



VOL. 28, Nº 2 (Julio, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-6395

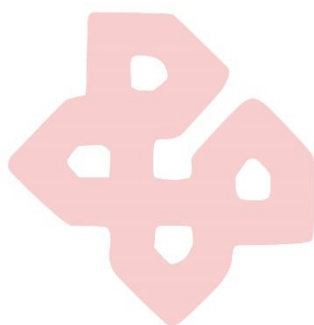
DOI: 10.30827/profesorado.v28i2.29700

Fecha de recepción: 10/12/2023

Fecha de aceptación: 17/04/2024

ACTITUDES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN RESPECTO A LA DIDÁCTICA DE LA MEMORIA HISTÓRICA

Attitudes of trainee teachers towards the didactics of historical memory



*Miguel-Ángel Ballesteros-Moscoso,
Susana Vidigal-Alfaya y Cristina-María Yanes-
Cabrera*

Universidad de Sevilla

E-mail:

miguelanba@us.es; svidigal@us.es; yanes@us.es

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0001-9522-4303>

<https://orcid.org/0000-0002-1302-8622>

<https://orcid.org/0000-0003-1374-137X>

Resumen:

El tratamiento de la Memoria Histórica en las aulas sigue siendo aún hoy controvertido. Quizás pueda deberse a su proximidad en el tiempo, a las huellas dejadas en el tejido social del estado español o al uso interesado, en muchas ocasiones, de esta delicada temática. Sin embargo, tiene un papel clave en la formación ciudadana de nuestros jóvenes. La figura del docente en su tratamiento es crucial. Hemos constatado la ausencia de formación previa dirigida a los futuros docentes de Secundaria y Bachillerato. Nuestro objetivo fue conocer las actitudes frente la Memoria Histórica como contenido de enseñanza de los docentes en formación, y valorar el conocimiento, en términos teóricos y metodológicos del profesorado en relación al tema, con el objeto de generar un marco de referencia en el que desarrollar estas competencias. Realizamos un estudio de corte cuantitativo basado en la técnica de encuesta a través de un cuestionario creado ad hoc. Los participantes han sido 511 estudiantes del Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES) de las universidades de Sevilla y Málaga, procedentes de cualquiera de las ramas de conocimiento habilitadas para la docencia. Se



ha desarrollado un análisis inferencial y descriptivo de los datos. Los resultados revelaron que existen diferencias por rama de conocimiento y sexo de los participantes, teniendo en común la valoración positiva de estos contenidos como recurso para la educación en valores y la formación cívica de los estudiantes de esta etapa educativa.

Palabras clave: Aptitud para la enseñanza; formación inicial; sentido crítico; profesión docente; rol del profesor

Abstract:

Addressing Historical Memory in the classroom is still controversial today. Perhaps it is because of its proximity in time, because of the traces left in the social structures of the Spanish state or because of a self-interested use, on many occasions, of this delicate subject. However, it plays a key role in the civic education of our young people. The role of the teacher in dealing with it is crucial. We have noted the absence of prior training aimed at future Secondary and Baccalaureate teachers. Our aim was to find out the attitudes of trainee teachers towards Historical Memory as teaching content, to assess their knowledge, in theoretical and methodological terms, of the teaching staff in relation to the subject, in order to generate a framework of reference in which to develop these competences. We conducted a quantitative study based on the survey technique, using a questionnaire created ad hoc, in which 511 students of the Master's Degree in Compulsory Secondary Education, Vocational Training and Language Teaching (MAES) of the University of Seville and Malaga, they came from all the different training programs that qualified them to teach. An inferential and descriptive analysis of the data was carried out. The results revealed that there are differences by field of knowledge and sex of the participants, with a common positive assessment of these contents as a resource for the education in values and civic education of students at this educational stage.

Key Words: Critical sense; initial training; teaching aptitude; teaching profession; teacher role.

1. Presentación y justificación del problema

1.1. Repensando el concepto de Memoria y su trascendencia pedagógica.

En el pasado siglo asistimos a una vuelta a la memoria como mecanismo crítico para reclamar “la justicia frente a la barbarie y las atrocidades genocidas de un tiempo vituperable” (Cuesta, 2014, p. 16). Como señala Adorno (1998, p. 29) “el pasado sólo habrá sido superado el día en que las causas de lo ocurrido hayan sido eliminadas. Y si su hechizo todavía no se ha roto hasta hoy, es porque las causas siguen vivas”. La educación en memoria histórica debe enfocarse en el desarrollo de elementos individuales y sociales conducentes a evitar la repetición de aquellos actos atroces y curar las heridas del pasado (Corredor et al., 2018).

En este sentido, la memoria, como señalan Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2016, p. 523), “debe ser entendida como un recuerdo cargado de valores subjetivos y relacionado con los momentos conflictivos de nuestra historia reciente, definiéndose a partir de la experiencia personal de cada individuo en el seno de un grupo social determinado”. En palabras de Cuesta (2011, p.19): “La memoria, en efecto, no es un pasivo y mero recordar el pretérito, es un acto que conmueve y

mueve”. No en vano el acto educativo es un acto impregnado de emocionalidad (Sheppard et al., 2015).

En el ámbito escolar, el binomio historia y memoria se presenta como una oportunidad en la enseñanza-aprendizaje de la historia, al tiempo que está directamente conectada con la formación cívica de los más jóvenes. Trabajar la memoria histórica en el aula genera oportunidades para el desarrollo del pensamiento crítico, desde el momento en el que las diversas perspectivas narradas de los hechos conducen a la reflexión y al cuestionamiento sobre la veracidad de la historia oficial (Osorio Ruiz et al., 2018). Sin embargo, no es menos cierto que existen contradicciones entre los ideales democráticos que se aspiran conseguir a través de la Educación y aulas no democráticas, entre declaraciones pedagógicas del profesorado y la práctica docente real (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016).

Como señalan Martínez-Rodríguez et al. (2022), hablar de memoria histórica en España supone abordar tres momentos históricos principalmente: una cruenta guerra civil seguida de una represión sistemática (1936-1939), una larguísima dictadura (1939-1975) y una transición a la democracia pactada (1975-1978). En este sentido, desde nuestra perspectiva, entendemos que la memoria histórica no es un contenido en sí mismo, más bien lo que se persigue es “proponer hechos históricos o sociales en los que pueda emerger la voz y significados construidos por los diversos grupos sociales que la Historia y su enseñanza de corte positivista no visibiliza” (González y Santisteban, 2015, p. 36). Es decir, es una forma de enfocar el pasado que permite desarrollar en el alumnado una actitud crítica ante los hechos del pasado. No son pocos los autores que han puesto el énfasis en las posibilidades que el enfoque de la memoria histórica ofrece para la formación de ciudadanos críticos, éticos, socialmente sensibles y comprometidos con la democracia (Martínez-Martínez et al., 2022; Barreiro, 2017; Delgado, 2015; Pagès, 2015). Pese a ello, la enseñanza de la memoria histórica sobre colectivos reprimidos o silenciados ha venido siendo considerado un asunto polémico y apenas ha sido tratado en las aulas españolas, como evidencia el estudio de Arias et al. (2019) sobre la evaluación de competencias de pensamiento histórico en estudiantes que terminan la etapa de Educación Secundaria en España. Esto supone colocar a los docentes ante la difícil tarea del educador de discernir entre “buena memoria” y una “mala memoria”. Esto, tal como nos alerta Cuesta (2011), supone una visión simplista en la que se mezclan elementos individuales y sociales, y en la que el docente difícilmente mantiene su neutralidad. A este hecho hay que sumar la existencia de una dicotomía clara entre actitudes y conocimientos, como señala Aristizabal (2020), siendo más fácil y duradera la adquisición de los conocimientos que de las actitudes. Sin embargo, como señala Martínez (2014) el conocimiento y la comprensión crítica de nuestra realidad actual conectada a ese pasado, y el desarrollo de competencias ciudadanas, deberían conducir a generar una serie de actitudes y valores de responsabilidad democrática. En este sentido, el profesorado es sin duda la cadena de transmisión que ha de propiciar que esto sea una realidad, no sin antes haber conseguido ellos mismo un posicionamiento reflexivo, crítico e informado del valor educativo de la memoria en

la formación de las generaciones futuras de ciudadanos libres en una sociedad democrática del siglo XXI.

1.2. Antecedentes

Ciertamente, se han dado muchos pasos en el desarrollo de políticas sobre la memoria histórica en Europa, pero existen aún muchas deficiencias, y la educación juega un papel esencial. En este sentido, Prutsch (2015) subraya que es necesario dar prioridad a adaptar los planes de estudio y las didácticas existentes a enfoques europeos y globales de la historia y permitir, con ello, que los jóvenes europeos adquieran conciencia histórica autocrítica a través de formatos de enseñanza abiertos y discursivos; y se les proporcione una formación docente (de historia) ajustada a estas necesidades.

En España, una reciente investigación en la que trabajaron distintas universidades sobre las opiniones y actitudes de los futuros maestros y maestras ante la existencia de los relatos de odio en medios digitales se concluyó que la enseñanza de las ciencias sociales debe prestar atención a los discursos del odio, incorporándolos como material de trabajo en la docencia en nuestras aulas universitarias (Arroyo et al., 2018). Es, por tanto, una prioridad focalizar la formación en el desarrollo de estrategias que permitan conocer qué carencias competenciales existen en la formación de los futuros docentes, pues serán los responsables de transmitir a nuestros jóvenes una comprensión crítica del pasado, la capacidad de prevenir la repetición de errores, el fomento de la empatía, el desarrollo de un pensamiento crítico, la preservación de la memoria colectiva, y definitivamente, la defensa de la justicia social. En resumen, la enseñanza de la memoria histórica en las aulas es esencial para formar ciudadanos informados, conscientes de su pasado y comprometidos con la construcción de un futuro más justo y equitativo. Para ello, los docentes han de estar informados y formados al respecto, no solo a nivel conceptual sino también en términos de estrategias de enseñanza.

Todo lo cual, nos lleva a considerar que es más que pertinente que se introduzca el tratamiento de la memoria histórica en la formación inicial del profesorado, basado, según Gillate et al, (2023) en la práctica del método histórico, donde el conocimiento y la motivación se ven beneficiadas con la formación del pensamiento histórico desde una dimensión más humana y emocional del pasado. Con ello, se genera un sentimiento de empatía histórica, una memoria basada en una razón anamnética. Es decir, construir desde el recuerdo lo que en su día fue olvidado (Tafalla, 1999), aumentándose así la empatía, generando motivación en el alumnado y propiciando la creación de referentes históricos.

Pocos son los trabajos que enfoquen cómo se incorpora en la formación inicial del profesorado el aprendizaje de la memoria histórica. Este es un aspecto muy representativo, considerando que es precisamente en su formación donde debieran adquirir las competencias necesarias para poder transmitir en sus aulas cuál es el lugar

que ocupa la memoria en la enseñanza de la historia y cómo esta complementa al discurso histórico.

En el ámbito iberoamericano, González y Santisteban (2015) publicaron una investigación en la que dieron a conocer las concepciones que sobre la enseñanza de la historia tenían un grupo de profesores en formación de Ciencias Sociales en una universidad pública de Colombia. Entre las conclusiones más significativas se destacó que el profesorado en formación tenía concepciones diversas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, entre una perspectiva tradicional y crítica; que los profesores en formación solían repetir patrones convencionales en la enseñanza de la historia, o que contaban con pocas herramientas conceptuales, metodológicas y axiológicas relacionadas con capacidades para reconocer lugares de la memoria fuera de la clase de historia. Pero, quizás la conclusión más reseñable, es que el trabajo por la memoria no debía reducirse a la clase, sino que debía constituir una acción transversal en la institución educativa.

Otras apuestas más innovadoras en el contexto latinoamericano las encontramos con relación a la memoria y el estudio del Holocausto, como las descritas por Raynoldi (2020, 2023), y que suponen una renovación curricular y pedagógica, donde además de trabajar con los estudiantes a través del estudio de la Shoá, recibir explicaciones históricas, realizar investigaciones personalizadas, generar empatía hacia las víctimas, desarrollar enfoques interdisciplinarios y tener contacto directo con sobrevivientes, se reforzó la práctica docente del profesorado a través de la formación en el uso de herramientas pedagógicas, todo ello con la intención de mantener la memoria del Holocausto y la importancia del respeto a los derechos humanos como deber ético.

Para potenciar la memoria histórica en la formación inicial del profesional de la Educación Primaria en Cuba, Barrabí et al. (2020), plantearon distintas acciones formativas para contribuir desde un enfoque integrador a elevar la expresión de los modos de actuación de este futuro profesional como parte de su profesionalización didáctica formativa.

En España, la mayor parte de las experiencias, se han centrado en los futuros docentes de educación primaria. Una reciente experiencia de innovación en estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco sobre la memoria histórica asociada a las nuevas tecnologías (Proyecto 1936 abordado con la app Eibar 1936-1937 Guía) sugirió que “trabajar temas controvertidos como la memoria histórica, y hacer uso de tecnologías como apps como la Eibar 1936-1937 Guía, favorecen el desarrollo del interés para el estudio de la historia. Esta investigación incidió en que el relato histórico no debe basarse únicamente en la historia oficial que se muestra en los libros de texto, sino que “debería tener en cuenta la historia más local y cercana” (Gillate et al., 2023, p. 213)

También en el ámbito del profesorado en formación de educación primaria en Valladolid, se han publicado recientemente los resultados de una investigación focalizada en examinar las creencias y concepciones sobre la memoria histórica de

este colectivo, así como para valorar aquellos hitos y acontecimientos históricos que los futuros profesores ligan de manera espontánea con este concepto (Martínez y Revilla, 2021). El estudio concluye, en líneas generales, que los futuros profesores no tienen una visión exacta o aceptada del concepto de memoria histórica, no fijan su atención en hitos históricos ligados habitualmente a la memoria histórica, y que el ámbito escolar no es la principal fuente de información sobre la memoria histórica.

La necesidad de trabajar en la universidad en el marco de la formación de los futuros docentes de primaria también se ha escenificado a través de prácticas como los proyectos de innovación docente. Recientemente se llevó a cabo un Proyecto de Innovación Docente en la Universidad de Valladolid (Sonlleve et al., 2020), cuyo objetivo principal fue la recuperación de la memoria histórica de la escuela a través de fuentes orales y otros recursos pedagógicos, con el fin de analizar su valor para formar docentes críticos y comprometidos con la historia. La principal conclusión que se derivó fue que programar experiencias de aprendizaje en el ámbito universitario con fuentes orales para el conocimiento de la historia, incide de forma positiva en la formación del alumnado y permite “que los docentes en formación se adentren en el conocimiento de la escuela en un periodo determinado y cuestionen las propias formas de enseñar, de aprender e incluso de mirar hacia el futuro” (p.268)

En enseñanza primaria también el trabajo de Domínguez-Almansa y Riveiro-Rodríguez (2020) incide, para trabajar la memoria histórica, en la necesidad de reorientar la formación del profesorado hacia un pensamiento crítico acorde con la defensa de los derechos humanos y una utilización alternativa de métodos y fuentes.

En el ámbito de la educación secundaria, cada vez están más presentes los estudios que aparecen en la literatura referidos a los estudiantes de esta etapa educativa (Delgado-Algarra y Esepa-Giménez, 2016; Aristizábal, 2020) o que recogen la visión del profesorado en ejercicio al respecto de la temática de Memoria Histórica (Martínez-Rodríguez et al., 2022; Martínez, 2014).

Andreu (2019) pretendió establecer hasta qué punto la memoria histórica ha estado integrada en la formación de los futuros profesionales de la educación, tanto del Grado de Educación primaria, como del Máster de Formación del Profesorado, en la especialidad de Geografía e Historia, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Las conclusiones de este estudio evidenciaron que, en el caso de los estudiantes que no provienen de titulaciones de historia, su formación era de carácter memorístico, con falta de reflexión, que en su formación no habían manejado diversidad de fuentes en las clases de historia, y que en definitiva esas clases no se habían afrontado desde la memoria histórica.

Martínez-Rodríguez et al. (2022) entrevistaron a 39 profesores de historia, de siete ciudades y de territorios históricos españoles, para conocer sus experiencias y analizar sus concepciones respecto a la memoria histórica. Los resultados mostraron una profunda división en torno a la memoria histórica y su recuperación en el contexto español. Los profesores entrevistados no dudan en reconocer en el presente la fractura social de la Guerra Civil y el Franquismo, que conectan con ideologías y

discursos políticos actuales. Esto conlleva, a nivel educativo, el tratamiento de la cuestión desde la equidistancia, tratando de evitar el conflicto y la interpretación problematizada en pro de una visión superficial y pacificadora, como señalan los autores. Esto significa, a juicio de los investigadores, que “ciertas memorias colectivas de sociedades en conflicto perduran en el tiempo y es la polarización del presente la que potencia una lectura mitificada del pasado” (p.93).

El estudio señala “la escasa presencia programada de la memoria histórica en las clases de historia de estos docentes; y, por otro, las dificultades que expresan a la hora de abordar este tipo de temas conflictivos con sus estudiantes, supuestamente limitados por un fuerte sentido de objetividad y neutralidad” (p. 107). Además, indican que “la carencia de una formación didáctica explícita sobre la memoria los lleva a poner en juego dos estrategias esquivas: la objetividad/neutralidad y la equidistancia igualadora de los sucesos más violentos” (p.107) Por su parte Martínez (2014), abundando en lo anterior, nos alerta de la dificultad de trabajar los contenidos de enseñanza de un periodo de la historia tan reciente como la Transición, o del peligro de su instrumentalización ideológica. No obstante, encuentra que el profesorado participante en su estudio no duda en

“destacar la formación ciudadana, fundamentalmente en su dimensión democrática, como la finalidad última de la asignatura de Historia, hasta el punto de que quedan minimizadas otras cuestiones como los objetivos, la indagación, la problematización, la contrastación, o, incluso, el conocimiento del relato histórico” (Martínez, 2014, p.46).

Queda constatado el hecho de la necesidad de propiciar contenidos de aprendizaje en la formación de los futuros docentes de secundaria y bachillerato, etapa en el que el currículum actual promueve la educación de los jóvenes en contenidos referidos a memoria histórica y democrática, como figura en la disposición adicional cuadragésima primera de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), donde se incluye la necesidad de que la comunidad educativa tenga un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España desde sus orígenes hasta la actualidad. “El estudio y análisis de nuestra memoria democrática permitirá asentar los valores cívicos y contribuirá en la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico” (p. 122879).

Estos contenidos van más allá de los datos o la información sobre hechos, y no centrados únicamente en la asignatura de Historia, pretenden incidir a partir de su conocimiento en la formación en valores cívicos de los estudiantes. Esta circunstancia demanda de los docentes una formación y sensibilidad para trabajar con estas cuestiones, ya desde su formación inicial como profesionales de la enseñanza, que no olvidemos que comienza con la realización del Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES), tras haber cursado sus respectivos grados, cuestión que marca a su vez la especialidad de cada uno de ellos.

2. Método

2.1. Objetivos

El presente artículo tiene por objetivo principal conocer las actitudes de los futuros docentes frente la Memoria Histórica como contenido de enseñanza. Para ello se pretende:

- Conocer en qué grado los futuros docentes conceden importancia la temática en la escuela.
- Analizar las posibles diferencias entre las actitudes de los futuros docentes hacia la Memoria histórica atendiendo al sexo, y ámbito de la asignatura a impartir.

2.2. Población y muestra

El estudio se ha dirigido a los estudiantes del Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES) de las universidades de Sevilla y Málaga, ambas ciudades marcadas en la historia por el golpe militar franquista: Sevilla, por ser el inicio peninsular del golpe y posterior represión; y Málaga, por el terrible hecho de la Masacre de la carretera Málaga-Almería, conocida popularmente como la “Desbandá”.

La capacidad total de este máster en la Universidad de Málaga es de 550 plazas, de las cuales en el curso académico 23/24 se han ocupado 483 (Universidad de Málaga, 2023). En el caso de la Universidad de Sevilla han sido 406 plazas las ofertadas y ocupadas en este curso Académico (Universidad de Sevilla, 2023). Atendiendo a esta población se ha contado con una muestra de 511 estudiantes procedentes de cualquiera de las ramas de conocimiento habilitadas para la docencia. Esta muestra se recabó a través de un muestro no probabilístico deliberado y constituye el 57,48% de la población total. Teniendo en cuenta el total de la población, podemos confirmar que, atendiendo a la fórmula de cálculo de muestras representativas ($n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot S^2}{d^2 (N-1) + Z^2 \cdot S^2}$), los datos obtenidos tendrán, al menos, una confianza del 95% (Aguilar-Barojas, 2005).

La muestra de nuestro estudio la componen 249 estudiantes de la Universidad de Sevilla y 262 de la Universidad de Málaga. Entre ellos el 56,36% son mujeres y el 43,64 son hombres.

¹ n = tamaño de la muestra N = tamaño de la población Z = valor de Z crítico, calculado en las tablas del área de la curva normal. Llamado también nivel de confianza. S² = varianza de la población en estudio (que es el cuadrado de la desviación estándar y puede obtenerse de estudios similares o pruebas piloto) d = nivel de precisión absoluta. Referido a la amplitud del intervalo de confianza deseado en la determinación del valor promedio de la variable en estudio.

Con relación a las ramas de procedencia obtenemos 156 respuestas de la rama de Humanidades, 53 de Artes, 71 de Sociales, 83 de Ciencias de la Salud, 59 de Ciencias tecnológicas, 31 de Educación física, solo 2 de Orientación laboral y 21 de Formación y Orientación Laboral (FOL).

2.3. Diseño de investigación

Con este fin se ha desarrollado un estudio de corte cuantitativo basado en la técnica de encuesta a través de un cuestionario creado ad hoc exclusivamente para este fin. El instrumento ha sido validado a nivel de contenido, constructo y fiabilidad mediante juicio de expertos, Análisis Factorial Exploratorio (A.F.E) a través de las pruebas de KMO- Mayer y Test de Esfericidad de Buttler y Alpha de Cronbach respectivamente

De este modo, tras el juicio de expertos y realizar los cambios oportunos en el diseño del instrumento, se obtienen los siguientes valores: $\alpha=.830$, A.F.E = .926 explicándose el 50.819%. Se obtienen para el Test de Bartlett $\chi^2=466.732$, grados de libertad 171 y significación de .000. Estos datos demuestran que los ítems propuestos responden a los contenidos deseados y se plantean de manera organizada y fiable.

2.4. Instrumento

La versión final del cuestionario consta de 2 bloques. 1. Bloque de preguntas de carácter sociodemográfico con un total de 5 ítems. 2. Actitudes hacia la Memoria Histórica con 18 ítems.

Los ítems propuestos en el bloque 2 son de carácter ordinal, de tal manera que se completa la escala Likert en función del grado de acuerdo o desacuerdo que los participantes muestran respecto a las afirmaciones propuestas. De este modo 1: “Totalmente en desacuerdo”, 2: “En desacuerdo”, 3: “NS/NC”, 4: “De acuerdo” y 5: “Totalmente de acuerdo.

Estos ítems se diseñan en torno al criterio de 3 expertos en la temática de la Memoria histórica y la formación, así como con ayuda de la bibliografía existente en torno a esta área del conocimiento. Se hace necesario mencionar que en la redacción de estos ítems se contempla siempre la utilidad de temática en el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

2.5. Análisis de datos

Primero se ha realizado la prueba de Kolmogórov-Smirnov (k-S) donde $p=.000$, lo que nos indica que se trata de una población no normal. Por ello, procedemos a realizar las pruebas inferenciales no paramétricas de U de Mann-Whitney (U) para el sexo y la universidad de procedencia de la muestra, y Kruskal-Wallis (H) para las ramas de conocimiento de los participantes. Estas pruebas nos muestran la existencia o no de diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por los grupos de análisis (sexo, universidad de procedencia y rama del conocimiento en este caso)

El análisis propio de los resultados se ha desarrollado mediante un análisis inferencial y descriptivo de los datos mediante el programa estadístico de SPSS v.27. Así, se presentan medidas de tendencia central como las medias y desviaciones típicas. Además, se muestran las diferencias existentes entre las puntuaciones obtenidas en función de la rama de conocimiento de procedencia de los sujetos. Se trabaja con correlaciones intentando establecer las relaciones entre las ramas de conocimiento y los ítems propuestos, para ello se usa el Coeficiente de Contingencia d de Cohen asociado a la relación entre una variable continua y una nominal (Sagaró y Zamora, 2019). De esta manera se calcula el tamaño del efecto de las diferencias existentes (Cohen, 1998).

3. Resultados

Una vez conocida la no normalidad de la muestra de población con la que trabajamos, se procede a la realización de las pruebas U de Mann Whitney y H de Kruskal Wallis. De esta manera se pretende conocer la existencia de diferencias significativas entre las respuestas de la muestra atendiendo a la institución de procedencia, sexo, o rama del conocimiento de la que proceden los estudiantes y en la que impartirán docencia posteriormente.

Haciendo referencia a la universidad de procedencia no existen ítems donde se encuentren diferencias significativas.

Respecto a la diferenciación por sexo encontramos 7 ítems donde podemos encontrar diferencias significativas. Estos se muestran en la Tabla 1. Resulta curioso ver como en todos los ítems son las mujeres quienes puntúan más alto, lo que parece indicar que el sexo femenino ve mayor potencial educativo en la temática. Sin embargo, si analizamos el tamaño del efecto de las diferencias obtenidas vemos como éstas no tienen efecto.

Tabla 1
Prueba U de Mann-Whitney para el sexo

Rangos				
	Sexo	N	Rango promedio	Sig. (P) y d de Cohen (d)
Considero que es un tema importante	Mujer	288	259,92	P= .029 D=.122 Sin efecto
	Hombre	209	233,95	
	Total		497	
Creo que es relevante su enseñanza en la escuela	Mujer	288	261,56	P= 0.12 D=.091 Sin efecto
	Hombre	209	231,69	
	Total		497	
Creo que sería un tema interesante para el	Mujer	288	265,03	P= .002

estudiantado	Hombre	209	226,90	D=.139
				Sin efecto
	Total		497	
Puede tratarse el tema de manera transversal en la escuela	Mujer	288	260,94	P=.021
	Hombre	209	232,55	D=.093
				Sin efecto
Total		497		
El trabajo en el tema ayuda a trabajar la conciencia crítica del alumnado	Mujer	288	264,05	P= .003
	Hombre	209	228,26	D=.066
				Sin efecto
Total		497		
Es un tema que podría tratarse desde todas las edades	Mujer	288	262,16	P= .014
	Hombre	209	230,87	D=.078
				Sin efecto
Total		497		
La enseñanza desde la Memoria Histórica permite trabajar la educación cívica y extraer grandes lecciones de ella	Mujer	288	260,90	P= .019
	Hombre	209	232,61	D= .049
				Sin efecto
Total		497		

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2 se muestran aquellos ítems (11) en los que existen diferencias significativas en las puntuaciones a partir de la rama de conocimiento de la que proceden los participantes y, por ende, en la que impartirán docencia. Tal como podemos apreciar, y se podría llegar a esperar por las características de la rama de la que provienen, observamos que los estudiantes de la rama de Ciencias Sociales y Humanidades son quienes presentan puntuaciones significativamente más altas, acompañados de los futuros orientadores. Al ser estos últimos una representación más pequeña hemos decidido no hacer generalizaciones sobre ellos, pues podríamos caer en error.

La importancia y relevancia de la temática para los futuros docentes de ciencias sociales y humanas es significativamente más elevada que para el resto de las ramas ($d=.426$; $d=.315$)

Los beneficios del abordaje de la temática (espíritu crítico, trabajo sobre los valores, moral y ética), así como el interés para el estudiantado y la transversalidad del tópico resulta evidente para la rama de social y humanística, aunque no tanto para las ciencias tecnológicas, Educación física y FOL.

Pese a que ninguno de los ítems presentes conlleva $d > .080$, como para establecer diferencias grandes entre los grupos, consideramos que estos resultados sí son ciertamente esclarecedores a modo de prospectiva para el futuro. La necesidad de trabajar de manera transversal esta temática es cada vez mayor, y encontrar, así como promocionar, recursos que lo hagan factible será clave para el desarrollo del tópico en las aulas.

Tabla 2
Prueba H de Kruskal Wallis para rama del conocimiento

Rangos				
	Rama	N	Rango promedio	Sig.(p) y Cohen (d)
Considero que es un tema importante	Humanidades	156	286,16	P=.000 D=.426 Efecto pequeño
	Artes	53	246,79	
	Sociales	71	290,69	
	CC.Salud	83	257,48	
	CC.Tecnológicas	89	214,42	
	E.F	31	193,38	
	Orientación	2	378,50	
	FOL	21	182,81	
	Total	511		
Creo que es relevante su enseñanza en la escuela	Humanidades	156	280,09	P=.000 D=.315 Efecto pequeño
	Artes	53	240,50	
	Sociales	71	292,89	
	CC.Salud	83	251,92	
	CC.Tecnológicas	89	206,94	
	E.F	31	223,01	
	Orientación	2	388,50	
	FOL	21	238,07	
	Total	511		
Creo que sería un tema interesante para el estudiantado	Humanidades	156	283,55	P=.000 D=.376 Efecto pequeño
	Artes	53	249,28	
	Sociales	71	308,14	
	CC.Salud	83	244,05	
	CC.Tecnológicas	89	208,60	
	E.F	31	211,24	
	Orientación	2	220,50	
	FOL	21	199,81	
	Total	511		
El conocimiento de la historia de la Guerra Civil y la Dictadura Franquista ayuda al desarrollo de valores	Humanidades	156	288,33	P=.000 D=.3 Efecto pequeño
	Artes	53	249,33	
	Sociales	71	276,34	
	CC.Salud	83	257,10	
	CC.Tecnológicas	89	203,32	
	E.F	31	208,54	
	Orientación	2	399,00	

positivos y humanísticos entre los estudiantes	FOL	21	228,83	
	Total	511		
Puede tratarse el tema de manera transversal en la escuela	Humanidades	156	290,08	
	Artes	53	246,67	
	Sociales	71	289,71	
	CC.Salud	83	247,30	P=.000
	CC.Tecnológicas	89	205,79	D=.311
	E.F	31	192,04	Efecto pequeño
	Orientación	2	260,25	
	FOL	21	247,86	
	Total	511		
El trabajo reflexivo acerca de esta temática puede ayudar a trabajar ética y moral	Humanidades	156	282,37	
	Artes	53	238,90	
	Sociales	71	275,56	
	CC.Salud	83	256,72	P=.002
	CC.Tecnológicas	89	228,95	D=.228
	E.F	31	210,76	Efecto pequeño
	Orientación	2	387,00	
	FOL	21	191,90	
	Total	511		
El trabajo en el tema ayuda a trabajar la conciencia crítica del alumnado	Humanidades	156	273,93	
	Artes	53	239,75	
	Sociales	71	306,87	
	CC.Salud	83	256,67	P=.000
	CC.Tecnológicas	89	218,19	D=.42
	E.F	31	194,86	Efecto pequeño
	Orientación	2	409,50	
	FOL	21	218,71	
	Total	511		
El trabajo reflexivo acerca de esta temática puede ayudar a trabajar los valores de los estudiantes	Humanidades	156	276,19	
	Artes	53	234,44	
	Sociales	71	293,09	
	CC.Salud	83	253,40	P=.000
	CC.Tecnológicas	89	238,94	D=.357
	E.F	31	181,08	Efecto pequeño
	Orientación	2	403,50	
	FOL	21	210,45	
	Total	511		

Creo que los discentes son lo suficientemente maduros como para trabajar este tema	Humanidades	156	282,32	P=.005 D=.21 Efecto pequeño
	Artes	53	235,29	
	Sociales	71	270,57	
	CC.Salud	83	267,10	
	CC.Tecnológicas	89	221,06	
	E.F	31	192,96	
	Orientación	2	264,75	
	FOL	21	252,62	
Total	511			
Existe cierto rechazo por parte de las familias para abordar esta temática	Humanidades	156	277,46	P=.049 D=.124 Sin efecto
	Artes	53	254,02	
	Sociales	71	273,34	
	CC.Salud	83	250,78	
	CC.Tecnológicas	89	231,88	
	E.F	31	208,92	
	Orientación	2	338,00	
	FOL	21	216,36	
Total	511			
La enseñanza desde la Memoria Histórica permite trabajar la educación cívica y extraer grandes lecciones de ella	Humanidades	156	274,76	P=.009 D=.244 Efecto pequeño
	Artes	53	245,03	
	Sociales	71	268,99	
	CC.Salud	83	268,94	
	CC.Tecnológicas	89	226,08	
	E.F	31	194,65	
	Orientación	2	399,00	
	FOL	21	244,88	
Total	511			

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la estadística descriptiva destacamos que las medias de puntuaciones obtenidas se sitúan en valores cercanos al 4, mostrándose por tanto de acuerdo con las afirmaciones. Destacamos los ítems “Considero que es un tema importante” ($M=4,27$) y “El trabajo reflexivo acerca de esta temática puede ayudar a trabajar la ética y moral” ($M=4,28$), “La enseñanza desde la Memoria Histórica permite trabajar la educación cívica y extraer grandes lecciones de ella” ($M=4,17$) y “El trabajo reflexivo acerca de esta temática puede ayudar a trabajar los valores de los estudiantes” ($M=4,17$) poniendo en valor la relevancia de la memoria en las aulas para el desarrollo personal del alumnado.

Si nos fijamos en las Figuras 1 y 2, consideramos especialmente relevante que el 75,9% de los encuestados considere que el trabajo sobre este ámbito de ninguna

manera supone reabrir heridas. Del mismo modo el 86,1 % considera que se trata de un tema importante, motivo por el cual, los ítems anteriormente nombrados presentan puntuaciones tan altas. Además, el 51,1% de los futuros docentes considera que se trata de un tema educativo alejado de la visión política. Quizás el hecho de que un 29% de los futuros docentes no está seguro de la madurez del alumnado para trabajar esta temática puede ser uno de los mayores inconvenientes. Si bien es cierto que el desarrollo de ésta necesita de cierta madurez, su aprendizaje ha de ser paulatino y se ha de ir adaptando a los grupos clases en los que nos encontremos. Afrontar el tópic como un todo carece de sentido si no se comprende.

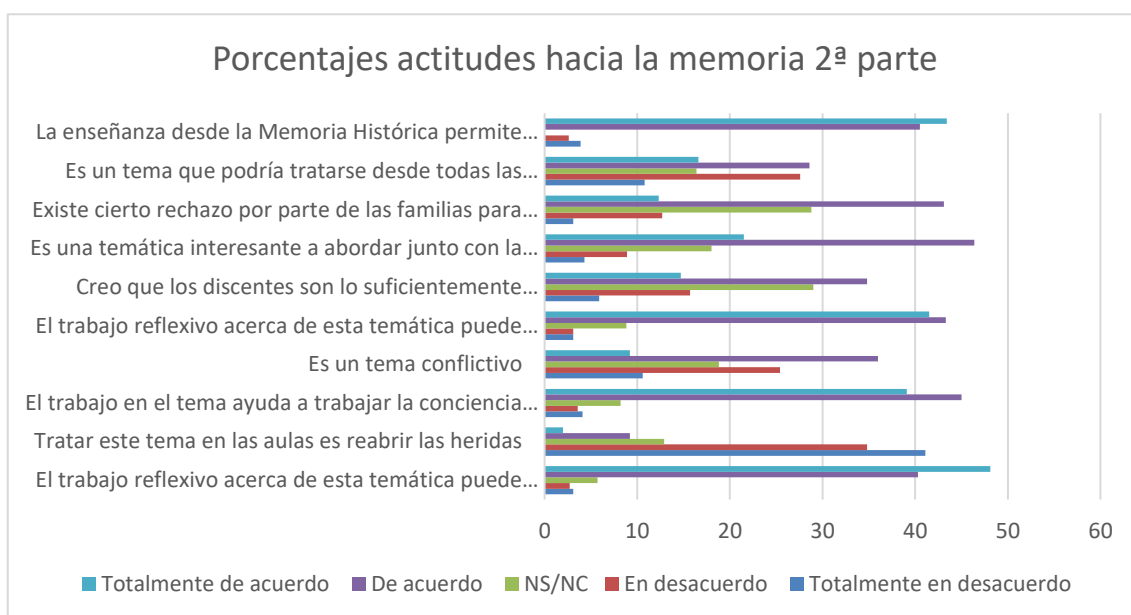


Figura 1. Actitudes hacia la Memoria 1ª parte
Fuente: Elaboración propia

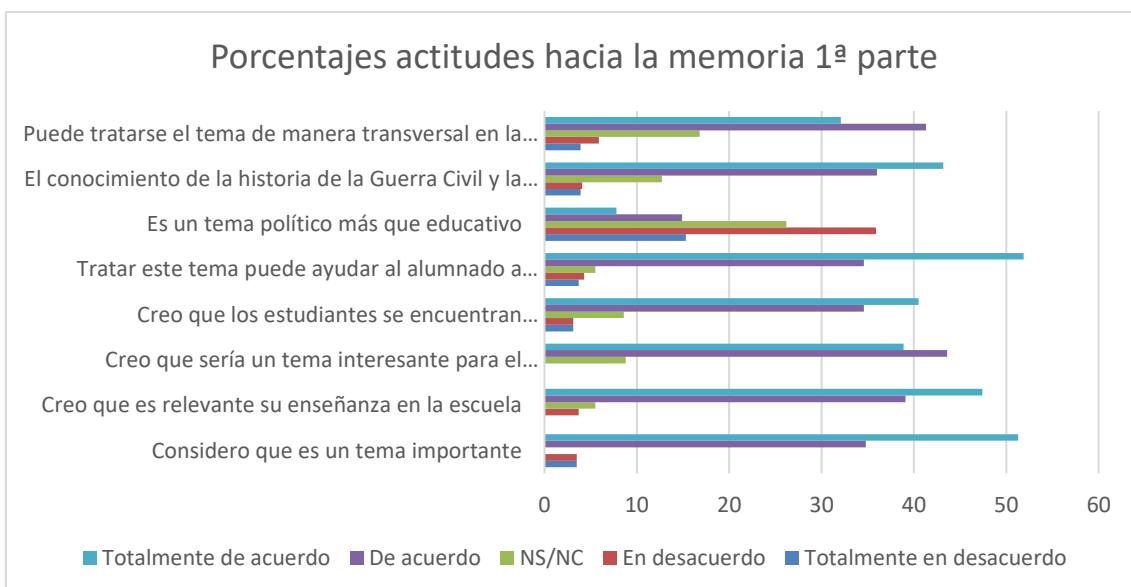


Figura 2. Actitudes hacia la Memoria 2ª parte
Fuente: Elaboración propia

4. Conclusiones y Discusión

Plantearnos no solo qué se enseña o cómo se enseña, como hemos podido apreciar a lo largo del presente trabajo, son preocupaciones básicas que atañen no solo a los responsables de la formación del profesorado. Ante cuestiones tales como la enseñanza de contenidos sensibles, tanto más en sociedades que tienen presente cuestiones dilemáticas como es el caso de la Memoria histórica, se requieren otros debates y planteamientos más comprometidos ante los que el profesional de la educación no solo ha de demostrar saber y saber hacer, también ha de posicionarse ante el saber ser en su dimensión individual y social. Parece pertinente plantearnos cuál es la actitud de los docentes ante este tipo de contenidos, ya que suponen afrontar desde la praxis y la reflexión el posicionamiento que el profesional adopte ante las cuestiones que puedan suscitarse al hilo de la temática. Tanto más al referirnos a profesores provenientes de distintas disciplinas, más allá de las relacionadas con la Historia, como ocurre entre los estudiantes que conforman los grupos del MAES y que se preparan para ser docentes de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

Al analizar la existencia o no de posibles diferencias entre las actitudes de los futuros docentes de secundaria y bachillerato hacia la Memoria histórica, atendiendo a diferentes cuestiones, hallamos que, si bien no existen diferencias entre los participantes respecto a la universidad de procedencia, sí encontramos diferencias significativas respecto al sexo y al ámbito de la disciplina de procedencia. En este sentido, son las mujeres quienes puntúan más alto respecto a sus compañeros, lo que parece indicar que éstas ven un mayor potencial educativo en la temática que sus compañeros varones.

Algo similar ocurre al referirnos a la rama de conocimiento del grado del que procede el estudiante del MAES. Aunque podría llegar a esperarse, son los estudiantes de la rama de Ciencias Sociales y Humanidades los que presentan puntuaciones significativamente más altas respecto al resto de sus compañeros. Así, la importancia y relevancia de la temática para los futuros docentes de ciencias sociales y humanas es significativamente más elevada que para el resto de los estudiantes provenientes de otras ramas. En cualquier caso, la casi totalidad de la muestra participante consideró que es un tema importante per se, relevante su tratamiento en los centros educativos, e interesante para los estudiantes. En este sentido podemos observar cómo el elemento motivacional está asegurado, a juicio de nuestros encuestados, tanto de cara a los estudiantes como por parte del profesorado encargado del desarrollo de contenidos basados en el tratamiento de la memoria histórica.

Volviendo a los objetivos que nos planteamos al inicio del presente trabajo encontramos que la valoración de los futuros docentes respecto a la cuestión de la Memoria Histórica, como contenido de enseñanza, es muy positiva. En general, existe un acuerdo muy notable al respecto entre los encuestados. Señalan la importancia del tratamiento de la Memoria histórica en las aulas desde la reflexión. Además, ven en la temática un gran potencial para el desarrollo de la conciencia crítica del

alumnado, así como vehículo para el desarrollo ético y moral de los estudiantes, catalizador del desarrollo de valores positivos y humanísticos. En consecuencia, es innegable el valor educativo y social de la Memoria histórica como contenido educativo, coincidiendo con otros estudios revisados al hilo de este trabajo (Barreiro, 2017; Delgado, 2015; Pagès, 2015; Martínez-Martínez et al., 2022; Martínez-Rodríguez et al., 2022). Así mismo, permite extraer grandes lecciones de nuestra historia reciente, pese a que otros estudios alertan de que, la proximidad en el tiempo y la objetividad a la hora de tratarlos, pueden ser elementos distorsionadores en su enseñanza al estar cargada, irremediablemente, de una gran carga emocional y subjetividad (Díez, 2014; Martínez, 2014; Sheppard, Katz y Grosland, 2015).

La Memoria Histórica es considerada un tema transversal, que se puede abordar desde diferentes materias, no solo desde la asignatura de Historia, lo que coincide con los estudios de González y Santisteban (2015). Esta cuestión la consideramos muy interesante, por cuanto puede generar dinámicas de colaboración a nivel de los distintos equipos docentes y entre distintas materias.

Otro dato curioso es que nuestros encuestados ven esta temática como más propia de la Educación que como una cuestión meramente política. De este modo, no consideran que su tratamiento en las aulas suponga abrir heridas del pasado, lo que no quiere decir que no se reconozca su carácter controversial, coincidiendo con el estudio de Martínez-Rodríguez et al., (2022).

Nuestros encuestados mostraron un claro prejuicio a la hora de determinar el origen del conocimiento previo que sus futuros estudiantes tienen en lo tocante a la Memoria Histórica, lo que puede alterar las dinámicas que se pretendan desarrollar en clase. Decimos que es un prejuicio por cuanto que hacen esta valoración sin haber pasado aún por el período de prácticas en centros que propicia el programa formativo del máster. Así, piensan que el conocimiento sobre la cuestión y lo que piensan al respecto sus futuros estudiantes está influenciado por lo que escuchan en casa en el contexto familiar, más que por un conocimiento objetivo sobre el tema, fruto de su educación, interés o indagación. No olvidemos que la cuarta parte de nuestros encuestados considera no suficientemente maduros a los estudiantes de esta etapa, y en consecuencia influenciables. Es un tema, sin embargo, como así lo reconocen, que puede ayudar a la conexión familia-centro educativo por cuanto que puede generar debate, reflexión y opinión que trascienda los límites del centro, trasladando los trabajos y debates escolares al seno familiar. De hecho, consideran necesario este trabajo conjunto entre la familia y el centro educativo, pese a que algo más de la mitad de ellos esperan cierto rechazo al respecto.

Quizás, precisamente, porque los futuros docentes que participaron aún no están contaminados de la realidad problemática presente en las aulas, aún conservan cierto idealismo en cuanto a cómo deben enfocarse y ocurren los procesos en el aula, la multitud de factores que se interconectan en el día a día de la comunidad educativa, así como las dinámicas de poder, dilemas éticos y relaciones que se establecen fuera y dentro de los centros educativos. En cualquier caso, si queda una cuestión en evidencia tras nuestro estudio, es que los futuros docentes de

Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional conceden una importancia notable al tratamiento de la Memoria Histórica en las aulas, más allá de porque lo indique la legislación educativa actual, sino por ser este un debate presente aún hoy en nuestra sociedad, aún marcada en muchas ocasiones por la polarización ideológica, aún en un proceso de reconstrucción social ante el que los centros de enseñanza no pueden permanecer impasibles. Para dar una respuesta eficaz es de vital importancia crear conciencia de la necesidad y pertinencia de su estudio, ya que no se trata simples postulados ideológicos o la narración de hechos fácticos, supone una reflexión profunda sobre qué tipo de sociedad queremos construir y en qué valores queremos sustentarla: si en el olvido y la injusticia, o en la reparación moral, la justicia, la solidaridad, la empatía, la libertad y los derechos humanos, propios todos ellos de una sociedad democrática.

5. Limitaciones y prospectiva de estudio

El estudio de esta área de conocimiento, la memoria histórica, supone un reto para los propios investigadores y los participantes de la investigación. No podemos obviar que los resultados que aquí se recogen son percepciones del estudiantado. La, quizás, falta de tiempo para dar respuesta al instrumento puede ser una limitación, pues podría existir falta de reflexión en torno a los ítems propuestos. De igual modo, podríamos caer en la falta de matización en las respuestas dadas.

La realización de una fase posterior, basada en la entrevista semiestructurada en la que se permita a los participantes exponer de manera directa sus ideas, puede ser una línea de trabajo complementaria y de gran ayuda para lograr un mayor entendimiento de los datos aquí presentados.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T.W. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata. Madrid.
- Aguilar-Barojas, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco*, 11(1-2), 333-338.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48711206>
- Andreu-Mediero, B. (2019). La presencia de la memoria y la ley de memoria histórica en la formación de los futuros docentes. En M. João Hortas, A. Dias, N. De Alba (Eds.). *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.385-393). Ediciones Escola Superior de Educaçã. Politécnico de Lisboa.
- Arias Ferrer L., Egea Vivancos A., Sánchez Ibáñez R., Domínguez Castillo J., García Crespo F. J. y Miralles Martínez P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 461-478.
<https://doi.org/10.5209/RCED.576255>

- Aurora Arroyo, M.B., Roser Canals, C., García, J.L., López, M., Oller, M y Santisteban, A. (2018). El discurso del odio: una investigación en la formación inicial. En M. Sánchez Agustí (Ed.) *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 413-424). Ediciones Valladolid.
- Barrabí Guardiola, N., Núñez Valerino, M.A., y Segura Aguilar, Y. (2020): “La historia, sus retos en el siglo XXI, para potenciar la memoria histórica”, *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (febrero, 2020). En línea <https://www.eumed.net/rev/caribe/2020/02/historia-retos-sigloxxi.html>
- Barreiro Mariño, M. (2017). La memoria histórica en España y su situación en el ámbito educativo: La necesidad de crear un museo memorial en España. *Revista Historia Autónoma*, 11, 61-278. e-ISSN: 2254-8726
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2), 201-215. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf>
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2a ed.). Hillsdale.
- Corredor, J., Wills, M.E. y Asensio-Brouard, M. (2018). Historical Memory Education: Definition of a Field. *Journal of Peace Education*, 15, 169-190. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.14632088.1463208>
- Corredor-Aristizábal, J. (2020). Hablar sobre el pasado: efectos de una experiencia educativa en memoria histórica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 171-202. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-6973>
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 15-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797181>
- Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(23), 1-30. DOI: 10.14507/epaa.v22n23.2014.
- Delgado, E. (2015). Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*, 14, 97-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5773391>
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>

- Díez Gutiérrez, E. (2014). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 393-409. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41613
- Domínguez-Almansa, A. y Riveiro-Rodríguez, T. (2020). O reto didáctico do conflito: pensar e traballar a memoria histórica como educadoras e educadores. *Revista galega de educación*, 76 (Ejemplar dedicado a: Memoria para o presente), 30-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7527869>
- Gillate I., Castrillo J., Luna U., y Ibáñez-Etxeberria A. (2023). Memoria histórica y apps para el desarrollo de la competencia social y cívica: efectos del Proyecto 1936 en el profesorado en formación inicial. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 203-215. <https://doi.org/10.5209/rced.772522>
- González Valencia, G. A. y Santisteban, A. (2015). El lugar de la memoria: una investigación sobre la formación del profesorado en ciencias sociales. *Educação em Foco. Consciência do mundo histórico social: caminhos investigativos*, 5(19), 3, 35-60
- Isidora Sáez-Rosenkranz y Joaquín Prats Cuevas (Eds.) (2021). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia Editorial: TREA*.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340 (miércoles 30 de diciembre de 2020), 122868-122953
- Macías Muñoz M.O. (2016). Ciudadanía global y memoria histórica en el Grado de Educación Primaria: Una propuesta didáctica para la formación de profesorado. En C.R García Ruiz, A. Arroyo Doreste, B. Andreu Mediero (coords.) *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 487-495). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDSC).
- Martínez Rodríguez, R., y Miguel Revilla, D. (2021). Memoria histórica y formación del profesorado: concepciones y creencias de los futuros docentes de Educación Primaria. En M. D. C Sánchez Fuster, J. M. Campillo Ferrer y Vivas Moreno, V.(Eds.). *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 313-326). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.29199>
- Martínez, R. (2014). Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición Dictadura-democracia en España. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4(13), 41-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5159443>
- Martínez-Martínez, M.J., Muñoz-López, J. y Fernández-Larragueta, S. (2022). La enseñanza del pasado reciente y la memoria histórica: implicaciones para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso democrático. En D. Padilla

- Góngora, I. Mercader Rubio, J.J Carrión Martínez , J.M. Aguilar Parra, R. López Liria, N. Navarro Gómez, N. Gutiérrez Ángel y, M.D. Pérez Esteban (Coords.) *Propuestas innovadoras sobre diversos aspectos de las ciencias sociales* (pp. 131-139). Editorial Octaedro.
- Martínez-Rodríguez, R.; Sánchez-Agustí, M. y Muñoz-Labraña, C. (2022). Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: la memoria histórica en España desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Sociales*, 81, 93-112. DOI: <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>
- Osorio-Ruiz, R.M., Osorio, M.E., Ruiz, González Valencia, G. A. (2018). Aprendizajes sobre la memoria histórica en la educación primaria: resultados de una propuesta de investigación-acción. En E. López Torres, C.R. García Ruíz y M. Sánchez Agustí (Eds.) *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 933-941). Ediciones Valladolid,
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19(3), 17-34.
- Prutsch, M. (2015). *European Historical Memory: Policies, Challenges and Perspectives*. European Union. <http://www.europarl.europa.eu/studies> (consultado el 12/11/2023)
- Raynoldi, G. D. (2020). Construcción curricular en los nuevos espacios del diseño secundario. El Holocausto como propuesta de investigación en el Seminario de Ciencias Sociales. *Itinerarios Educativos*, 13, 156-166. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i13.9886>
- Raynoldi, G. D. (2023). Memorias del Holocausto en tiempos de pandemia. Investigaciones y aprendizajes en adolescentes de Escuela Secundaria. *Itinerarios Educativos*, 18, 1-7 (e0051). <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0051>
- Sagaró del Campo, N., y Zamora Matamoros, L. (2019). Técnicas estadísticas para identificar posibles relaciones bivariadas. *Revista Cubana Anestesiología y Reanimación*, 19(2). DOI: <https://revanestesia.sld.cu/index.php/anestRean/article/view/603/909>
- Sheppard, M.; Katz, D. y Grosland, T. (2015). Conceptualizing Emotions in Social Studies Education. *Theory and Research in Social Education*, 43(2), 147-178. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034391>
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C., & Martínez Scott, S. (2020). Testimonios de la escuela contemporánea para la formación del profesorado. Una apuesta por la memoria silenciada. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(3), 250-271. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9478>
- Tafalla, M. (1999). Primo Levi y la razón anamnética. *Enrahonar*, 30, 89-97

Universidad de Málaga. (2023). Oferta de plazas de nuevo ingreso de la universidad de Málaga curso 2023-2024. *Universidad de Málaga*. https://www.uma.es/consejo-de-gobierno/navegador_de_ficheros/SesionesConsejoGobierno/descargar/CG2023/04.25/06%20Oferta%20de%20plazas%202023-2024_CG.pdf

Universidad de Sevilla. (2023). Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Universidad de Sevilla*. <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-masteres/master-universitario-en-profesorado-de-ensenanza>

Contribuciones del autor: Conceptualización: S.V.A, M.A.B.M. Curación de datos: S.V.A, M.A.B.M, C.M.Y.C. Metodología: S.V.A, M.A.B.M. Análisis Formal: S.V.A, M.A.B.M, C.Y.C. Investigación: S.V.A, M.A.B.M, C.Y.C. Escritura - borrador original: S.V.A, M.A.B.M. Escritura - revisión y edición: S.V.A, M.A.B.M, C.Y.C

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Conflicto de intereses: Los autores deben declarar que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Los autores deben indicar que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Ballesteros-Moscósio, M.Á., Vidigal-Alfaya, S., y Yanes-Cabrera, M.C. (2024). Actitudes de los docentes en formación respecto a la didáctica de la Memoria Histórica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(2), 137-158. DOI: 10.30827/profesorado.v28i2.29700