

Artículo Original

Memoria democrática y conciencia histórica. Análisis de una experiencia en Bachillerato a través del patrimonio de museos

Democratic memory and historical consciousness.
Analysis of an educative experience on High School
through museum heritage

María del Mar Felices de la Fuente¹  0000-0003-3236-0177

Cosme Jesús Gómez Carrasco²  0000-0002-9272-5177

Alfonso Cebrián Rey³  0009-0002-4828-5802

Félix González Chicote⁴  0009-0008-5556-685X

¹Universidad de Almería. Almería. España.

²Universidad de Murcia. Murcia. España.

³IES Bachiller Sabuco. Albacete. España.

⁴IES Margarita Salas. Seseña. Toledo. España

Correspondencia:

María del Mar Felices de la Fuente

marfelices@ual.es

Fechas:

Recibido: 08/12/2024

Aceptado: 21/02/2025

Publicado: 30/03/2025

Financiación:

Proyectos de investigación: "Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos" (PDC2022-133041-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGeneration EU/PRTR; y "La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática" (PID2020-113453RB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

RESUMEN

Introducción: La educación histórica debe proporcionar al alumnado herramientas intelectuales para analizar críticamente las fuentes y desarrollar una conciencia histórica que permita conectar y afrontar los problemas del presente.

Método: En este estudio, concebido como una investigación evaluativa, se analizan los resultados de una situación de aprendizaje destinada a alumnado de 2º de Bachillerato. El objetivo ha sido desarrollar la conciencia histórica abordando el proceso de construcción e instauración de la democracia en nuestro país, durante los siglos XIX y XX. Para ello, se han empleado fuentes como textos y piezas de museos. La información se analizó desde un enfoque mixto, que integra técnicas cuantitativas y cualitativas.

Resultados: Los resultados muestran que el alumnado precisa de un mayor desarrollo de habilidades para la búsqueda y tratamiento de fuentes, así como para la elaboración de textos informados y argumentados. Además, existen bajos niveles de conciencia histórica, pues los participantes no reconocen el proceso democratizador como un proceso de largo recorrido, que continúa en la actualidad. Junto a ello, se han detectado discursos contrarios a la democracia que precisan atención.

Conclusiones: Concluimos que es necesario continuar trabajando la conciencia histórica desde temáticas que conecten pasado y presente, empleando diversas fuentes como los recursos del patrimonio museístico que se han integrado en esta experiencia. Asimismo, la cultura democrática debe ocupar un lugar esencial en las aulas, pues nuestra sociedad, diversa y plural, requiere de identidades que estén dispuestas a dialogar y convivir.

Palabras clave: memoria democrática; conciencia histórica; situaciones de aprendizaje; museos; educación histórica.

ABSTRACT

Introduction: History education must provide students with intellectual tools to critically analyse sources and develop a historical consciousness that allows them to connect past and present and confront the actual problems.

Method: This study, conceived as evaluative research, shows the results of a learning situation developed with 2nd year Baccalaureate students. Its objective has been to develop historical consciousness by addressing the process of construction and establishment of democracy in our country, during the 19th and 20th centuries. In order to achieve this objective, sources such as texts and museum pieces have been used. The information was analysed from a mixed approach, which integrates quantitative and qualitative techniques.

Results: The results show that students need greater development of skills for searching and processing sources, as well as for preparing informed and argued texts. Furthermore, there is a low level of historical consciousness, since the students do not recognize the democratizing process as a long-term process that continues today. Along with this, discourses contrary to democracy have been detected that require attention.

Conclusions: We conclude that it is necessary to continue working on historical consciousness from themes that connect past and present, using various sources such as museum heritage resources that have been integrated into this experience. Likewise, democratic culture must occupy an essential place in the classrooms, since our diverse and plural society requires identities that are willing to dialogue and coexist.

Keywords: democratic memory; historical consciousness; learning situations; museums; history education.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Felices de la Fuente, M. M., Gómez Carrasco, C. J., Cebrián Rey, A., & González Chicote, F. (2025). Memoria democrática y conciencia histórica. Análisis de una experiencia en Bachillerato a través del patrimonio de museos. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 19, 147–168. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32175>

Introducción

En la enseñanza de la historia conviven enfoques tradicionales junto a otras prácticas renovadoras, que se fundamentan tanto en la construcción del conocimiento histórico, como en la educación cívica y la conciencia histórica (Vansledright, 2014; Voet & De Wever, 2020). Es cierto que los currículos y las prácticas educativas han priorizado tradicionalmente las narrativas cuyo sujeto histórico es la nación. Todavía en la actualidad son minoritarios los relatos basados en perspectivas múltiples, que tienen como sujeto a las personas y colectivos subordinados, y a víctimas de conflictos (Ender, 2019; Epstein & Peck, 2018; Lévesque & Croteau, 2020).

Hace ya décadas que los trabajos en educación histórica exploran modelos que incorporan nuevas concepciones metodológicas. Así, los estudios relacionados con las habilidades de pensamiento histórico (también identificadas en el ámbito anglosajón como alfabetización histórica), se han centrado en el uso de fuentes primarias en el aula y en el uso de conceptos históricos estructurantes como causas/consecuencias, cambio/continuidad o la capacidad de argumentación (Monte-Sano, 2011; Reisman, 2012; Van Boxtel & Van Drie, 2012; o Wineburg, 2001).

Como alternativa al enfoque narrativo tradicional, la perspectiva de conciencia histórica ha tenido gran relevancia en los trabajos desarrollados en distintos países, como Alemania, Brasil, Portugal, o en el norte de Europa (Suecia, Noruega y Finlandia). Esta perspectiva deriva de la filosofía de la historia, poniendo en el centro el uso de conocimientos sobre el pasado para la orientación personal en el presente y en el futuro (Rüsen, 2005).

Por su parte, Peter Seixas definió el concepto de conciencia histórica como el área donde la memoria colectiva, la escritura de la historia y otros modos de organización de imágenes del pasado se funde en la opinión pública (Seixas, 2006). Unos años después, Catherine Duquette (2015) indicó que este término puede definirse como la comprensión individual de la temporalidad: la interpretación del pasado que permite la explicación del presente y la orientación para el futuro (Charland, 2003).

Como ha indicado Barca (2008), las relaciones entre conciencia histórica y la construcción de las identidades sociales son complejas, a juzgar por los estudios existentes de narrativas de los jóvenes sobre el pasado que habitualmente se han centrado en cuestiones de identidad nacional (Barton & Levstik, 2004). Para la profesora Barca (2008), el profesorado debe pasar de “inculcadores” de valores incuestionables sobre el pasado y el presente, a proporcionar al alumnado las herramientas intelectuales y la motivación necesaria para problematizar los valores inherentes a las acciones humanas, tanto pasadas como presentes.

Este enfoque ha llevado a la implementación y evaluación de actividades relacionadas con temas conflictivos. Entre los contenidos más investigados relacionados con la educación histórica, destaca el Holocausto judío en la Segunda Guerra Mundial (Gross, 2014), seguido del sufrimiento de otros colectivos subordinados (Le Cordeur, 2015) y, en general, otras memorias traumáticas, como las presentes en las investigaciones de Najbert (2020) en República Checa, o de Gerber & Van Landingham (2021) en Rusia.

Las concepciones de los docentes sobre la historia y cómo perciben las relaciones con las familias de sus estudiantes, juega un papel fundamental como señala en Inglaterra Wooley (2017). Ante las reticencias que pueden mostrar alumnado y familia, una parte del profesorado prefiere evitar el planteamiento de temas conflictivos (Voet & De Wever, 2020). Por tanto, mantiene su vigencia el modelo propuesto por Kelly (1986), que establece cuatro perspectivas docentes frente al tratamiento de temas controvertidos en el aula. De todas ellas, todavía sigue estando muy generalizada la neutralidad excluyente, la cual sostiene que la discusión en el aula debe eludirse, puesto que se considera que el docente debe ser neutral y debe evitar influir en el alumnado (López-Facal y Santidrián, 2011).

Bevernage & Temoney (2022) identifican tres formas de abordar los pasados violentos traumáticos en relación con la epistemología del saber histórico. El primer enfoque es el que denominan como “recuperación cognitiva de la verdad”, que se basa en proponer un conocimiento histórico y una realidad única y compartida. Se basa en la presunción objetivista de que las personas solo pueden reconciliarse si comparten la misma realidad histórica, y si llegan a comprender la complejidad de la historia, sin dejar espacio para la culpa colectiva o transgeneracional.

Un segundo enfoque es el que los autores denominan como “Reencuadre (inter)subjetivo: reubicación, transformación de la identidad y comprensión metahistórica”. A diferencia del énfasis positivista en la verdad histórica objetiva, muchos creen que las iniciativas de reconciliación efectivas requieren un cierto replanteamiento (inter)subjetivo, o reelaboración de la historia y las identidades del presente que se basan en ella. Para tratar de provocar el cambio que se necesita para la reconciliación, son numerosos los investigadores, historiadores y docentes que se centran no en transmitir “la verdad”, sino en el potencial de las narrativas para (re)construir la identidad como “instrumento” para la negociación cultural (Bruner, 1991).

Un tercer enfoque, relacionado con el anterior, se denomina “Reconocimiento ético”. Enfatiza la necesidad de un reconocimiento de las experiencias históricas de quienes han sufrido la opresión y las formas culturalmente diferentes en que se relacionan con el pasado. Este enfoque tiende a ser muy crítico con el historicismo.

Las publicaciones sobre temas socialmente conflictivos en España se han planteado principalmente en torno a la Guerra Civil y el periodo de la dictadura franquista. La Ley de Memoria Histórica de 2007 ha conllevado que las temáticas controvertidas del periodo señalado se hayan identificado como “memoria histórica” (Valls, 2009) o más recientemente como “memoria democrática”. Trabajos como los de Sáez-Rosenkranz y Prats (2021) o el estudio llevado a cabo por la Fundación CIVES (Ayala, et al., 2021) han analizado la presencia de estos temas y su tratamiento en las aulas de historia. El planteamiento de estas temáticas en los currículos y libros de texto ha sido escaso y, cuando aparecen, se suelen presentar desde una perspectiva aparentemente objetivista (Fuertes, 2018). Los estudios de Martínez-Rodríguez, Muñoz Labraña & Sánchez-Agustí (2019) han mostrado también las reticencias del profesorado para abordar estos temas controvertidos. Sin embargo, la evaluación de intervenciones en el aula evidencia una mejora significativa en el alumnado, tanto al abordarse el patrimonio conflictivo (Pedrouzo y Castro, 2021), como proyectos educativos vinculados con el estudio de la imagen de la mujer republicana durante la Guerra Civil (González Chicote, 2020).

Tomando en cuenta lo señalado, en este trabajo se integra la formación del pensamiento y la conciencia histórica desde temas conflictivos, junto con el uso del patrimonio, concretamente, de los museos. Estos espacios son ampliamente valorados por la sociedad y por los profesionales de la educación por su potencial didáctico (Gosselin y Livingston, 2016), lo que los convierte en lugares privilegiados para el desarrollo del conocimiento. Además, sus fondos son reconocidos como fuentes fiables que pueden ser analizadas e interpretadas por los estudiantes para la construcción de narrativas alternativas, contribuyendo así a la adquisición de habilidades para el análisis, la comprensión e interpretación de fuentes (McGrew et al., 2018; Ng et al., 2022). De hecho, trabajar con fondos museísticos permite desarrollar relatos históricos inclusivos y críticos que favorecen la creación de identidades colectivas (Gómez et al., 2024).

Metodología

Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación es evaluar los resultados de una situación de aprendizaje que busca desarrollar la conciencia histórica del alumnado, a través del tratamiento de la memoria democrática, y empleando el análisis de fuentes, textos y piezas de museos. Para ello, se plantean dos objetivos específicos:

- O.E.1. Diagnosticar el conocimiento del alumnado acerca del proceso democratizador en nuestro país y su perspectiva histórica.
- O.E.2. Evaluar el impacto formativo de la propuesta para desarrollar la conciencia histórica del alumnado.

Diseño de la investigación

La investigación que se presenta es un estudio de caso de carácter exploratorio, que sigue un enfoque evaluativo. Se enmarca además en un modelo de evaluación mixto, pues integra metodologías de análisis cuantitativas y cualitativas. En este sentido, algunas de las actividades propuestas al alumnado han sido de respuesta cerrada y opción múltiple, por lo que para su análisis se han empleado técnicas cuantitativas. Por otra parte, las respuestas abiertas del alumnado ofrecidas en otras preguntas se han analizado siguiendo técnicas cualitativas, como el análisis de contenido. Los códigos surgidos en la codificación abierta se han organizado en familias semánticas dando lugar a la creación de categorías y, en algunos casos, de subcategorías. Por último, los ensayos finales del alumnado se han analizado con la rúbrica de evaluación diseñada *ad hoc* para determinar el nivel de alcance de estas producciones, en virtud de una serie de criterios que se especifican en ella¹.

Participantes

Los participantes en esta investigación han sido 56 estudiantes (n=56) de 2º de Bachillerato, con edades comprendidas entre los 17 y 18 años, que estaban cursando la materia de Historia de España en dos centros públicos de la Región de Murcia.

Instrumento y procedimiento

La situación de aprendizaje que se ha implementado en este estudio con el alumnado se contextualiza en un proyecto más amplio², que ha tenido entre sus objetivos el diseño de 10 situaciones de aprendizaje para el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado (Gómez et al., 2024). Para ello, se proponen diversas actividades en cada una de ellas, que invitan a reflexionar sobre temas relevantes con perspectiva histórica, a partir del patrimonio museístico (Gómez, Lago y Rebollo, 2024). Se trata de situaciones de aprendizaje que aúnan elementos esenciales como la educación patrimonial, la educación histórica, la construcción de una ciudadanía crítica y la educación identitaria no excluyente, buscando con esta unión formar en conciencia histórica desde narrativas alternativas o disidentes³. Se han concebido para ser implementadas en las materias de Geografía e Historia de 3º y 4º de ESO, así como en las materias de Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España de 1º y 2º de Bachillerato, respectivamente.

1 La rúbrica de evaluación, en formato editable, se encuentra disponible en la página web: <https://caleidoscopio.cloud/>

2 El proyecto en el que se encuadra esta situación de aprendizaje, titulado: "Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos" (PDC2022-133041-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGeneration EU/PRTR, ha estado orientado tanto a diseñar propuestas para trabajar la historia con recursos museísticos, como a desarrollar materiales que contribuyan a la adquisición de habilidades críticas en el alumnado para analizar la fiabilidad de la información y desmentir noticias falsas.

3 El conjunto de las situaciones de aprendizaje se puede consultar en la página web de Caleidoscopio: <https://caleidoscopio.cloud/>, donde el alumnado puede realizar las actividades de forma interactiva.

La metodología didáctica que sustenta el diseño de las situaciones de aprendizaje se fundamenta en el aprendizaje basado en problemas, que adapta la propuesta en 3 pasos de la historiadora Catherine Duquette (2015). Esta propuesta consiste en formular inicialmente al alumnado una serie de preguntas sobre un problema actual en el que el pasado es importante (paso 1); a continuación, el alumnado indaga en este problema a través de diversas actividades que implican el análisis de fuentes con preguntas variadas (paso 2); y, por último, responde de nuevo a los interrogantes iniciales a través de la elaboración de un ensayo argumentativo pautado (paso 3).

La situación de aprendizaje que se analiza en este estudio, titulada “España democrática”, busca que los y las estudiantes reflexionen sobre el proceso de construcción de la democracia en nuestro país durante la Edad Contemporánea y las vinculaciones sociales que tuvo este proceso, especialmente, con las oligarquías (Cebrián y Monteagudo, 2024). Además, persigue que el alumnado sea consciente de los avances y retrocesos experimentados en la conquista de la democracia en nuestro país, durante los siglos XIX y XX, y que tome conciencia de que el estado democrático actual es producto de procesos históricos revolucionarios, de largo alcance, que implican continuar trabajando en la actualidad por mejorar la calidad de nuestra democracia. Ante la ola reaccionaria que venimos experimentando desde hace más de una década, fomentar una cultura democrática que frene las posiciones que buscan resquebrajar los consensos alcanzados tras la Transición es fundamental, por lo que el alumnado debe saber que nuestro sistema democrático se asienta en diferencias de clases y desigualdades, influenciadas además por el contexto global, lo que nos sitúa en un marco complejo donde el retroceso a sistemas autoritarios y represivos no es un escenario imposible.

Para lograr todo ello, se trabajará durante tres sesiones con 15 obras procedentes del Museo Arqueológico Nacional, el Museo del Prado, el Museo Memoria de Andalucía y el Museo de Pontevedra, así como con textos y otras fuentes presentes en los distintos apartados de la situación de aprendizaje. Esta se inicia con una primera parte introductoria, denominada “La democracia en España como objetivo histórico”, en la que se ofrece al alumnado un extracto de la Ley de Memoria Democrática (2022), una breve información sobre los intentos democratizadores de nuestro país en el siglo XIX y XX, y un texto de Santos Juliá (1994), donde se exponen los hitos fundamentales de la democracia en nuestro país en el siglo XX (II República de 1931 y contexto de 1976). A continuación, se plantean tres preguntas iniciales que deberán ser contestadas de nuevo, en forma de ensayo, al finalizar las actividades. Estas son:

- ¿Dónde debemos situar el inicio del proceso democratizador en España?
- ¿Qué relación tiene la estructura socioeconómica española en los avances y retrocesos democratizadores en el país?
- ¿Qué peligros acechan actualmente a la democracia española?

Tras contestar estas preguntas, se presentan al alumnado 5 bloques con distintas actividades y recursos que hacen un recorrido por la historia de la democracia. Se detallan a continuación (Tabla 1):

Bloque	Contenidos	Recursos	Actividades
En busca de un origen remoto	Aproximación a la democracia ateniense.	Piezas del Museo Arqueológico Nacional: Copa de Aison y Ánfora griega de los Tiranicidas.	4 actividades
De súbditos a ciudadanos	Transformaciones experimentadas por la población española, en el tránsito del siglo XVIII al siglo XIX.	Texto de Juan Sisinio Pérez Garzón (2021). Obras del Museo Nacional del Prado. Retratos de Goya: Carlos III Cazador, Carlos IV a caballo y Jovellanos.	5 actividades
El constitucionalismo del siglo XIX	Intentos democratizadores del siglo XIX, pese al dominio de las oligarquías sociales que frenaron la conquista de una democracia real.	Información sobre intentos democratizadores del siglo XIX. Obras del Museo Nacional del Prado: Los Comuneros (Gisbert), Fusilamiento de Torrijos (Gisbert) y El general Evaristo Fernández (Madrazo).	5 actividades
El largo camino hacia la democracia del siglo XX	Larga y compleja historia de la democratización en la España del siglo XX.	Texto de Pamela Radcliff ⁴ . Obra del Museo Memoria de Andalucía: La liberación de París (Eduardo Arroyo). Obra del Museo de Pontevedra: La última lección del maestro (Castelao).	7 actividades
Transición, consolidación y peligros que acechan a la democracia actual	Implantación y consolidación de la democracia en España en el s. XX y peligros y desafíos actuales.	Texto de Javier Tusell (1994). Gráfico de la Fundación Idea sobre la salud de la democracia de los países. Artículos de prensa. Obras del Museo Memoria de Andalucía: Bienvenidos (Rogelio López-Cuenca) y Secuencias 102 (Juan Genovés).	5 actividades

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Resumen de bloques de contenido de la situación de aprendizaje.

Por último, tras finalizar las actividades de los bloques, se solicita al alumnado que elabore un ensayo argumentativo a partir de las tres preguntas iniciales. El ensayo debe adoptar una estructura concreta de *inicio* o presentación de tesis que se quiere comunicar o defender; *desarrollo* argumentado de la tesis, basado en datos, ejemplos o citas extraídas de fuentes confiables, de

⁴ *El Estado y la sociedad civil en la España del siglo XX*, de Pamela Radcliff. Disponible en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/297-2013-07-29-1-03.pdf>

los textos que se han ido leyendo o de los recursos de museos; y *conclusión* donde se resuman las ideas que se deducen de lo expuesto en el inicio y desarrollo del ensayo.

Cabe señalar que, durante todo el proceso de realización de la situación de aprendizaje, el alumnado ha contactado con acceso a Internet, bien para consultar las fuentes que se le ofrecían, bien para buscar más información.

Resultados

Diagnóstico inicial

Si nos centramos en el análisis de la primera pregunta, 1) *¿Dónde debemos situar el inicio del proceso democratizador en España?*, como muestra la tabla 2, pueden establecerse tres categorías válidas. La primera de ellas, que ha sido mayoritaria (66%), sitúa el proceso democratizador, únicamente, en el periodo de la Transición (desde la muerte de Franco, hasta mediados de la década de los ochenta); la segunda, contempla los inicios de la democracia en el siglo XX y extiende el proceso democratizador a 1931, con la II República, y al periodo de la Transición (12,5%); por último, conformando una tercera categoría, solo el 10,7% del total ha situado el proceso democratizador en los siglos XIX y XX, haciendo mención a hechos como la Guerra de la Independencia, la redacción y proclamación de la Constitución de 1812, la instauración de la I y la II República, y el posterior proceso de Transición que implicó, entre otros logros, la aprobación de la Constitución española de 1978 y la consolidación de un régimen democrático en España. Junto a estas categorías, hay 1 respuesta que no se ha considerado válida por su contenido ("donde empezó España", P3), y 5 respuestas que se dejaron en blanco.

Es significativo que el 66% haya situado el inicio del proceso democratizador en España en el periodo de la Transición española, no siendo conscientes de las tensiones, avances y retrocesos que hubo en periodos anteriores, tanto en el siglo XIX y XX, y de los factores que influenciaron el complejo proceso de instauración de la democracia en nuestro país, pese a reflejarse en los documentos facilitados. En este sentido, es posible que los estudiantes no hayan realizado una lectura detenida de las fuentes, lo que explicaría la no adecuación de las respuestas a lo que se está preguntando y un escaso nivel de perspectiva histórica en las respuestas.

Por lo que respecta a la segunda pregunta, 2) *¿Qué relación tiene la estructura socioeconómica española en los avances y retrocesos democratizadores en el país?*, observamos que el 19,6% (11) la deja en blanco; el 26,8% (15) no responde a lo que se pregunta, ofreciendo respuestas no válidas; y el 53% (30) ofrece respuestas válidas para ser analizadas, que han sido categorizadas según su pertinencia. No obstante, es preciso señalar que, de estas últimas respuestas, buena parte parecen haber sido extraídas de Internet, pues exis-

te contenido que se repite sistemáticamente en varias de las respuestas, presentando una terminología y lenguaje excesivamente culto, difícil de asimilar al alumnado de esta etapa.

Categorías	Frecuencia	%	Ejemplo de respuesta
Inicio en la Transición (1975-1982/1986)	37	66%	"El inicio del proceso democratizador en España se sitúa comúnmente en la muerte del dictador Francisco Franco el 20 de noviembre de 1975, que marcó el comienzo de la Transición Española hacia la democracia. Este proceso culminó con la aprobación de la Constitución de 1978" (P32).
Inicio en el siglo XX (II República y Transición)	7	12,5%	"Debemos situarlo en el primer tercio del siglo XX cuando las clases populares presionan a las élites y la nueva clase media y popular da lugar a las elecciones de 1931 que proclamaron la Segunda República Española. Este proceso se vio interrumpido con el estallido de la Guerra Civil Española y continuaría tras la muerte de Franco, en 1975" (P38).
Inicio en los siglos XIX y XX	6	10,7%	"Como origen de corrientes democratizadoras (atendiendo eso sí a las concepciones de la época, distintas a las actuales) podemos remontarnos al siglo XIX, con los procesos constituyentes, ya incluso en la Guerra de la Independencia y la redacción y proclamación de la C.E. de 1812 (la Nación como residente de la soberanía). Las sucesivas revoluciones, procesos liberales e incluso la monarquía electiva de Amadeo I y la I República, dentro de la Revolución Gloriosa, son hitos también de este camino. La proclamación de la II República, las sucesivas leyes y su Constitución, también suponen puntos relevantes. Para el actual sistema democrático, con el régimen no democrático del General Franco, podemos marcar como hitos el asesinato del presidente Carrero, el frustrado espíritu del 12 de febrero del presidente Arias, y muerto ya Franco, la tramitación y aprobación de la Ley de Reforma Política, como paso fundamental para la elección de unas cortes democráticas y la aprobación de la Constitución de 1978, que posteriormente dio paso a la alternancia política y la consolidación de un régimen democrático en España" (P1).
Respuesta no válida (no aplica)	1	1,8%	
No sabe / no contesta / en blanco	5	9%	
TOTAL	56	100%	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Análisis de la pregunta: ¿Dónde debemos situar el inicio del proceso democratizador en España?

Tanto este hecho, como el alto porcentaje que no responde adecuadamente a la pregunta (46,4%), apunta a que se trata de una actividad compleja para el alumnado, quien posiblemente no ha llegado a entender su sentido o aquello por lo que se interroga.

Si nos centramos en las respuestas válidas analizadas (se han considerado válidas porque abordan la relación entre la estructura socioeconómica española y los avances y retrocesos de la democracia), observamos distintos

niveles de desarrollo y de adecuación, pudiendo establecer 3 subcategorías (Tabla 3):

Categorías	Subcategorías	Frecuencia	%	Ejemplo de respuesta
Respuestas que abordan la relación estructura socioeconómica / avances retrocesos de la democracia	Respuestas con perspectiva histórica (siglos XIX y XX)	7	12,5%	"La estructura socioeconómica española, caracterizada por un Estado liberal controlado por antiguos privilegiados y la alta burguesía, junto con la influencia de la Iglesia y la presencia continua del ejército en la vida política, ha sido un factor que ha obstaculizado los avances democratizadores. Estos sectores conservadores han sacrificado libertades democráticas a cambio de seguridad. Sin embargo, el surgimiento de una clase media numerosa en el siglo XX, que comenzó a demandar cambios hacia un estado democrático, ha sido un motor importante en el proceso democratizador del país, especialmente a partir de mediados de ese siglo" (P29).
	Respuestas que solo explican estas relaciones en el siglo XX	12	21,5%	"La estructura socioeconómica de España ha influido profundamente en sus procesos democratizadores. Durante la Segunda República, la economía agraria y la desigualdad fomentaron tensiones sociales que contribuyeron a la Guerra Civil. Bajo el régimen franquista, la industrialización y el crecimiento económico de los años 60 y 70 crearon una clase media urbana que demandaba derechos y libertades, facilitando la transición democrática tras la muerte de Franco. La integración en la UE modernizó la economía y fortaleció las instituciones democráticas, aunque desafíos como la crisis de 2008 y la desigualdad han puesto a prueba la estabilidad democrática" (P56).

Tabla 3. Análisis de la pregunta: ¿Qué relación tiene la estructura socioeconómica española en los avances y retrocesos democratizadores en el país?

Categorías	Subcategorías	Frecuencia	%	Ejemplo de respuesta
	Respuestas sin perspectiva histórica, con discurso reduccionista	11	19,6%	"Las clases altas no querían el cambio, pero, las clases medias querían la democracia, ya que, si no, no tendrían ninguna elección" (P5)
	Respuestas que no abordan la relación estructura socioeconómica / avances retrocesos de la democracia	15	26,8%	"Muy buena" (P3); "Muy buena" (P16); "La crisis del petróleo de 1973 y con los inmovilistas franquistas" (P23); "En cuanto la situación económica y social está mal, los partidos intentan culpabilizar a la democracia por ello. Por tanto, durante esa época, como la economía y sociedad mejoraron, hubo reformas y ayudó al proceso de democratización" (P33, P40 y P53); "Las clases populares se beneficiaban económicamente de las dictaduras que han existido en España" (P52).
	No sabe / no contesta / en blanco	11	19,6%	
TOTAL		56	100%	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.
continuación.

Las subcategorías muestran que solo el 12,5% (7) ha sabido dar respuesta a cómo la estructura socioeconómica española ha influido en los avances y retrocesos democratizadores del país en los siglos XIX y XX, adoptando una perspectiva histórica, y mencionando a los grupos privilegiados y a las clases populares como freno o motor, respectivamente, para la instauración de los procesos democráticos en nuestro país. Estas respuestas han sido elaboradas a partir de la información recogida en la introducción, sin embargo, nuevamente vuelve a percibirse que un amplio porcentaje de los participantes, englobados en las otras dos subcategorías que se comentan a continuación -y que representan el 41,1% (23)-, no ha sido capaz de identificar la validez de esta información, optando por buscarla en Internet. Así, un 21,5% (12) tiene en cuenta estas relaciones solo desde el siglo XX, especialmente, a partir de la muerte de Franco y el comienzo de la Transición, y un 19,6% (11), ofrece respuestas simples o reduccionistas, que carecen de perspectiva histórica y no analizan adecuadamente las relaciones entre la estructura socioeconómica española y los avances y retrocesos de la democracia.

Por último, tras el análisis de la tercera pregunta, 3) *¿Qué peligros acechan actualmente a la democracia?*, se extraen como principales peligros los que se muestran en la tabla 4. Cabe señalar que, de los 56 participantes, 7 no respondieron (12,5%).

Peligro	Frecuencia	Porcentaje
Fragmentación política / Polarización política / populismo extremista / movimientos y partidos radicales / extremismos	33	18,5%
Desafección social y ciudadana hacia las instituciones que nos representan / crisis y desprestigio de las instituciones / pérdida de confianza en nuestros representantes políticos / pérdida de confianza en la democracia y sus procedimientos	28	15,7%
Corrupción política	25	14%
Desafíos económicos y sociales que generan desigualdad / crisis económica / crisis sanitaria / desempleo	25	14%
Desafíos regionales / independentismo / regionalismos / movimientos nacionalistas y separatistas	20	11,2%
Medios de comunicación / amenaza a la libertad de expresión y prensa / manipulación de la información / redes sociales / desinformación	11	6,2%
Desafíos derivados de la globalización: influencia de potencias extranjeras en los procesos políticos internos / crisis internacionales / crisis económicas globales / conflictos internacionales / presiones migratorias	11	6,2%
Disminución de la participación ciudadana (ejercicio del voto)	4	2,2%
Deterioro de la convivencia / violencia y conflicto social	4	2,2%
Diversidad cultural y social I / xenofobia	4	2,2%
La dictadura / movimientos autoritarios / golpe de Estado	3	1,7%
Crisis medioambiental	2	1,1%
Movimientos de extrema derecha ⁵	1	0,6%
Partidos antidemocráticos	1	0,6%
Pérdida de derechos y libertades	1	0,6%
Falta de respeto frente a las autoridades	1	0,6%
Discursos del odio	1	0,6%
Terrorismo islámico	1	0,6%
El comunismo	1	0,6%
Pedro Sánchez	1	0,6%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Análisis de la pregunta: ¿Qué peligros acechan actualmente a la democracia?

Los peligros que mayor protagonismo tienen son, sin duda, aquellos que están más presentes en el debate social y en los medios de comunicación, como la fragmentación política y social, la polarización, el incremento de los extremismos (18,5%), la pérdida de confianza en las instituciones que nos representan y en nuestros políticos (15,7%), la corrupción política (14%), las crisis económicas y sociales (14%), el independentismo y los movimientos separatistas (11,2%).

⁵ No se incluye en la categoría de "Fragmentación política / Polarización política / populismo extremista / movimientos y partidos radicales / extremismos", por considerar que estos conceptos pueden hacer referencia tanto a orientaciones políticas de ideología más conservadora o más progresista. Por tanto, se ha decidido incluir los movimientos de extrema derecha en una categoría aparte.

Con una presencia intermedia, destacan otros peligros como la manipulación que hacen los medios de comunicación de la información y la desinformación que esto puede generar (6,2%), y los desafíos derivados de la globalización (crisis económicas, conflictos y guerras internacionales o las presiones migratorias) (6,2%). Con una atención menor, destacan otros problemas como la disminución de la participación ciudadana (2,2), el deterioro de la convivencia y el conflicto social (2,2%), la xenofobia (2,2%), el incremento de movimientos autoritarios (1,7%) y la crisis climática (1,1%).

Por último, es llamativo el escaso alumnado que ha hecho referencia a movimientos de extrema derecha (0,6%), partidos antidemocráticos (0,6), la pérdida de derechos y libertades (0,6), o a los discursos de odio (0,6). Sin conocimiento y herramientas de análisis de la información, el alumnado es vulnerable a contenidos manipulados de redes sociales y otros medios de comunicación no fiables. La escasa presencia de los “discursos de odio” entre los peligros que amenazan a la democracia (solo una mención), evidencia de nuevo la necesidad de trabajar estos aspectos con el alumnado, pues, sin duda, este tipo de discursos son uno de los principales resortes que incrementan la polarización de la sociedad. Finalmente, respuestas que asimilan el comunismo o a Pedro Sánchez (actual presidente del Gobierno de España) como peligros para la democracia (ambas respuestas cuentan con una representación del 0,6%), muestran que nuestro alumnado está siendo partícipe de los debates sociales, de las controversias que los envuelven y de las opiniones que se crean a partir de ellos, generando más polarización.

Ensayos argumentativos finales

Para analizar los ensayos finales se ha utilizado una rúbrica diseñada *ad hoc*, que toma en cuenta los siguientes aspectos: tesis, argumentos, conclusión, contenido, extensión, marcadores textuales, ortografía y sintaxis. Para cada uno de ellos se han establecido distintos niveles de logro: “Excelente”, “Satisfactorio”, “Mejorable” e “Insuficiente”, que nos han servido a su vez como categorías para valorar el nivel de adecuación y profundidad de los ensayos. Por tanto, tras el análisis de los ensayos se establecen cuatro categorías (ver tabla 5).

Categoría	Descripción
Excelente	Ensayos que incluyen tesis, desarrollo y conclusiones. Investigan y recopilan información veraz de fuentes confiables y de los propios textos y recursos que se han ofrecido en las actividades. Se desarrolla un cuerpo de ensayo apoyándose en argumentos que a su vez usan datos, ejemplos, citas de los textos leídos y recursos de museos. Son ensayos correctos tanto en su extensión, como en su formato, cuidando la redacción, gramática, puntuación y ortografía. El ensayo denota adquisición de conciencia y perspectiva histórica, pues contempla la larga y compleja evolución de la democracia en nuestro país desde el XIX, así como los factores que han influido en su desarrollo y consolidación (en el pasado y el presente).
Satisfactorio	Ensayos que respetan la estructura solicitada, pero presentan deficiencias en el número y/o solidez de los argumentos, pudiendo estar estos escasamente desarrollados o fundamentados en datos, citas de textos, referencias o recursos de museos. Algunos presentan limitaciones como extensión corta, errores ortográficos, ausencia de perspectiva histórica, carácter presentista, etc. Sin embargo, atienden en su contenido a las tres preguntas.
Mejorable	Ensayos con mayor número de deficiencias, como ausencia de algunas de las tres partes solicitadas, argumentos muy simples, tanto en su desarrollo como en su número, problemas de edición, redacción u ortográficos, etc. En ocasiones, la información que ofrecen no está convenientemente elaborada o prescinden de datos, ejemplos, citas de textos o de referencias consultadas para establecer una adecuada fundamentación. En otros casos, han olvidado incluir la conclusión, o hacer referencia a alguna de las preguntas iniciales.
Insuficiente	Ensayos excesivamente cortos (de entre una o dos líneas a un pequeño párrafo). Sus respuestas no recogen las indicaciones dadas para elaborar el ensayo. Algunos de ellos se conciben como un resumen sin estructura. Otros no se corresponden en su contenido con aquello que se pedía. Presentan deficiencias importantes.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Categorías de análisis de los ensayos finales.

Tras el análisis y categorización de los ensayos, los resultados se muestran en la figura 1.

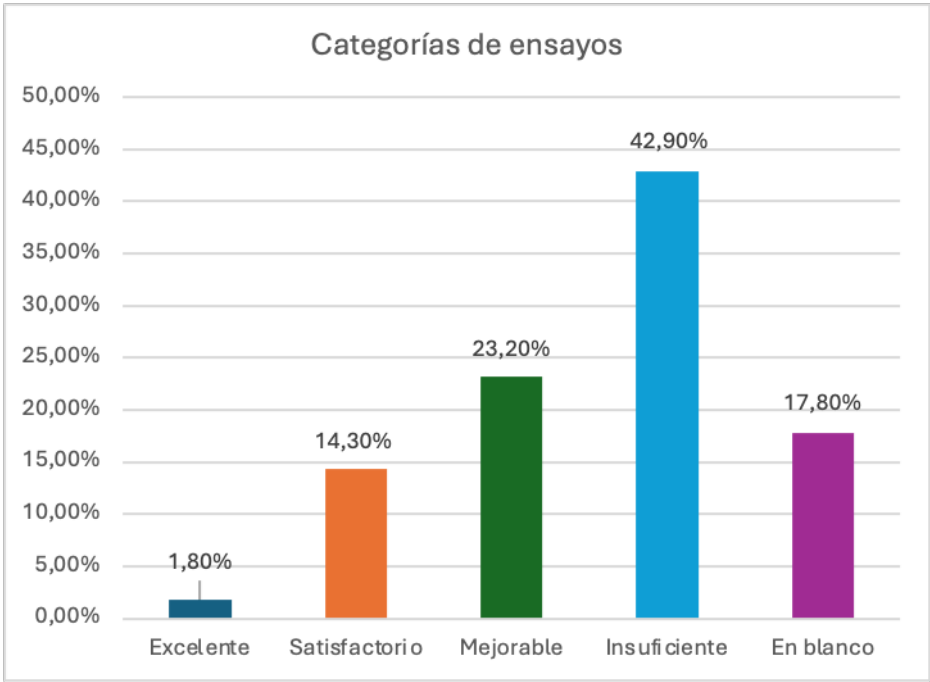


Figura 1. Categorización de ensayos.

Como muestra la figura 1, el 17,8% de los participantes (10) dejaron en blanco el ensayo. No obstante, del total de ensayos realizados, el 42,9% (24) responde a la categoría “insuficiente”; el 23,2% (13) a la categoría “mejorable”; el 14,3% (8) a la categoría “satisfactorio”; y solo el 1,8%, 1 ensayo del total, cumple con el nivel de “excelente”.

Se comprueba, por tanto, que la categoría mayoritaria ha sido la de “insuficiente” (42,9%) (24) en la que encontramos respuestas excesivamente cortas, como: “Mi opinión es que la democracia actualmente tendría que mejorar” (P10); “Carezco de los conocimientos necesarios para hacer un argumento” (P27); o “España siempre ha sido complicada en tema de política ya que ha habido dictaduras y malas formas de gobierno o sea que siempre ha sido complicado el progreso de España” (P17). Asimismo, existen otras respuestas que no siguen la estructura solicitada y que además presentan problemas de expresión y redacción:

La democracia española: El proceso democratizador es situado después de la muerte de Franco, el 20 de noviembre de 1975. Los dos buscan prosperar para conseguir una España con más libertades. Hay bastantes peligros, sobre todo la xenofobia, el racismo y la violencia, son los problemas más grandes que puede llegar a tener la democracia española (P50).

Por último, dentro de esta primera categoría “insuficiente”, existen respuestas llamativas como: “La democracia en España es muy mala, prefiero que la dictadura de Vox gobierne y ponga orden en el país para llevarlo a lo más grande y así conquistar el mundo, aunque ahora sea muy democrático” (P3), o:

El inicio fue cuando realmente comenzó a haber un voto libre y sin problemas ya que, que esté instaurada la democracia puede haber corrupción por lo que no sería democracia, acechan problemas como la inmigración que el gobierno actual está comprando votos a los inmigrantes a cambio de pagas lo que podría llegar a provocar problemas en el sistema de gobierno (P44).

Aunque sean solo 2 respuestas de un total de 56, lo cierto es que este tipo de discursos evidencian la necesidad no solo de trabajar en mayor medida la cultura democrática en las aulas, sino también de analizar y deconstruir estereotipos, prejuicios, información falsa y discursos de odio que están muy presentes en la sociedad y, cada vez más, entre los jóvenes. Que el alumnado demande “una dictadura de Vox” -partido político español de extrema derecha-, para “conquistar el mundo”, nos habla de cómo los discursos ultranacionalistas y excluyentes, están empezando a calar en nuestro alumnado.

Continuando con el análisis, en la categoría “mejorable”, encontramos 13 ensayos (23,2%). Como señalamos más arriba, estos ensayos muestran carencias en su estructura, en su argumentación y profundización, así como en los contenidos que presentan. En otros casos, pese a no estar mal el contenido,

falta mayor profundidad y argumentación. Aunque existen carencias en estos ensayos, en algunos de ellos encontramos interesantes reflexiones:

[...] En la actualidad hay una contaminación en la política cargada de mentiras, faltas de respeto y un postreo excesivo que hace que se te quiten las ganas de votar a nadie [...] Esto sumado a las complicaciones en la economía, hace que ciertas personas puedan llegar a pensar que lo que hace falta es una dictadura porque “con Franco se vivía mejor”. Sin embargo, no debemos llegar a esos límites porque hay algo que va por delante de todo lo demás, los derechos y libertades individuales. Este descontento general es uno de los principales peligros para la democracia, ya que está llevando a la división de una sociedad a la que cada vez le cuesta más confiar en los que tienen el poder [...] (P40).

Por lo que respecta a la categoría “satisfactorio”, en la que se encuadran 8 ensayos (14,3%), en ellos se ha respetado la estructura solicitada y se ha expuesto convenientemente, tanto la tesis, como su argumentación y conclusión. Algunas de las carencias más repetidas ha sido la falta de conexión con datos, ejemplos, citas de los textos leídos o recursos de museos, para apoyar convenientemente lo expuesto, o bien, la ausencia de referencias al siglo XIX para explicar los inicios democratizadores o la influencia de las estructuras socioeconómicas, también en este siglo, en los avances y retrocesos en la democracia.

Finalmente, solo un ensayo se ha categorizado como “excelente” (1,8%), por ser el más completo. Se trata de un texto que comienza con sugerentes preguntas, estructura el ensayo en las partes indicadas, y se apoya en diversos textos y referencias. Además, ha cumplido con criterios como un adecuado lenguaje, elaboración personal de ideas, uso de citas textuales o referencias a los autores y textos presentes en la situación de aprendizaje.

Discusión y conclusiones

Tras el análisis de los ensayos, observamos la necesidad de continuar trabajando en varias líneas. La primera de ellas es proseguir con el desarrollo de discursos y narrativas alternativas, que integren el conflicto y la violencia desde una perspectiva pasada y presente, para que nuestro alumnado sea consciente de cómo las circunstancias y tensiones actuales tienen su origen en la historia (Gómez et al., 2024). Es importante el enfoque que se ofrece en esta situación de aprendizaje, porque permite concienciar al alumnado de su papel como agente histórico y de la importancia de la acción social y ciudadana para lograr cambios y avances, o para facilitar retrocesos. Sin duda, estamos en un momento crítico que precisa de formación en cultura democrática y de una ciudadanía, presente y futura, comprometida con la democracia y su mejora (Gómez, Souto y Miralles, 2021; Consejo de Europa, 2024).

Por otra parte, el amplio porcentaje de ensayos en la categoría “insuficiente”, justifica además no solo la necesidad de seguir formando a nuestro alumnado en estos temas, sino también la importancia de trabajar con ellos habili-

dades cognitivas de orden superior que les permitan relacionar, argumentar, buscar información, analizarla críticamente, evaluarla, crear y expresar sus opiniones de manera fundamentada, y algo muy importante, capacitarles para generar contenido creativo, sin necesidad de copiar literalmente lo que encuentran en Internet. Como muestran diversas investigaciones, estas habilidades pueden trabajarse desde la educación histórica, a través de estrategias basadas en el método del historiador (Seixas, 2017; Monte-Sano & Allen, 2018; Levstik & Barton, 2022). Tras el análisis de los ensayos y de otras actividades, constatamos que el alumnado tiende a reproducir las informaciones presentes en la red (quizás por desconocimiento del tema o inseguridad), sin analizarla o comprenderla, mostrando así una escasa habilidad para el tratamiento de la información en línea (Breakstone et al., 2022). Reflexionar sobre este aspecto es imprescindible para valorar en qué medida la información extraída de Internet y compartida en las actividades, ha sido realmente leída y procesada para generar aprendizaje.

Asimismo, continuando con el análisis de los ensayos, observamos que en pocos casos se ofrece un relato que incluya una perspectiva histórica, que contemple el proceso de instauración de la democracia desde el siglo XIX, o que explique por qué en este siglo la configuración socioeconómica, junto con otros motivos, no favoreció su instauración, siendo fallidos los intentos, incluso, en el primer tercio del siglo XX (1931). La escasez de referencias a contenidos e informaciones presentes en las actividades, así como la nula mención de piezas y recursos de museos (aunque esto se señalaba en las indicaciones y consejos para hacer el ensayo), nos lleva a plantearnos la necesidad de integrar propuestas de mejora en las situaciones de aprendizaje, para que el alumnado reconozca, en mayor medida, el valor de lo aprendido para comprender su realidad y ampliar su conciencia histórica.

No obstante, pese a estas consideraciones, creemos que, en líneas generales, los resultados de la situación de aprendizaje han sido positivos, pues en sus ensayos, el alumnado ha sido capaz de reflejar que la implantación de la democracia (independientemente de cuándo sitúe su inicio) es un proceso lento y frágil, que depende de condicionantes sociales y económicos, y que puede sufrir tanto avances como retrocesos. De hecho, en prácticamente todos los ensayos (menos en aquellos que pertenecen a la categoría de “insuficiente” y que no han cumplido unos mínimos), los estudiantes hablan de los peligros que acechan a la democracia (McIntyre, 2018), y de la importancia de trabajar para frenarlos, mostrando preocupación por las posibles consecuencias. Alcanzar este nivel mínimo de aprendizaje es un logro en la formación de conciencia histórica y solo es posible con una enseñanza no hegemónica y descriptiva de la historia (Gómez, 2023).

Por último, aunque son realmente minoritarios, algunos discursos extremistas recogidos en las respuestas evidencian la importancia de integrar en mayor medida la enseñanza de la cultura democrática, así como el conflicto, la

violencia y los temas controvertidos de la sociedad, desde una perspectiva pasada y presente. Abordar causas y consecuencias de las guerras, de la violencia social, o de la pérdida de derechos y libertades, entre otros aspectos, será esencial para evitar comentarios proclives a la dictadura y a los movimientos extremistas antidemocráticos (Miralles, 2022).

En definitiva, teniendo en cuenta las limitaciones del estudio y la necesidad de continuar mejorando los resultados de aprendizaje alcanzados, la investigación evidencia la importancia de trabajar con el alumnado habilidades propias del pensamiento histórico y de la conciencia histórica, así como competencias en cultura democrática, en un momento decisivo para la democracia global, cada vez más debilitada. En este sentido, propuestas como la expuesta, que abordan problemáticas pasadas y presentes y que pivotan sobre la educación histórica y patrimonial -a través del uso de piezas de museos-, pueden generar discursos alternativos que contribuyan a la conformación de una ciudadanía crítica e inclusiva, que abrace los valores democráticos.

Referencias

- Ayala, F. et al. (2021). *Investigación sobre la incorporación de la MEMORIA DEMOCRÁTICA al currículo escolar. Situación, retos y propuestas pedagógicas*. Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática.
- Barca, I. (2008). Estudos de Consciência Histórica em Portugal: perspectivas de jovens portugueses acerca da História. En I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 47-53). Universidade do Minho.
- Barton, K. C. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Bevernage, B. & Temoney, K. E. (2022). Historical understanding and reconciliation after violent conflict. In Z. Boldizsár & L. Deile (Eds.), *Historical Understanding. Past, Present and Future*. Bloomsbury.
- Breakstone, J., Smith, M., Ziv, N. & Wineburg, S. (2022). Civic Preparation for the Digital Age: How College Students Evaluate Online Sources about Social and Political Issues. *The Journal of Higher Education*, 93(7), 963-988. <https://doi.org/10.1080/00221546.2022.2082783>
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* 18(1), 1-21.
- Cebrián Rey, A. & Monteagudo Fernández, J. (2024). España democrática: ¿una construcción previa a la Transición? En C. J. Gómez, E. Lago & M. Rebollo (Eds.), *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales* (pp. 211-232). Octaedro.
- Charland, J. P. (2003). *Les Elèves, l'Histoire et le Citoyenneté: Enquête auprès d'Élèves des Régions de Montréal et de Toronto*. PUL.
- Consejo de Europa (2024). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/16806ccc0d>
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. En K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 51-63). Routledge.

- Ender, T. (2019). Counter-narratives as resistance: Creating critical social studies spaces with communities. *The Journal of Social Studies Research*, 43(2), 133-143. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.11.002>
- Epstein, T. & Peck, C. L. (2018). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Context*. Routledge.
- Fuertes, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, (12), 279-297. <https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015>
- Gerber, T. P. & Van Landingham, M. E. (2021). Ties That Remind: Known Family Connections to Past Events as Salience Cues and Collective Memory of Stalin's Repressions of the 1930s in Contemporary Russia. *American Sociological Review*, 86(4), 639-669. <https://doi.org/10.1177/00031224211023798>
- Gómez (Ed.) (2023). *Re-imagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness*. Routledge.
- Gómez Carrasco, C. J., Lago González, E. & Rebollo Fidalgo, M. (Eds.) (2024). *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales*. Octaedro.
- Gómez Carrasco, C., Rebollo Fidalgo, M., Lago González, E. & Moreno Rebordinos, A. (2024). Educación histórica y narrativas alternativas a través de museos. Fundamentos teóricos y diseño de actividades para educación secundaria. *Revista Eviterna*, (16), 18-37. <https://doi.org/10.24310/re.16.2024.20146>
- Gómez Carrasco, C. J., Souto González, X. & Miralles Martínez, P. (2021). *Enseñanza de las Ciencias Sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal*. Octaedro.
- González Chicote, F. (2020). Aprender investigando: la imagen de las mujeres republicanas en la prensa gráfica durante la guerra civil española (1936-1939). En E. Higuera Castañeda, A. López Villaverde & S. Nieves Chaves (Coords.) *El pasado que no pasa: la Guerra Civil Española a los ochenta años de su finalización* (pp. 353-374). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gosselin, V. & Livingstone, P. (2016) (Eds.). *Museums and the Past. Constructing Historical Consciousness*. UBC Press.
- Gross, M. (2014). Struggling to deal with the difficult past: Polish students confront the Holocaust. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 441-463. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.923513>
- Juliá Díaz, S. (1994). Orígenes sociales de la democracia en España. *Ayer*, (15), 165-188.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 113-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>
- Le Cordeur, M. (2015). The issue of Kaaps: Afrikaans teaching at school needs a more inclusive approach. *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe*, 55(4), 712-728. <http://dx.doi.org/10.17159/2224-7912/2015/v55n4a14>
- Lévesque, S. & Croteau, J. F. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness. Students, Narrative and Memory*. Toronto University Press.
- Levstik, L. & Barton, K. C. (2022). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Routledge.
- Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. BOE, nº 52, de 20 de octubre de 2022.
- López-Facal, R. & Santidrián, V. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (69), 8-20.

- Martínez-Rodríguez, R., Muñoz-Labraña, C. & Sánchez-Agustí, M. (2019). Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente. La transición a la democracia en España como caso controvertido. *Revista de Educación*, (383), 11-36. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-383-399
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory and Research in Social Education*, (46), 165-193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- McIntyre, L. (2018). *Posverdad*. Cátedra.
- Miralles, P. (2022). Competencias de pensamiento histórico para una ciudadanía democrática y crítica. *Cuadernos de pedagogía*, (537), 1-5.
- Monte-Sano, C. & Allen, A. (2018). Historical argument writing: The role of interpretive work, argument type, and classroom instruction. *Reading and Writing*, 32(6), 1383–1410. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9891-0>
- Monte-Sano, C. (2011). Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 260-272. <https://doi.org/10.1177/0022487110397842>
- Najbert, J. (2020). Guarding against the "loss of national memory": The communist past as a controversial issue in Czech history education. *Historical Encounters. A Journal of Historical Consciousness Historical Cultures And History Education*, 7(2), 63-78. <https://doi.org/10.52289/hej7.200>
- Ng, W., Hudson, A., & Roessel, J. (2022). Radical Reimaginings in Museum Education. *Journal of Museum Education*, 47(1), 4-7. <https://doi.org/10.1080/10598650.2022.2031523>
- Pedrouzo, F. & Castro-Fernández, B. (2021). From the Pazo de Meiras to the Oseira's Crime: educational intervention about memory, heritage and conflict. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. RIFOP*, (96), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91335>
- Pérez Garzón, J. S. (Coord.) (2021). *España 1808-1814. De súbditos a ciudadanos en España*. Vol. I. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
- Rüsen, J. (2005) *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn.
- Sáez-Rosenkranz, I. & Prats, J. (2021). *Memoria histórica y enseñanza de la historia*. Trea.
- Seixas, P. (2006). What is historical consciousness. In R. Sandwell (Ed). *To the past: History education, public memory, and citizenship in Canada* (pp. 11-22). University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.). *Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave.
- Tusell, J. (1994). La transición a la democracia en España como fenómeno de Historia política. *Ayer*, (15), 55-76.
- Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. Universitat de València.
- Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2012). "That's in the time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 113-145. <https://doi.org/10.1080/07370008.2012.661813>
- Vansledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovate designs for new standards*. Routledge.

- Voet, M. & De Wever, B. (2020). How do teachers prioritize instructional goals? Using the theory of planned behavior to explain goal coverage. *Teaching and Teacher Education*, (89), 103005. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103005>.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wooley, M. C. (2017). The attitudes and perceptions of beginning teachers in relation to teaching controversial issues in the history classroom. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 1-16. <https://doi.org/10.6018/rei-fop/20.2.284561>