

# **Valores y enseñanza de la historia. La representación social de relevancia histórica en docentes en formación**

## **Values and History Education. The social representation on historical significance of Teacher Training students**

*<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-408-XXX>*

**Jorge Ortuño Molina**

*<https://orcid.org/0000-0002-4665-4910>*

*Universidad de Murcia*

**Ilaria Bellatti**

*<https://orcid.org/0000-0002-9619-7199>*

*Universidad de Barcelona*

**Sebastián Molina Puche**

*<https://orcid.org/0000-0003-1469-2100>*

*Universidad de Murcia*

### **Resumen**

La enseñanza de la historia conlleva un proceso de selección de contenidos que implica de por sí qué finalidades educativas se pretenden, al tiempo que el tratamiento de los personajes y acontecimientos involucran procesos de creación de significados que incluyen emociones y valores. Por ello, en este trabajo se analiza la representación social de docentes en formación sobre los hechos y personajes relevantes de la historia universal con la intención de ver qué valores predominan asociadas a los contenidos indicados. Con tal fin, se ha optado por un diseño mixto no experimental de corte descriptivo. En el estudio han participado 202 estudiantes del Grado en Educación Primaria de las universidades de Murcia y Barcelona en los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022. El cuestionario se ha diseñado

con un enfoque asociativo por medio de palabras-estímulos que 5 personajes o eventos pudieran evocar. Las características de lo que se considera relevante históricamente por parte de los participantes muestran una imagen compartida con otros estudios tanto nacionales como del contexto europeo y latinoamericano, en los que predomina una visión androcéntrica, política y sociocéntrica. Además, el análisis de los valores asociados a los personajes y hechos muestra un predominio de la idea de progreso (avance) así como la de logro, las cuales corresponden en gran medida a valores actuales y que se pueden rastrear independientemente del contexto histórico de personajes y hechos. Lo esbozado en este trabajo puede servir para replantear estrategias para la enseñanza de la historia donde se haga más hincapié en la multiperspectiva, un mayor peso en la contextualización de los personajes y acontecimientos históricos, y en dar voz a personajes de la historia que tradicionalmente han sido silenciados en aras a resaltar unos valores dominantes más propios de la contemporaneidad que del verdadero peso, significado y sentido de los acontecimientos pasados.

*Palabras clave: Enseñanza de la historia, representación social, relevancia histórica, formación del profesorado, Cultura histórica, valores.*

**Abstract:**

The teaching of history involves a process of content selection that implies educational purposes, while the treatment of characters and events involves processes of creation of meanings that include emotions and values. Therefore, this paper analyzes the social representation of prospective teachers of Primary Education on historical significance of universal history to seek which values are associated with the indicated contents. To this purpose, a non-experimental descriptive mixed design has been chosen. The study involved 202 students of the Primary Education programs at the universities of Murcia and Barcelona in the 2020-2021 and 2021-2022 academic years. The questionnaire has been designed with an associative approach by means of words-stimuli that 5 characters or events could evoke. The characteristics of what is considered historically relevant by the participants show an image shared with other studies, both national and in the European and Latin American context, in which an androcentric, political and sociocentric vision predominates. In addition, the analysis of the values associated with characters and events shows a predominance of the idea of progress (advancement) as well as that of achievement, which correspond mostly to current values, and that can be traced independently of the historical context of characters and events. What is outlined in this work can serve to rethink strategies for history teaching where more emphasis is placed on multiperspective, a greater weight in the contextualization of historical characters and events, and in giving voice to characters of history who have traditionally been silenced to highlight dominant values more typical of contemporaneity than of true weight. meaning and sense of past events.

*Keywords: History education, social representation, historical significance, teacher training, Historical Culture, values.*

## Introducción

La elección de los contenidos escolares de historia siempre ha sido un tema polémico, pero la falta de concreción sobre los mismos en la Ley 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación en España ha despertado la atención de los medios de comunicación, sobre todo de los que alertaban sobre una posible pérdida, por parte del alumnado, de los grandes hitos que han forjado la historia común del país. Pero también de la Real Academia de la Historia (en adelante, RAH), que ha denunciado el excesivo peso de la contemporaneidad sobre procesos históricos anteriores, y la ausencia de más contenidos propios de historia, en lugar de contenidos sociológicos, politológicos o económicos. Así mismo ha defendido la necesidad de dejar clara la diferencia entre historia y memoria, otorgando a aquella el estatus de científicidad del que carece la naturaleza subjetiva y cambiante de la memoria (RAH, 2022).

El debate sobre qué contenidos de historia enseñar esconde, en realidad, qué finalidades educativas se pretenden. Pero ¿acaso la enseñanza de la historia ha estado alguna vez disociada o indiferente al contexto sociocultural donde se imparte y/o consume? ¿Qué selección se ha hecho hasta ahora de lo que se consideraba relevante en la historia? ¿Y qué significados se les ha dado? Ante estos interrogantes nos surge el problema de analizar qué visión tienen sobre lo que se considera relevante en historia futuros docentes de Educación Primaria en España, primer estadio en el que la historia comienza a tener un peso importante en los planes de estudio, debido a las implicaciones que de ello puedan derivarse. Para dar respuesta a este problema, hemos desarrollado una investigación en la que se ha analizado la construcción de la significación histórica entre futuros docentes de las universidades de Murcia y Barcelona con la intención de comprobar el grado de coincidencia al respecto y sus posibles implicaciones.

A partir de esta inquietud inicial hemos propuestos los siguientes objetivos específicos:

- Identificar características de los personajes, hechos y acontecimientos históricos considerados como relevantes por los participantes (profesorado en formación).

- Describir los significados dados a los personajes, hechos y acontecimientos históricos más reseñados por los participantes.

## Estado de la cuestión

El análisis del significado social de los contenidos a estudiar suele quedar en segundo plano en el planteamiento de los diseños didácticos para la enseñanza de la historia. Posiblemente, la razón es que se disocia lo que se considera supuestamente objetivo y que ha de circunscribirse a la educación formal, por ejemplo, la apuesta por la enseñanza del pensamiento histórico (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018), con el consumo que se hace de la historia fuera de los ámbitos educativos (Seixas, 2016). Sin embargo, el alumnado cuando accede a la educación formal no lo hace libre de conocimientos históricos, ya que viene condicionado por la cultura histórica que posee y que viene determinada por la manera en que el grupo interpreta, transmite y transforma el pasado, el cual es usado con fines de cohesión del grupo y lazos identitarios (Grever y Adriaansen, 2017). A su vez, la propia escuela (profesorado, leyes educativas, etc.) no está exenta de la propia cultura histórica, siendo instrumentos de ella para la generación de ese elemento identitario. Por ello, desde hace algunos años se comenzó a contemplar la importancia de comprender la construcción de los significados de los contenidos históricos (procesos, personajes, etc.) por parte de los estudiantes, y no únicamente considerar que una enseñanza del método histórico ayudaba a generar un pensamiento crítico del conocimiento histórico (Epstein y Peck, 2019; Levesque y Croteau, 2020). Para el caso español, contamos ya con investigaciones en este sentido. Así, por ejemplo, estudios como los de Arias y Egea (2019), Ibagón, Maquilón y Miralles (2021) o Rivero, Navarro y Aso (2022) han rastreado las características de los personajes históricos más relevantes para docentes en formación y estudiantes de enseñanzas medias. Por su parte, estudios como los de Muguetta (2016), Ortega y Pagés (2017), Rivero y Pelegrín (2019) u Ortuño, Molina y Maquilón (2024) han profundizado en los significados bien a través de la

identificación de tópicos, bien a través de los valores, en las visiones compartidas sobre diferentes aspectos del pasado, abriendo, por tanto, la puerta da la comprensión e influencia del contexto sociocultural en el aprendizaje de la historia.

Ese estudio del contexto ayuda a entender cómo se genera el aprendizaje significativo de la materia, ya que dicho contexto incide en el significado otorgado a la historia en tanto que abren la posibilidad de aproximar estos contenidos del pasado al uso que se hace de ellos para justificar el presente y cómo deseamos que sea el futuro (Fronza, 2016). Una visión compartida del pasado por parte de un grupo puede llegar a convertirse en una representación social, en tanto que éstas son portadoras de la memoria colectiva. Así pues, el análisis de las representaciones sociales de la historia cobra sentido en una educación competencial en tanto en cuanto el uso que se hace del pasado se vincula con un conocimiento de sentido común, el cual “guía a los individuos en el contexto inmediato, permitiendo su adaptación al mundo físico y su integración en las interacciones sociales, cuestionando la pertenencia a diferentes grupos” (Delfino, Sosa, Bobowik y Zubieta, 2020, p. 70).

Una representación social no es exactamente la reproducción de un elemento, sino la interpretación que hace el sujeto de ese elemento (Jodelet, 2011). Por tanto, y en lo que respecta a una representación social histórica, a través de esta no hablamos de un acercamiento al pasado sino de la reconstrucción de este desde un sistema de valores grupales que usa el pasado para legitimar su presente y crear los vínculos de identidad necesarios en el grupo (Banchs, 2000). De esta manera, las representaciones sociales aseguran a un grupo su continuidad a través del tiempo (Castorina, 2017). Por otro lado, el análisis de las representaciones sociales históricas nos ayuda también en ese aprendizaje competencial del que hablábamos a trabajar los contenidos históricos desde la perspectiva del aprendizaje no solo *de* la historia sino *sobre* la historia. En concreto, nos referimos a la posibilidad de rastrear la relevancia histórica como uno de los conceptos clave que ayudan a enseñar la materia desde el enfoque didáctico del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013; Domínguez, 2015; Gómez, Ortuño y Miralles, 2018). En este sentido, es interesante que los estudiantes tengan en cuenta que los contenidos históricos se seleccionan entre una vastedad de hechos y/o personajes del pasado y que

al introducirlos en un relato es cuando cobran significado en función al papel otorgado en las conexiones que se establecen entre las causas y las consecuencias, así como del argumento narrativo que se cree (Jenkins, 2006).

La historia escolar puede ser un escenario donde la enseñanza del método y el análisis de los significados otorgados interactúen de forma que ayuden a generar un pensamiento más crítico sobre quiénes somos en realidad y cómo queremos gestionar ese pasado (Straub, 2005; Seixas, 2012 y 2016; Clark y Peck, 2018). Esto exige que demos cabida no sólo a planteamientos didácticos donde se identifiquen procesos, hechos o personajes históricos (conceptos de primer orden típicos en las narrativas maestras), y se analicen e interpreten éstos (conceptos de segundo orden que permiten comprender la causalidad y las fuentes), sino que introduzcamos elementos ontológicos que permitan cuestionarnos qué es lo que estudiamos, por qué lo estudiamos y para qué los usamos (Alvén, 2021). Sin embargo, seguimos obviando esos conceptos, los llamados de tercer orden, que involucran procesos de creación de significado e incluyen emociones e ideologías (Edling, Löfström y Ammert, 2021). Ser conscientes de ello nos ayudarían a fomentar la autorreflexión y comprender los valores del individuo que nos condicionan en nuestras acciones presentes de cara a un futuro, los cuales también son rastreables en los contenidos históricos aprendidos (Spanget, 2013). Y es necesario replantearnos si los valores que estamos asociando a las enseñanzas de la historia debieran incluir o fomentar valores sobre la dignidad humana, el universalismo y el compromiso con la naturaleza y entre los seres humanos, los cuales también pueden ser encontrados en la historia más rigurosa que se quiera mostrar (Rüsen, 2012). Y ello pasa por introducir la manera en la cual proyectamos nuestro contexto sociocultural sobre el pasado y que termina por generar resistencias al cambio en nuestras actuaciones presentes. La crisis climática y la insostenible idea de un crecimiento económico ilimitado nos obliga a que la educación forme a las nuevas generaciones con la conciencia de que hay que cambiar nuestra idea de relación con el medio y entre nosotros mismos. Tenemos una visión antropocéntrica del pasado en la que la vida humana y la naturaleza se han separado, y analizado desde perspectivas diferentes (Nordgren, 2021), cuando en realidad la vida humana no puede desligarse de la naturaleza en la que desarrollamos nuestros proyectos vitales.

## Metodología

En esta investigación hemos optado por un diseño no experimental con un método de análisis de datos cualitativos y cuantitativos. Los métodos mixtos en la investigación social, especialmente en la educación, proporcionan explicaciones más poderosas en el sentido de que permiten la combinación de narrativas y estadísticas en los análisis de contenidos (O'Connor, 2019). Para el análisis de las respuestas abiertas hemos optado por un diseño fenomenológico descriptivo, propio de la tradición cualitativa, adecuado para obtener conocimiento de cuestiones específicas mediante la búsqueda de los significados presentes en las respuestas de los participantes (Kim, Sefcik y Bradway, 2017).

## Muestra

La selección de los participantes fue intencional, ya que nos permite captar la visión sobre la historia que futuros actores escolares aportarán y utilizarán para actuar o tomar decisiones en sus aulas (McCrum, 2013). Se trata de un grupo con características más o menos similares (estudiantes de etapas no obligatorias, con inquietudes intelectuales y formación histórica básica). Es necesario destacar que, aunque se estudian las representaciones sociales a través de la interrogación de individuos, el sujeto de la investigación no es tanto el individuo en sí como el grupo social, hecho que redundará en la selección intencional de la muestra puesto que el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los sujetos y grupos era necesario para que fuera lo más coincidente posible (Gutiérrez-Vidrio, 2019).

Para el presente estudio se ha contado con la colaboración de 202 estudiantes del Grado en Educación Primaria de dos universidades públicas estatales (Universidad de Murcia y Universitat de Barcelona), en los años 2020 y 2021. La media de edad ha sido de 20,54 años ( $SD = 1.96$ ), y un rango de edad entre los 19 y 26 años. Una gran mayoría, 168 (83,16%), eran mujeres y 44 (21,78%) eran hombres. Con respecto al curso académico en el que estaban matriculados estos estudiantes en el momento de la administración de la encuesta, 133 personas afirmaron estar cursando el segundo curso de su

titulación (65,84%), 69 estudiantes aseguraron cursar segundo (34,15%). La información de los participantes puede verse en la tabla I.

**TABLA I.** Distribución de los participantes en función del género de los encuestados, procedencia de la universidad y año. Elaboración propia.

	2020		2021	
	Universidad de Murcia	Universidad de Barcelona	Universidad de Murcia	Universidad de Barcelona
HOMBRE	13	7	20	4
MUJER	31	42	40	45

Fuente: elaboración propia

## Instrumentos

Para la obtención de la información se procedió a elaborar un cuestionario *ad hoc*, en el que los participantes pudiesen nombrar libremente a cinco personajes o eventos de la historia de la humanidad que considerasen significativos y relevantes (en positivo o en negativo). Tal y como afirma Abric (2001), el cuestionario, contrariamente a la entrevista, permite introducir perspectivas cuantitativas, lo cual facilita identificar la organización de las respuestas y estandarizar para reducir el cariz subjetivo (estandarización de las expresiones de las encuestas a través de los temas abordados, orden de los temas, modalidades de las respuestas, etc.). Para la obtención de significados se procedió a que el cuestionario tuviese un enfoque asociativo, con la intención de descubrir la estructura de un mapa semántico por medio de la inducción de una palabra-estímulo que dicho personaje o evento pudiera evocarle. A pesar de su simplicidad, como afirma Gutiérrez-Vidrio (2016), esta estrategia de asociar una palabra a un objeto (en este caso a personaje o evento histórico) implica un alto grado de abstracción y su carácter espontáneo y menos controlado facilita un acceso mucho más rápido y fácil a los elementos constitutivos del universo semántico del objeto de estudio. Este tipo de instrumento es válido para el trabajo de las representaciones sociales de la historia (Liu y Hilton, 2005; Zubieta y Barreiro, 2014). Los adjetivos, sustantivos o verbos en su forma infinitiva empleados por los encuestados han estado determinados por la propia libertad de elección de

los participantes, lo que ha hecho que sea muy abundante la variedad de formas y términos empleados. Para la claridad en el proceso de análisis se ha procedido a una reducción de la información en la que los calificativos han sido resumidos a un solo vocablo que aúne todas las variantes (sustantivos, adjetivos o verbos) que han sido usadas por los y las participantes (ver Anexo). Si bien en dicho anexo sólo aparece el vocablo ejemplo, la frecuencia de todas las variaciones sí ha sido tomada en cuenta a la hora de recoger el dígito que representa la repetición de dicha cualidad asociada a un personaje o evento (calificado como caso en la investigación).

## **Procedimiento**

Para el análisis de los datos nos hemos valido del software de análisis cualitativo Nvivo 1.6, ya que nos permitía compaginar simultáneamente técnicas de análisis cualitativo y cuantitativo. Para ello hemos creado tres grandes familias de códigos referentes al perfil del sujeto que emitía la valoración respecto al objeto de la representación, a los atributos del objeto y a la valoración del mismo. Con ellas hemos procedido a dos tipos de operaciones necesarias para el análisis de la representación: en primer lugar hemos procedido a la construcción de los objetos de la representación (en este caso los procesos, eventos o personajes históricos) por medio de la identificación de tipologías dentro del mismo. También hemos empleado códigos de información socio-demográfica de los participantes (género, universidad de procedencia y año de participación). Los personajes y eventos históricos han sido clasificados como casos, a los cuales se les han añadido cuatro atributos (véanse tablas III y IV). La codificación geográfica y temporal se ha realizado a partir de criterios de convencionalidad: la periodización tradicional por siglos y la acción en vida de los personajes.

Respecto a la segunda operación (proyección valorativa), hemos codificado los apelativos en función a la teoría de valores universales Schwartz y Boehnke (2004), ya que los valores son concebidos como “creencias vinculadas a las emociones que actúan como guía de las acciones y juicios, los

cuales pueden ser ordenados por orden de prioridad e importancia, conformando el sistema de valores propio de cada individuo” (Páez, 2014; 136). El aspecto crucial es que pueden ser considerados como tipos motivacionales, donde cada valor refleja metas y objetivos a perseguir, y de ahí el hecho de que refuerce la idea defendida en este trabajo de que la representación social permite comprender el significado de lo considerado relevante en historia en tanto en cuanto los participantes identifican qué valores motivaron a los personajes a hacer lo que hicieron y por lo cual son merecedores de ser recordados y estudiados. En el Anexo podemos encontrar la asociación de cualidades que hemos realizado con los valores, y en la tabla II la definición propuesta por Schwartz y Boehnke (2004).

**TABLA II.** Definición de los valores de Schwartz y Boehnke (2004).

<b>Autodirección</b>	Pensamiento y acción independiente, elección, creación o exploración
<b>Benevolencia</b>	Preservación y desarrollo del bienestar de la gente con la que habitualmente uno tiene contacto
<b>Conformidad</b>	Contención-restricción en las acciones, inclinaciones e impulsos que probablemente molesten o dañen a otros y que violen las expectativas sociales o normas
<b>Estimulación</b>	Novedad, atracción y cambio en la vida
<b>Hedonismo</b>	Placer o gratificación sensorial para uno mismo
<b>Logro</b>	Éxito personal a través de la demostración de competencia acorde con los estándares sociales
<b>Poder</b>	Estatus social y prestigio, control o dominio sobre otras personas o recursos
<b>Seguridad</b>	Salvaguarda, armonía y estabilidad de la sociedad y de las relaciones, así como las de uno mismo
<b>Tradicición</b>	Respeto, compromiso y aceptación de las tradiciones e ideas que una cultura o religión proporciona
<b>Universalismo</b>	Comprensión, apreciación, tolerancia y protección por el bienestar de toda la gente y de la naturaleza

Fuente: Schwartz y Boehnke, 2004

Para el análisis de estos datos debemos tener en cuenta que las opciones que tenían los encuestados para elegir libremente personajes o eventos

era de 5 (con su correspondiente valor asociado a dicha elección), lo que se traduce en 1.015 entradas para analizar, con sus respectivos apelativos. Si nos centramos en el total exclusivo de casos registrados, la cifra asciende a 232 casos (personajes o eventos nombrados sin contar sus repeticiones). Este dato nos sirvió para proceder con la investigación ya que nos demostraba un alto grado de saturación de las respuestas -con un 23% de los casos posibles se cubrió la muestra-, lo que nos arrojaba la existencia de objetos concretos sobre los que poder simbolizar lo que se consideraba relevante en el ámbito histórico.

## Resultados

Respecto al primer objetivo del artículo, como podemos ver en las tablas III y IV, las respuestas por grupos adscritos a una universidad, así como el género de los encuestados, no difieren en cuanto al tipo de personaje seleccionado (mayoritariamente políticos-militares), adscripción geográfica o género de estos. A pesar de que a los participantes se les daba la posibilidad de elegir personajes de cualquier época y geografía del mundo por su relevancia para la historia de la humanidad, las respuestas son mayoritariamente vinculadas a Europa y a España, siguiendo el patrón de los planes de estudio de las etapas educativas obligatorias. Así mismo, el 49,6% de los personajes elegidos son varones, frente al 22% de personajes femeninos y el 28,4% que nombra eventos o procesos históricos. La cronología de los personajes y eventos históricos es mayoritariamente proveniente del siglo XX (48,7%), a los que, si sumamos los porcentajes de eventos y personajes de los siglos XIX (10,3%) y del XXI (10,8%), demuestran una abrumadora mayoría de la historia contemporánea sobre el resto de las etapas históricas. A destacar que las mujeres seleccionan más personajes femeninos que lo que hacen los varones encuestados (ver Tabla V): las mujeres encuestadas seleccionan personajes históricos en un 36,3%, frente a los hombres, que lo hacen en el 16,4% de los casos. Finalmente, existe una alta coincidencia en los propios personajes y eventos mostrados en los cuestionarios de ambas universidades y diferentes

años (Gráfico I)

**TABLA III.** Tipología de personajes/eventos según Universidad

	Evento	Político-Militar	Pensador/a-Filósofo/a	Científico/a	Activista	Artista	Tecnología	Escritor/a	Aventurero/a	Religioso/a	Ideologías Políticas	Empresario/a	Deportista	Total
UB	31	43	7	23	9	16	2	8	2	4	2	2	1	150
UMU	47	39	8	17	7	13	1	7	2	3	1	3	2	150
<b>Total</b>	61	67	11	26	11	24	2	12	3	5	2	5	3	232

Fuente: elaboración propia

**TABLA IV.** Geografía de personajes/eventos según Universidad

	Europa	España	Mundo	USA	Asia	África	América Latina	Total
UB	55	34	16	26	6	5	7	149
UMU	54	35	22	28	6	2	4	150
<b>Total (exclusivo)</b>	78	59	26	45	9	6	9	232

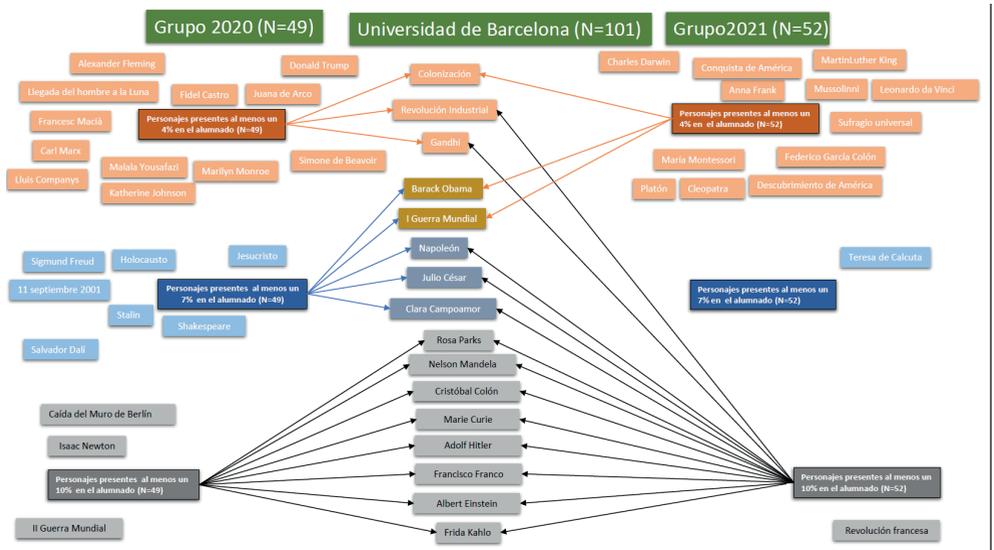
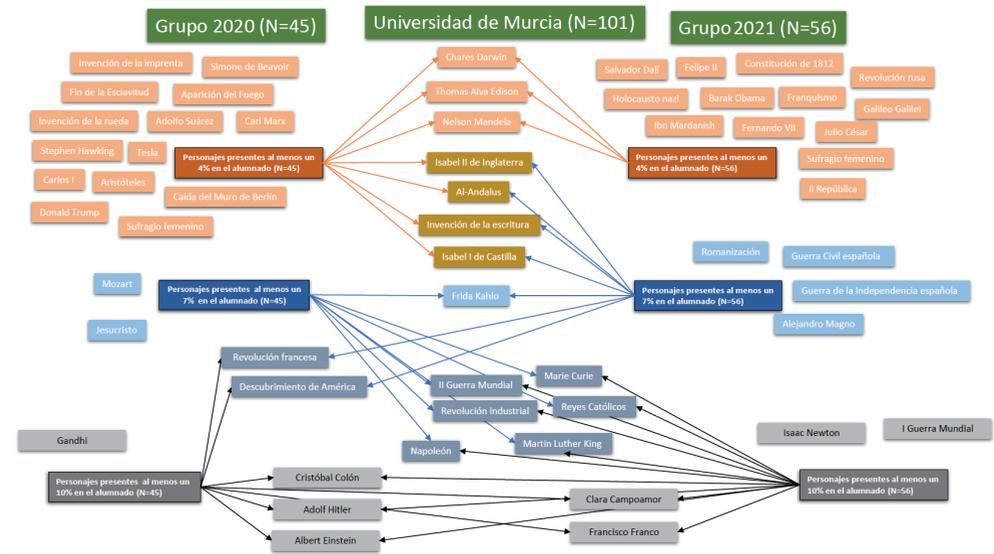
Fuente: elaboración propia

**TABLA V.** Tipología de personajes según sexo de los encuestados

	Personaje = Mujer	Personaje = Varón	Total
<b>HOMBRE</b>	13	66	79
<b>MUJER</b>	48	84	132
<b>Total (exclusivo)</b>	51	115	166

Fuente: elaboración propia

**GRÁFICO I.** Personajes y eventos más citados por universidad y año.



Fuente: elaboración propia

Pero junto a estos aspectos, nos interesa tanto ver quiénes son los elegidos como ver qué proyección de significado posee esa selección. La prime-

ra idea que subyace a las características de los personajes o eventos es que, de los diez valores reseñados por Schwartz y Boehnke (2004), recogidos en la Tabla II, se pueden establecer tres niveles claramente diferenciados. En primer lugar, los valores que más se repiten son los de cambio/estimulación, logro/mérito, valoración moral (bondad/maldad) y poder. En segundo lugar, y en menor medida, aparecen menciones a los valores relacionados con la idea de trascendencia del individuo y la idea de autodirección/libertad. Por último, valores como seguridad, orden, tradición y hedonismo se citan de manera muy marginal (Anexo).

Ahora bien, como podremos exponer a continuación, resulta interesante comprobar que estos valores suelen combinarse, estableciéndose asociaciones entre ellos. De hecho, teniendo en cuenta el índice de correlación de Pearson según la similitud de palabras en el proceso de codificación (ver Gráfico II), aparecen conexiones que nos permiten obtener un significado más completo de lo que encarnan para los participantes los personajes y hechos históricos.

**GRÁFICO II.** Dendrograma con la asociación de valores según similitud de palabras en la codificación.



Fuente: elaboración propia.

Para analizar los significados dados a los personajes y acontecimientos históricos seleccionados por los participantes, vamos a centrarnos en los valores que han sido más habitualmente repetidos, y los calificativos asociados a ellos. Dejamos de lado aquellos valores que tienen una presencia marginal (seguridad, orden, tradición y hedonismo), si bien es cierto que, en ocasiones, estos últimos aparecen relacionados con otros valores predominantes.

## Cambio/estimulación

La idea de cambio/estimulación es de las primeras que se asocia con “lo relevante”. Los calificativos que más se han usado para describir esta idea han sido Descubrimiento, Valentía, Revolución e Innovación (estos adjetivos presentan una frecuencia de 148 sobre 179 que suponen el total de los apelativos asociados a cambio/estimulación). Y asociados a esos adjetivos sobresalen figuras históricas como Cristóbal Colón, Marie Curie, Frida Kahlo y las revoluciones francesa e industrial (ver Gráfico III). Los valores asociados a estos personajes, arquetipos del cambio, correlacionan con la idea de Logro (mérito personal), significando, por tanto, que el cambio supone un progreso. Y no sólo eso, sino que el cambio y el progreso van igualmente de la mano con la idea de la individualidad mostrada en el valor de la autodirección. Son varios los ejemplos:

Reg. 139 califica a Colón como personaje importante de la historia “ya que descubrió América [valor=Estimulación] y fue un paso [entendido como avance] en la historia [valor=Logro]”.

Reg. 148, también destaca a Colón, al cual califica como “ambicioso [valor=Logro] ya que él quiso [valor=autodirección] descubrir más allá de lo que se conocía y romper las reglas de aquella sociedad [valor=Estimulación/Cambio].

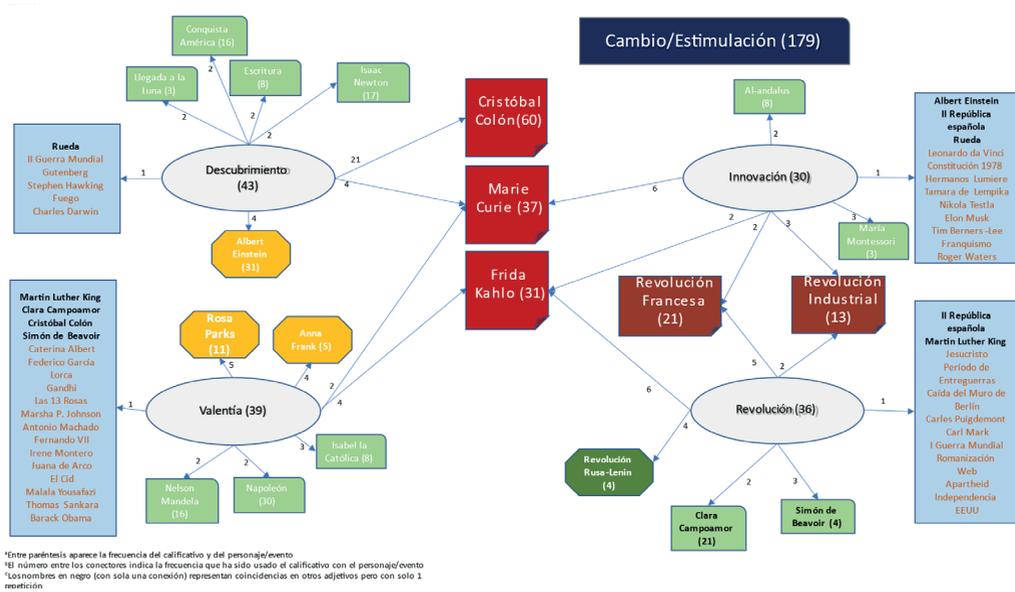
Reg. 248 cita a Einstein, al cual le otorga el calificativo de “inteligente [valor=Logro] porque hizo grandes avances en materia científica (teoría de la relatividad). Su motivación era hacer grandes descubrimientos científicos [Valor=Estimulación/Cambio] que nos ayudaran a entender cómo funciona el mundo”.

Reg. 721, cita a Marie Curie, a la que califica como “revolucionaria [valor=Estimulación/Cambio] puesto que en la época en la que vivía pienso que fue muy osada y gracias a su osadía consiguió ser valorada [valor=Logro] por otras personas que se dedicaban a lo mismo que ella”.

Por su parte, la idea de cambio y autodirección (individualidad) la podemos encontrar en referencias tales como Reg. 51, que a la hora de destacar a un personaje como Obama, al que califica como “superación” [valor=Logro] lo justifica porque “marcó un antes y un después en Estados Unidos

[valor=Estimulación/cambio], me parece una persona genial [...] y luchó por todo aquello que quiso [valor=autodirección]”.

### GRÁFICO III. Adjetivos y personajes asociados al valor Estimulación/Cambio.



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, el valor de Estimulación/cambio nos lleva a destacar que acontecimientos que implican un alto grado de violencia, como es la llegada de los europeos a América, las revoluciones francesa y rusa, las guerras mundiales o la independencia americana aparecen como elementos de cambio asociados a valores de Logro, como es la idea de progreso, de libertad o los de trascendencia. Estos acontecimientos son recogidos como elementos traumáticos, efectivamente, pero con un resultado que permiten el avance social (también asociados a valores de Universalismo o trascendencia del individuo). De nuevo, son varios los ejemplos:

Reg. 888 que identifica la Revolución Rusa como “revolución” [valor=Estimulación/cambio], y lo justifica como la “revolución por excelencia, unidad total [valor=Universalismo] para conseguir una causa”.

Reg. 857, que indica la Revolución Francesa como “necesaria [valor=universalismo] por todas las consecuencias positivas que conllevó [valor=Estimulación/cambio; =Logro], no solo en Francia sino en todo el mundo, a pesar de la brutalidad].

## Logro

Otro de los valores más repetidos es el de logro, asociado con apelativos como Ambición, Genio, Avance e Inteligente, que cubren el 66% del total de los calificativos empleados en dicho valor. En este caso, los personajes más citados responden al mundo de la ciencia, salvo Napoleón y Colón. En cuanto a la lectura de los calificativos empleados, el mensaje parece seguir un patrón en los encuestados: científicos masculinos son calificados básicamente por sus cualidades, mientras que científicas son asociadas más con la idea de cambio social (Gráfico IV). Un ejemplo lo encontramos en el Reg. 240, que al reseñar a Einstein lo califica como “inteligente” [valor=Logro] “porque desarrolló teorías que han sido muy importantes para la ciencia”. Sin embargo, Marie Curie presenta una connotación más de símbolo de reivindicación de la mujer que de su propia valía como científica (también citada), siendo significativo que, junto a inteligente, sus calificativos vayan más hacia el término de avance, revolución, innovación. Ejemplo de ello son:

Reg. 720, la califica como “innovación” [valor= Estimulación/cambio] porque le “parece una mujer empoderada, muy avanzada [valor=Logro] a su época y por eso es innovadora”.

Reg. 699, que la califica como “decidida” [valor=Autodirección] porque “sacrificó mucho por su trabajo y por la ciencia. No se rindió aun sufriendo por ello”.

También es interesante notar que tan solo dos varones nombraron a Marie Curie (el 5% de los varones) como personaje relevante, mientras que 35 mujeres seleccionaron a Marie Curie (21% de las mujeres). En el caso de Albert Einstein, de los 31 encuestados que lo escogieron, 25 fueron mujeres y 6 varones, lo que supone que el 15% de los varones lo identificaron como personaje relevante, mientras que las mujeres fueron el 15,4%.

Otra de las ideas interesantes mostradas en el valor asociado a Logro es la idea de que el avance social es desarrollo tecnológico. Sírvanos de ejem-

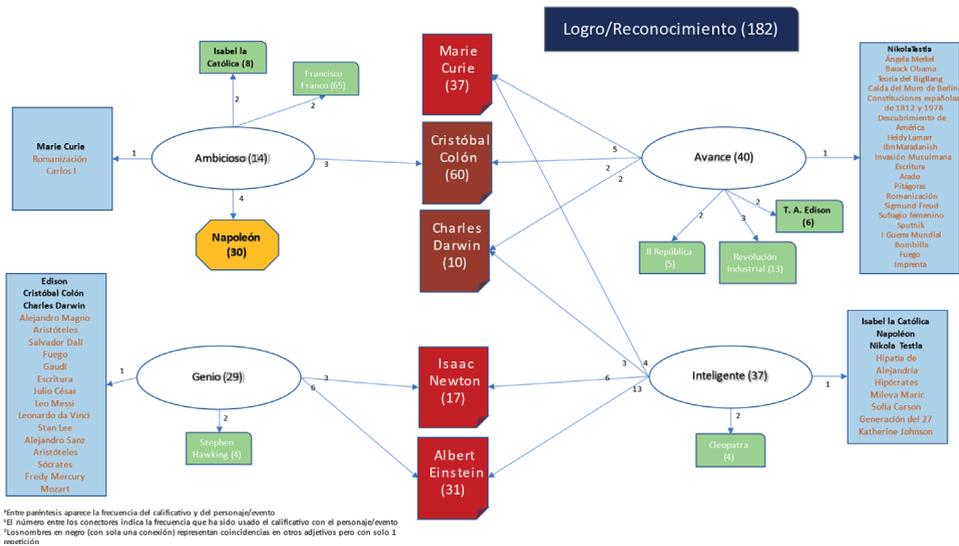
plo:

Reg. 878, que, al destacar la Revolución Industrial, la califica de “avance” [valor=Logro] “ya que permitió un cambio total [valor=Estimulación/cambio] en las sociedades y la vida de las personas”.

Reg. 884, que también califica la Revolución Industrial como “avance porque supuso el poder conseguir muchos más derechos [valor=Universalismo], descubrir [valor=Estimulación/cambio] nuevas maneras de trabajar”.

Reg. 882, que califica la Revolución Industrial como “innovación [valor=Estimulación/cambio] porque supuso el comienzo de una nueva era, en el cual se hicieron grandes avances [valor=Logro] en distintos campos (económico, social, tecnológico...)”.

**GRÁFICO IV** Personajes y eventos históricos asociados al valor de logro/ Reconocimiento



Fuente: elaboración propia

## Benevolencia

En el caso de los adjetivos asociados a la idea de valoración moral de los per-

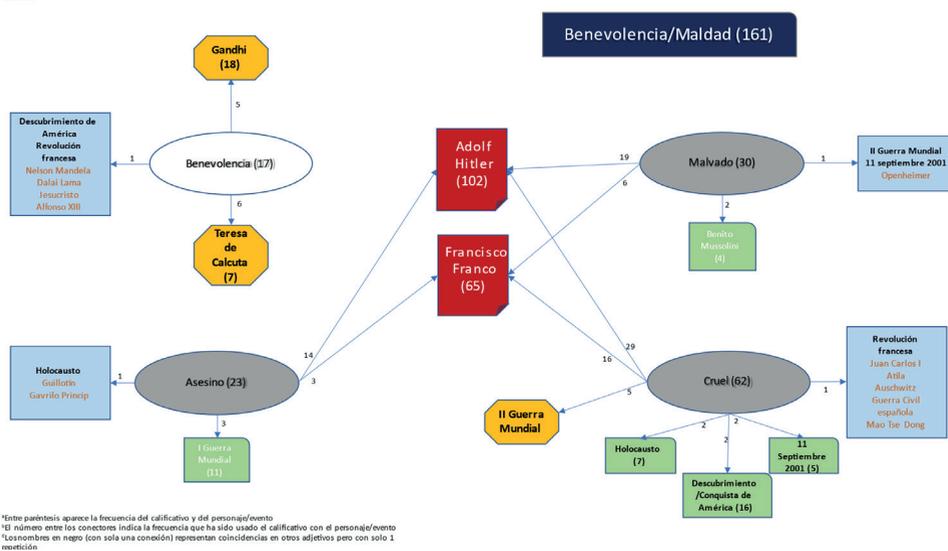
sonajes o eventos históricos, sobresalen los apelativos negativos tales como asesino, malvado o cruel (115 veces de las 161), y todos ellos con una fuerte asociación a dos personajes históricos: Adolf Hitler y Francisco Franco (Gráfico V).

A diferencia de lo que ocurre en otros valores, podemos ver cómo las valoraciones morales giran en torno a acontecimientos y personajes del siglo XX todavía muy vivos en la memoria colectiva y con evidentes manifestaciones en el presente. Llama la atención que, en lo referente a los dos personajes mencionados, aparece una diferencia de percepción por parte de los participantes. En el caso de Hitler la asociación con la maldad es manifiesta: un 60% de las menciones los asocian a calificaciones como malvado, asesino o cruel. Ejemplo de ello es Reg. 469, que lo califica como “racismo, [valor=Universalismo] porque llevó a cabo montones de atrocidades [valor=benevolencia/maldad] contra la población judía y negra”.

Sin embargo, en el caso de Franco solo un 34% lo relaciona con la maldad. Es el caso de Reg. 332, que lo califica como “crueldad [valor=benevolencia/maldad] porque mató a muchísima gente y mostró con crueldad cada acción”. Los apelativos destinados a Franco no se aplican a la naturaleza del sujeto, sino a la forma en que ejerció el poder: Reg. 304 lo califica como “dictador”, y Reg. 310 usa el apelativo “autoritario” [valor=poder] y lo justifica con “fue un dictador que para mal [valor=Benevolencia/maldad] marcó la historia de España durante muchos años, con la guerra y la dictadura).

Como contrapunto, entre los personajes asociados con la bondad destacan Gandhi y la madre Teresa de Calcuta, aunque cuentan con muchas menos menciones que Hitler o Franco.

## GRÁFICO V. Personajes y eventos históricos asociados al valor de Benevolencia/maldad.



Fuente: elaboración propia

## Poder

La idea de poder está estrechamente vinculado a personajes principalmente masculinos (solo destaca Isabel La Católica: Gráfico VI), generalmente vinculados con calificativos que podríamos considerar que tienen una valoración moral negativa: imperialismo, dictador, autoritarismo o conquista.

Sin embargo, junto a esos calificativos encontramos valoraciones de esos mismos personajes que se vinculan con las ideas de logro (principalmente), y autodirección, en menor medida. Tan sólo Hitler y Franco poseen una valoración moral sobre sus actos, motivados, como ya hemos indicado, por la posible vigencia, todavía, de sus actuaciones en la sociedad actual. Personajes como Julio César o Napoleón son básicamente asociados con la idea de poder (casi en dos de cada tres veces que son mencionados), y no necesariamente con valoraciones negativas. Ese carácter “amable” del poder también lo po-

demos hallar en personajes como los Reyes Católicos, Alejandro Magno, o incluso el propio Napoleón. Son varios los ejemplos:

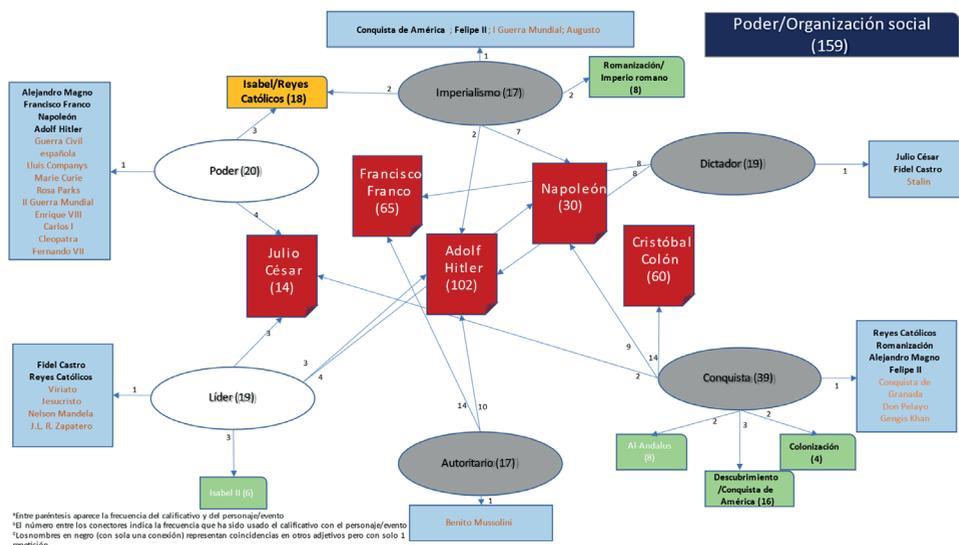
Reg. 659 destaca a César y lo califica como “astuto [valor=Logro] porque considero que conquistó [valor=Poder] una gran parte de Europa gracias a sus estrategias”.

Reg. 790 destaca a Napoleón como “ambicioso [valor=Logro] porque considero que era una persona muy poco conformista [valor=conformidad, con sentido negativo].

Reg. 13, califica a Alejandro Magno como “estratégico [valor=Logro] porque conquistó muchos territorios [valor=poder], por lo que era inteligente y muy ambicioso [valor=Logro]”.

Finalmente, Isabel la Católica es destacada en el Reg. 629, como “valentía [valor=Estimulación/cambio] porque tuvo que afrontar situaciones poco agradables para llegar al trono”.

GRÁFICO VI. Personajes y eventos históricos asociados al valor de Poder

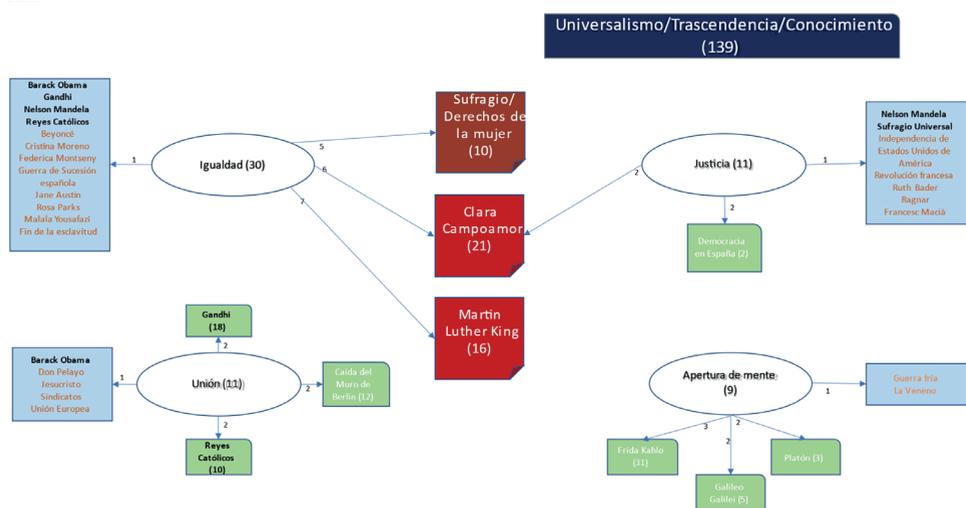


Fuente: elaboración propia

## Universalismo

Otro de los valores con más asociaciones es el de universalismo. En él, los calificativos como Igualdad, Justicia, Unión y Apertura de mente cubren casi la totalidad de las menciones. Y asociados a ellos emerge la figura de Clara Campoamor (ver GRÁFICO VII). Otras figuras destacadas por los encuestados en esta categoría son Martin Luther King y Nelson Mandela. Resulta interesante, en este sentido, que todos los personajes se asocian con la idea de consecución de derechos civiles, idea que queda totalmente asociada al valor de inconformismo. Llama la atención la mención de las figuras Barack Obama y de los Reyes Católicos. Estos últimos están asociados a la idea de unión y de igualdad del territorio español.

**GRÁFICO VII.** Personajes y eventos históricos asociados al valor de Universalismo/Trascendencia



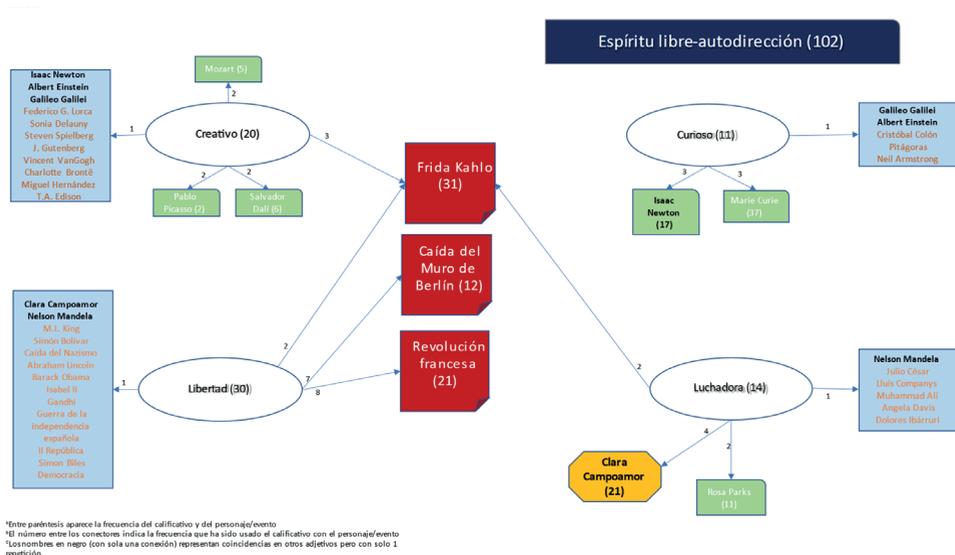
\*Entre paréntesis aparece la frecuencia del calificativo y del personaje/evento  
 †El número entre los conectores indica la frecuencia que ha sido usado el calificativo con el personaje/evento  
 ‡Los nombres en negro (con sola una conexión) representan coincidencias en otros adjectivos pero con solo 1 mención

Fuente: elaboración propia

## Autodirección

Existe una tendencia a asociar el valor de autodirección con estimulación y logro. Si la idea de universalismo se asocia a la de la consecución de los derechos civiles, la idea de autodirección queda en gran parte reflejada por dos procesos históricos, la Revolución francesa y la caída del muro de Berlín, que ejemplifican la liberación de un sistema de organización social opresor. Obviamente, el calificativo más usado es el de libertad (ver Gráfico VIII). En un segundo escalón encontramos la idea de lucha, la cual es asociada con activistas como Clara Campoamor, Rosa Parks o la propia Frida Kahlo. Esta asociación nos lleva, igualmente, a ver cómo los personajes femeninos más citados (Marie Curie, Frida Kahlo, Clara Campoamor) se asocian siempre al carácter de iconos que han supuesto una ruptura respecto al mundo que les tocó vivir, pioneras en el avance hacia una sociedad en el que las mujeres tengan visibilidad. Sin embargo, los varones se asocian a la idea de poder y sus logros son reconocidos por su individualidad y personalidad, no tanto como nombres propios al servicio de una causa. Se mantiene en parte la idea estereotipada de las mujeres como colectivo.

**GRÁFICO VIII.** Personajes y eventos históricos asociados al valor de Libertad/Autodirección



Fuente: elaboración propia

## Discusión

A pesar de un peso abrumador de los acontecimientos contemporáneos sobre otros periodos históricos, la idea que nos encontramos es que no hay diferencias significativas entre las características de los personajes y hechos históricos pasados y los contemporáneos. Junto a ello, resulta importante analizar cuáles son esas características carentes de historicidad. La primera de ellas es que, a tenor de las respuestas, el motor de la historia parece simplificarse en la voluntad de los personajes: el poder radica en el individuo, en los grandes personajes que son, generalmente, hombres. El androcentrismo sigue siendo la pauta general a la hora de significar personajes, acorde con las ideas estereotipadas en el ámbito educativo (Sáenz, 2015; López Navajas, 2015; Bel, 2016).. Así mismo, esta concepción de la agencia histórica reduce el papel de la acción colectiva, de los comunes, para investirla en unos pocos líderes. Y aunque está asociada a la imagen de nación y progreso, se trata de una visión nada moderna al fomentar la idea de la jerarquía natural (Seixas, 2012b).. En esa misma línea, la voluntad de estos personajes viene aderezada por el valor del logro/reconocimiento y el de autodirección, los cuales son asociados con el individualismo (Páez, 2014), rasgo dominante en la contemporaneidad (Vega, 2012). La idea de individuo, mérito o logro y libertad se asocian igualmente a la noción de progreso y evolución. El progreso y avance social e individual es fruto, por tanto, de la meritocracia, idea que surge precisamente en el siglo XIX. Pero no debería olvidarse el hecho de que la idea de meritocracia y progreso son conceptos que muestran una clara legitimización de la desigualdad en el mundo contemporáneo, justificando el fracaso en la falta de aptitud del individuo (Piketty, 2014). No obstante, un análisis pormenorizado de la historia económica de los siglos XIX y XX (Piekty, 2014), así como informes actuales, demuestran el mito de crear las causas de la desigualdad y el privilegio como responsabilidad individual en lugar de un fenómeno estructural (Future Policy Lab, 2022).

Otra de las características compartidas en las respuestas viene determinada por la violencia. Ésta constituye un eje crucial en la selección de los acontecimientos o personajes que ejemplifican los cambios en la humanidad (Arnosó, Paéz, Bobowik y Basabe, 2018). Así, la selección de estos aconteci-

mientos (guerras, revoluciones, procesos de conquista...) viene motivado por el hecho de la impronta que dejan los actos traumáticos en la memoria (ira, tristeza, miedo, ansiedad...). Pero junto a ese carácter traumático también aparece la idea de que la violencia es necesaria como elemento de cambio y avance, lo que demuestra la permanencia de uno de los principales pilares de la historiografía decimonónica (Iggers, Wang y Mukeherjee, 2008).

Dentro de las características que presentan los personajes y hechos mencionados también destaca el eurocentrismo o sociocentrismo (Arnosó et al, 2018), que da una excesiva importancia mundial a acontecimientos y valores culturales propios. Tal y como denunciaba la Real Academia en sus alegaciones a la nueva ley, es necesario ampliar la perspectiva eurocéntrica en España para comprender los retos del mundo actual. Sin embargo, esta apreciación no parece circunscribirse solamente al nuevo marco curricular, sino que es algo constante en los libros de texto empleados (Sáez y Bellatti, 2016; Gómez y Chapman, 2017). Dentro de ese sociocentrismo, tiende a vincularse el desarrollo tecnológico llevado a cabo en nuestro contexto sociocultural como elementos que han favorecido el desarrollo social y económico a nivel mundial. Es decir, las ideas expresadas de lo que es relevante también nos muestran una libertad asociada a la individualidad y materialismo vinculado al desarrollo tecnológico, asentado en gran medida en Europa y Norteamérica (Castells, 2005).

## **Conclusión**

Las características de lo que se considera relevante históricamente por parte de los participantes muestran una imagen similar a la de los estudios de Mugueta (2016), Arias y Egea (2019) u Ortuño, Molina y Maquilón (2024), para el caso español, o los de Delfino, Sosa, Bobowick y Zubieta (2020) para el latinoamericano, o los de Van Havere, Wils, Depaepe, Verschaffel y Van Nieuwenhuyse (2017) para otras latitudes europeas, en lo que se refiere a la visión androcéntrica, política y sociocéntrica. Nuestro trabajo además aporta el hecho de que los valores que pueden rastrearse asociados a lo relevante en

historia (cambio, logro, bondad/maldad, poder o autodirección) corresponden en gran medida a valores actuales, propios de sociedades con una productividad industrial y mercantil, con fuerte desarrollo económico y urbanizadas donde la familia nuclear predomina sobre la familia extensa (Páez y Zubieta, 2006). La idea de bondad/maldad es gran medida consecuencia del papel que la enseñanza de la historia puede tener en la transmisión de valores, ya que los estudiantes suelen ver una carga moral (buenos y malos, justicia e injusticia, etc.) en los contenidos de historia que tratan (Löfstrom, Ammert, Sharp y Edling, 2020). Y finalmente, la idea de poder está en gran medida relacionada con la fuerte impronta de la historia política en la construcción de los currículos y materiales de textos escolares (Gómez, Monteagudo y Miralles, 2018). Consideramos que los resultados que aquí se incluyen ayudan a entender el papel que juega la historia para generar un sentido de comunidad y cohesión grupal, en tanto que sobre el pasado tendemos a proyectar discursos narrativos que intentan ejemplificar en el pasado conductas que son más propias del presente (González, Santisteban y Pagès, 2020).

No obstante, somos conscientes de las limitaciones que el presente estudio conlleva. En primer lugar, los participantes son una muestra muy limitada y nada representativa. Si bien para el análisis de la representación social es fundamental tener en cuenta las características del grupo (en este caso docentes en formación), lo cierto es que los participantes son una muestra menor respecto a la población de este grupo, lo que aconseja a ser prudentes. Así mismo, convendría realizar un análisis más amplio de materiales (recursos educativos, recursos de ocio, materiales de prensa, redes sociales, materiales audiovisuales...) para analizar el papel de la cultura histórica en la formación de dicha representación social. En segundo lugar, el diseño de la investigación y la extensión del artículo han dejado aparte un interesante estudio de perspectiva de género que permitiera rastrear en qué medida los valores predominantes puede estar o no sometidos al sesgo de género de los encuestados y de los personajes históricos elegidos. Y, en tercer lugar, para un análisis de la cultura histórica y los valores inherentes a la enseñanza de la historia convendría ampliar el foco a otros sectores de población como son docentes en ejercicio, alumnado de diferentes etapas y currículos educativos.

En cualquier caso, consideramos que lo esbozado en este trabajo pue-

de servir para replantear estrategias para la enseñanza de la historia, sobre todo en la fase de formación de los docentes, donde se haga más hincapié en la elaboración de materiales que faculten la multiperspectiva, un mayor peso en la contextualización de los personajes y acontecimientos históricos, y en la de dar voz a colectivos y personajes de la historia que tradicionalmente han sido silenciados en aras a resaltar unos valores dominantes más propios de la contemporaneidad que del verdadero peso, significado y sentido de los acontecimientos pasados.

## Financiación

Artículo vinculado al contexto del Proyecto de Investigación Nacional I+D+i: “Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)”, PID2020-114434RB-I00. Ministerio de Ciencia e Innovación.

## Referencias bibliográficas

- Abric, J.C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Ediciones Coyoacán.
- Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandoras' box? -Third order concepts in history education for powerful knowledge. *El futuro del pasado*, 12, 245-263. <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>.
- Arias, L. y Egea, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers. *History Education Research Journal*, 16(2), 322-339. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.11>
- Arnosó, M., Páez, D., Bobowik, M. y Basabe, N. (2018). Implicaciones de

- los estudios sobre memoria colectiva para la enseñanza de la historia. *Arbor*, 194(788), a445. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2005>
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/269/234>
- Bel, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula*, 22, 219-233. <https://doi.org/10.14201/aula201622219233>
- Castells, M. (2005). The network society: from knowledge to policy. En M. Castells y G. Cardoso (eds.), *The network society: from knowledge to policy* (pp. 3-23). Center for Transatlantic Relations.
- Castorina, J.A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicología da Educação*, 44, 1-13. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Clark, A., y Peck, C. (2018). *Contemplating historical consciousness: notes from the field*. Berghan Books.
- Delfino, G.I., Sosa, F.M., Bobowick, M. y Zubieta, E. M. (2020). Memoria colectiva e Historia universal: evaluación subjetiva e importancia de eventos y personajes. *Psicodebate*, 20(1), 68-85. <https://doi.org/10.18682/pd.v20i1.1006>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Octaedro.
- Duquette, C. (2021). Critical Historical Consciousness as the goal of History Education? Thoughts on a possible operationalization in the classroom. *El Futur Comença Ara Mateix: L'ensenyament de Les Ciències Socials per Interpretar El Món i Actuar Socialment*, 13-29. <https://ddd.uab.cat/record/259310?ln=ca>
- Epstein, T. (2009). *Interpreting National History. Race, Identity and Pedagogy in Classrooms and Communities*. Routledge.
- Epstein, T., y Peck, C. (2019). Introduction. En T. Epstein y C. Peck (eds.). *Teaching and learning difficult histories in international context. A critical sociocultural approach*. Routledge. <https://www.routledge.com/Teaching-and-Learning-Difficult-Histories-in-International-Contexts-A-Critical-Sociocultural-Approach/Epstein-Peck/p/>

book/9780367887537

- Edling, S., Löfström, J., Sharp, H. y Ammert, N. (2021). Mapping moral consciousness in research on historical consciousness and education—A summative content analysis of 512 research articles published between 1980 and 2020. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2) 1-19. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1970817>
- Fronza, M. (2016). As histórias em quadrinhos nas aulas de historia. En S. Molina, N. Llonch y T. Martínez (eds.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio: educación histórica para el siglo XXI* (pp. 187-196). Trea.
- Future Policy Lab (2022). *Derribando el dique de la meritocracia*. <https://www.futurepolicylab.com/informes/derribando-el-dique-de-la-meritocracia/>
- Gómez, C., Monteagudo, J. y Miralles, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio Siglo XXI*, 85-106. <https://doi.org/10.6018/j/324181>
- Gómez, C., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- González, G. A., Santisteban, A. y Pagés, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- Grever, M. y Adriaansen, R.J. (2017). Historical culture: A concept revisited. En M. Carretero, S. Berger y M. Graver (eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 73-89). Palgrave.
- Gutiérrez-Vidrio, S. (2016). Diferentes aproximaciones metodológicas para el estudio de las representaciones sociales. En R. Torregrosa, M.P. Fortich, A. Castellanos; S. Gutiérrez y N. Torres (eds.), *Representaciones sociales, campo jurídico y conciliación en equidad* (pp. 5-40). Tenis.
- Gutiérrez-Vidrio, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista iberoamericana de educación superior*, 29(X), 105-123. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.525>

- Ibagón, N. J., Maquilón, J. y Miralles, P. (2021). Identidad histórica y formas de expresión nacionalista en contextos escolares multiculturales. *Campo Abierto*, 40(3), 307-322. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.3.307>
- Iggers, G., Wang, E. y Mukherjee, S. (2008). *A Global History of Modern Historiography*. Pearson.
- Jodelet, D. (2011). Aportes de las representaciones al campo de la educación. *Espacios en Blanco*, 21, 133-154 <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Jenkins, K. (2006). *¿Por qué la historia? Ética y posmodernidad*. Fondo de cultura económica.
- Kim, H., Sefcik, J. y Bradway, C. (2017). Characteristics of Qualitative Descriptive Studies: A Systematic Review. *Res Nurs Health*, 40(1), 23–42. <https://doi.org/10.1002/nur.21768>
- Levesque, S. y Croteau, J.P. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness. Students, Narrative, and Memory*. University of Toronto Press.
- Liu, J. y Hilton, D. (2005). How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics. *British Journal of Social Psychology*, 44(4), 537–556. <https://doi.org/10.1348/014466605X27162>
- López Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. Valencia: Universitat de València.
- Luyt, B. (2011). The nature of historical representation on Wikipedia: dominant or alterative historiography? *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(6), 1058-1065. <https://hdl.handle.net/10356/95415>
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35, 73–80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.004>
- Mugueta, I. (2016). Las representaciones sociales de la historia al servicio de la didáctica en educación superior. *Contextos educativos*, 1, 9-30. <https://doi.org/10.18172/con.2753>
- Nordgren, K. (4 de febrero 2021). The anthropocene and the need for a crisis in teaching. *Public History Weekly*. <https://public-history-weekly.de>

- gruyter.com/9-2021-1/anthropocene-crisis-teaching/
- O'Connor, J. (2019). Document Analysis. En M. Lambert (ed), *Practical research methods in education* (pp. 67-75). Routledge.
- Ortega, D. y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la escuela*, 93, 1-16. <https://institucional.us.es/revistas/Investigacion/93/R93-1.pdf>
- Ortuño, J., Molina, S. y Maquilón, J.J. (2024). Iconos españoles en la cultura histórica de docentes en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.602091>
- Páez, J. (2014). Teorías de valor: modelos e implicaciones educativas. *Revista de psicología y educación*, 9(1), 129-149. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/105.pdf>
- Páez, D. y Zubieta, E. (2006). Dimensiones culturales individualismo-colectivismo como síndrome cultural. En D. Páez y I. Fernández (eds.), *Psicología cultural y educación* (pp. 55-86). Perason Education.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia de la Historia (RAH) (2022). *Líneas principales de las alegaciones de la Real Academia de la Historia al borrador del proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas mínimas del bachillerato*. <https://www.rah.es/proyecto-de-real-decreto-por-el-que-se-establece-la-ordenacion-y-las-ensenanzas-minimas-del-bachillerato>
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de cultura económica.
- Rivero, P., Navarro, I. y Aso, B. (2022). Who are the protagonist of history? Exploratory study on historical relevance after completing compulsory Secondary Education in Spain. *Social Sciences (MDPI)*, 11. <https://doi.org/10.3390/socsci11040175>
- Rivero, P. y Pelegrín, J. (2019). ¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de Educación Infantil? *Cadernos de Pesquisa*, 49, 96-119. <https://doi.org/10.1590/198053145428>
- Rüsen, J. (2012). Forming Historical Consciousness—Towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, 5(10), 519–536. <https://www.redalyc.>

- org/pdf/1933/193325796002.pdf
- Sáenz, A. (2015). ¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, currículum escolar y libros de texto: una relación problemática. *Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 43-59. <https://doi.org/10.7203/dces.29.3820>
- Schwartz, S. y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory analysis. *Journal of research in personality*, 38(3), 230-255. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00069-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00069-2)
- Seixas, P. (Ed). (2012). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2012b). Historical agency as a problem for researchers in history education. *Antíteses*, 5(10), 537-53. <https://www.redalyc.org/pdf/1933/193325796003.pdf>
- Sexias, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. University of Toronto Press.
- Seixas, P. (25 de febrero de 2016). A history/memory matrix for history education. *Public History Weekly*. [dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5370](https://doi.org/10.1515/phw-2016-5370).
- Spanget, T. (2013). Interdisciplinarity and self-reflection in civic education. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 201-226.
- Straub, J. (2005). *Narration, identity and historical consciousness*. Bergham Valle.
- Van Havere, T., Wils, K., Depaepe, F., Verschaffel, L. y Nieuwenhuysse, K. (2017). Flemish students' historical reference knowledge and narratives of the Belgian national past at the end of secondary education. *London Review of Education*, 15(2), 272-285. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.10>
- Vega Alonso, E. (2012). La realidad paradójica de un mundo individualista. *Indivisa. Boletín de estudios de investigación*, 13, 145-168.
- Zubieta, E. y Barreiro, A. (2014). Memoria colectiva y representaciones sociales de la historia. Estudio preliminar con estudiantes universitarios argentinos. En E. Zubieta, J. Valencia y G. Delfino (eds.), *Psicología social y política. Procesos teóricos y estudios aplicados* (pp. 589-610). EUDEBA.



