



## Facultade de Ciencias da Educación

Traballo de  
Fin de Grao

A Historia de España  
actual: presenza na  
educación primaria e  
análise dunha actuación  
didáctica

Memoria histórica no  
Franquismo e na Transición

Antía Fernández Souto

Xuño 2025

A Historia de España actual: presenza na educación primaria e análise dunha actuación didáctica.

Memoria histórica no Franquismo e na Transición.

La historia de España actual: presencia en la educación primaria y análisis de una actuación didáctica.

Memoria histórica en el Franquismo y en la Transición.

Contemporary Spanish History: presence in primary education and analysis of a didactic approach.

Historical memory during Francoism and the Transition.

## Resumo

Este Traballo de Fin de Grao aborda unha investigación educativa no contexto do Prácticum II de Educación Primaria, sendo o seu obxectivo principal analizar as competencias sociais e cívicas que pode desenvolver no alumnado o estudo do pasado histórico recente a través de cuestións socialmente conflitivas. Neste caso abórdase a cuestión da memoria a partir do franquismo e o seu tratamento no proceso de transición democrática centrada na perspectiva das vítimas da longa ditadura . A devandita investigación deriva da análise de distintos documentos producidos polo alumnado no marco dunha actuación didáctica que, partindo da necesidade de innovar nos contidos, ofrece tamén procedementos con vocación innovadora, sen desbotar a necesaria exposición de ideas. Confírmanse os seguintes resultados: o alumnado mostra 1) un alto nivel de satisfacción coa actuación; 2) capacidade de interiorizar e dar sentido aos novos saberes adquiridos; e 3) capacidade para desenvolver unha competencia crítica ante a cultura do silencio e a memoria histórica, podendo situarse no presente e proxectarse cara o futuro.

**Palabras clave:** pensamento crítico e estudo dos conflitos sociais, memoria histórica, violencia política franquista, vítimas, Transición española e sociedade democrática.

## Resumen

Este trabajo de Fin de Grado aborda una investigación educativa en el marco del Prácticum II de Educación Primaria, siendo su objetivo principal analizar las competencias sociales y cívicas que puede desarrollar en el alumnado el estudio del pasado histórico reciente a través de cuestiones socialmente relevantes. En este caso se aborda la cuestión de la memoria a partir del franquismo y su tratamiento en el proceso de transición democrática centrada en la perspectiva de las víctimas de la larga dictadura. La mencionada investigación deriva del análisis de distintos documentos producidos por el alumnado en el marco de una actuación didáctica que, partiendo de la necesidad de innovar en los contenidos, ofrece también procedimientos con vocación innovadora, sin desechar la necesaria exposición de ideas. Se confirman los siguientes resultados: el alumnado muestra 1) un alto nivel de satisfacción con la actuación; 2) capacidad de interiorizar y dar sentido a los nuevos saberes adquiridos; y 3) capacidad para desarrollar una competencia crítica ante la cultura del silencio y la memoria histórica, pudiendo situarse en el presente y proyectarse hacia el futuro.

**Palabras clave:** pensamiento crítico y estudio de los conflictos sociales, memoria histórica, violencia política franquista, víctimas, Transición española y sociedad democrática.

## **Abstract**

This Final Degree Project addresses educational research within the framework of Practicum II in Primary Education, with its main objective being to analyze the social and civic competences that the study of recent historical past through socially controversial issues can develop in students. In this case, the issue of memory is addressed starting from Francoism and its treatment during the process of democratic transition, focusing on the perspective of the victims of the long dictatorship. This research derives from the analysis of different documents produced by the students within the framework of a didactic intervention that, stemming from the need to innovate in content, also offers procedures with an innovative approach, without disregarding the necessary exposition of ideas. The following results are confirmed: students show 1) a high level of satisfaction with the intervention; 2) ability to internalize and give meaning to the new knowledge acquired; and 3) ability to develop a critical competence in the face of the culture of silence and historical memory, being able to position themselves in the present and project themselves into the future.

**Keywords:** critical thinking and study of social conflicts, historical memory, Francoist political violence, victims, Spanish Transition and democratic society.

## Índice

Introdución .....	1
1. “A Memoria como Problema. O Ensino da Historia para o Desenvolvemento do Pensamento Crítico” .....	2
1.1 <i>A Relevancia do Ensino e a Didáctica do Tempo Histórico.</i> .....	2
1.2 <i>O pensamento Crítico no Ensino da Historia.</i> .....	3
1.3 <i>As Cuestións Problemáticas e Socialmente Relevantes no Ensino da Historia.</i> .....	5
1.4 <i>Educar na Memoria Democrática: Visibilizar a Ditadura Franquista e as súas Víctimas.</i> .....	7
2. Metodoloxía .....	10
2.1 <i>Contexto e Desenvolvemento da Actuación Didáctica.</i> .....	10
2.2 <i>Modelo Metodolóxico e Materiais para a Obtención de Datos.</i> .....	16
3. Resultados. “Da Indiferenza cara a Memoria Histórica á Vontade de Transformación Social” .....	21
Discusión. “O Ensino dunha Historia con Memoria como Exercicio de Xustiza Social ” .....	29
Conclusións .....	31
Referencias .....	33
Anexo .....	41
(1) Táboa sinopse sesións .....	41
(2). Presentación actuación didáctica. ....	43
(3) Modelo C.I e C.F. ....	43
(4) Exemplo C.I.1 e C.F.1 .....	44
(5) Gráficos datos cuantitativos C.I e C.F. ....	49
(6) Xogo de pistas sesión nº5. ....	52
(7) S.M. ....	53
(8) Mural colectivo. ....	57
(9) Informe asinado comité de Ética .....	57
(10) Consentimento informado ás familias. ....	57

## **Índice de Abreviaturas.**

CC. Competencia Cidadá.

CCSS. Ciencias Sociais.

C.F. Cuestionario Final.

C.I. Cuestionario Inicial.

D.O. Diario de Observación.

EP. Educación Primaria.

P.I. Pregunta Cuestionario Inicial.

P.F. Pregunta Cuestionario Final.

S.M. Sementes da Memoria.

TFG. Traballo de Fin de Grao.

## Introdución

Este Traballo de Fin de Grao desenvólvese mediante unha investigación educativa fundamentada no deseño e implementación dunha actuación didáctica. Encádrase no período de estadía nun centro escolar no contexto do Prácticum II do 4º curso do Grao en Mestre/a de Educación Primaria da Universidade de Santiago de Compostela.

Un dos principais retos que afronta o panorama educativo actual é lograr que o alumnado finalice a etapa de Educación Primaria demostrando posuír as disposicións e destrezas propias dun pensamento crítico (Fernández-Arroyo e Morales Cano, 2023). Para lograr este cometido, é necesario fuxir dos métodos tradicionais-memorísticos na procura de experiencias de ensino-aprendizaxe máis vivenciais e significativas (Hooks, 2021). Neste sentido, a concepción da área de Ciencias Sociais disposta na vixente lexislación (Decreto 155/2022) non se amosa allea a esta realidade, senón que centra os seus esforzos educativos en liña con este pensamento. Atendendo a isto, no caso concreto do ensino da Historia, o pasado recente materializado a través de cuestións socialmente relevantes constituiría, en teoría, un escenario didáctico sumamente prometedor (García Gómez, 2021). Porén, existen certos motivos ideolóxicos subxacentes á idiosincrasia política-social dominante que relega certos episodios históricos a un plano oculto (Díez Guitiérrez, 2018).

Isto, observase con frecuencia en relación ao tema da ditadura franquista e o período da transición á democrática, pois, a pesar de ser contidos propios do 6º curso de E.P (Decreto 155/2022) o seu tratamento tanto nas aulas como nos manuais escolares adoita ser inconsistente, resultando practicamente anecdótico (Bel e Colomer, 2017). Por este motivo, o presente TFG céntrase na necesidade de traballar co alumnado nestes asuntos dun xeito profundo e significativo, a través da adopción dunha perspectiva crítica e incidindo especialmente na memoria democrática e na dignificación das vítimas da violencia política que caracteriza ao réxime franquista.

Acorde cun método de natureza inductiva, nesta investigación non existen suposicións ou hipóteses previas á recollida de datos (Chaves Montero, 2018). A pesar disto, espérase, como obxectivos principais que, ao abeiro da investigación didáctica, o alumnado poda acadar: 1) adquirir e utilizar coñecementos para a construción de argumentos con base crítica; 2) adoptar unha postura empática e solidaria coas vítimas da violencia política franquista; 3) demostrar compromiso coa memoria democrática. 4) desenvolver unha visión crítica con respecto da cultura do silencio 5) manifestar vontade de transformación social.

## **1. “A Memoria como Problema. O Ensino da Historia para o Desenvolvemento do Pensamento Crítico”.**

### ***1.1 A Relevancia do Ensino e a Didáctica do Tempo Histórico.***

“Quien pretende hacerse una idea corriente del tiempo histórico ha de prestar atención a las arrugas de un anciano o a las cicatrices en las que está presente un destino de la vida pasada”(Koselleck, 1993, p. 13).

O historiador Reinhart Koselleck sérvese destas palabras para reivindicar na súa obra a importancia de situar o punto de partida na iniciación do estudo da historia no próximo, é dicir, a través do pasado recente e a memoria viva.

O proceso de aprendizaxe na etapa de EP sobre o tempo histórico, debe atender á dimensión persoal e social do mesmo, procurando establecer vínculos e relacións de significatividade entre o pasado, presente e futuro e atendendo á historia persoal do propio suxeito. Deste xeito, lograse que o alumnado adquira un coñecemento histórico máis factual, centrado en afondar nas repercusións presentes que entraña o relato histórico e decidido a superar os obstáculos conceptuais e procedimentais presentes nas ideas que abordan o tempo histórico como un elemento abstracto e alleo á realidade mundana, tanto no referido ao tempo como ao espazo. Neste sentido, a historia persoal do propio alumnado como recurso didáctico permite postular cuestións relativas á cronoloxía familiar, ao coñecemento e estudo do tempo no que se enmarcan as súas propias vivencias, as etapas da vida, etc. (Pagès e Santisteban, 2010).

Porén, o enfoque didáctico adoptado nas escolas en canto ao ensino do tempo histórico continúa a ser tradicional e rutineiro. Este decántase fundamentalmente pola proposta de actividades e a sistematización de aprendizaxes de tipo memorístico e repetitivo en torno a determinadas datas e fitos históricos, mentres que se elude atender ao aspecto vivencial do mesmo. Esta aprendizaxe descontextualizada da dimensión temporal, que non atende ao concepto de cambio nin de continuidade nin tampouco vincula o pasado co presente e co futuro, da lugar a que o alumnado adquira certas estruturas e categorías temporais, pero non xera un coñecemento holístico e significativo do tempo histórico (Hernández Cervantes, 2012).

Resulta fundamental incidir no desenvolvemento por parte do alumnado da temporalidade histórica, pois supón un punto clave na formación do pensamento histórico do mesmo. O pensamento histórico proporciona as disposicións necesarias para relacionar os problemas sociais actuais cos seus antecedentes espazo-temporais. É dicir, coa súa explicación e evolución histórica, permitindo así realizar unha análise integral da sociedade, derivada da

comprensión do presente e a realidade sociocultural, económica e política do noso planeta, adoptando unha perspectiva baseada na memoria histórica (González Calderón, 2024).

Ademais, a formación do pensamento histórico contribúe á creación dunha proxección de futuro sobre os problemas sociais e as súas repercusións, así como sobre as súas posibles solucións e vías de actuación de cara á construción de escenarios sociais e futuros desexables (Díaz Zúñiga et al., 2025).

### **1.2 O pensamento Crítico no Ensino da Historia.**

Polo tanto, o desenvolvemento do pensamento histórico está motivado por cuestións que o dirixen cara o pasado, pero que involucran á vida presente en tanto a que as súas repercusións son portadoras de experiencias que marcan a propia evolución temporal do suxeito. Así, constitúe un pilar clave na formación do pensamento crítico dos/as escolares. Polo tanto, ambas dimensións interrelaciónanse dando lugar a un vínculo inexorable para a didáctica do ensino das Ciencias Sociais e, especificamente, da Historia, no que non se pode entender un proceso sen o outro e viceversa (Rüsen, 2021).

Neste sentido, e convén caer no reiterativo, non pode ser o obxectivo da educación formal, nin, consecuentemente, o da didáctica da Historia, a mera transmisión de coñecementos de tipo teórico, na procura dunha acumulación e reprodución dos mesmos. De feito, os esforzos didácticos deben focalizarse no proceso contrario, pois, sen eludir a importancia dos coñecementos teóricos na fundamentación do traballo, o foco de acción debe trasladarse cara as disposicións prácticas ou á reflexión con perspectiva social ou cívica .

Aquí é onde ten cabida o pensamento crítico, un concepto complexo para o que non é doado atopar unha definición precisa debido á multiplicidade de implicacións que entraña. Porén, diversas autorías caracterízanos como un conxunto de destrezas e disposicións complexas que mobilizan a actividade reflexiva e racional do individuo ante contextos de resolución de problemas e interacción con outras persoas, implicando o desenvolvemento dun pensamento autónomo (López Aymes, 2012).

Situando de novo o foco de atención no eido educativo, cabe destacar que o concepto de pensamento crítico é empregado en múltiples ocasións no Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establece a ordenación e o currículo de EP na Comunidade autónoma de Galicia, durante a descrición da maioría das áreas de coñecemento, sendo especialmente recorrente na de Ciencias Sociais. No devandito documento non se ofrece unha descrición expresa do termo, pero si aparece vinculado con outras ideas como:

reflexión, cidadanía, sociedade, valores, etc., aspectos que remiten directamente á Competencia Cidadá establecida no mesmo decreto (Decreto 155/2022).

A Competencia Cidadá (CC) é unha das nove competencias clave da etapa de EP, fórmase en termos de desenvolvemento da capacidade para exercer unha cidadanía responsable e crítica de acordo cos valores propios dunha sociedade democrática (Decreto 155/2022). Polo tanto, un dos indicadores de consecución de dita competencia poderá ser o desenvolvemento do pensamento crítico no alumnado.

O principal cometido da etapa de EP supón que, ao termo da mesma, as crianzas presenten un perfil de saída que cumpra cos obxectivos da etapa que se materializan a través do desenvolvemento das diversas competencias clave (Decreto 155/2022).

Tendo en conta isto, o marco educativo propicio para o desenvolvemento das competencias clave, e, concretamente neste caso, da Competencia cidadá, nunca será aquel que se corresponda cunha visión “bancaria” da educación. Dito termo que foi acuñado polo pedagogo brasileiro Paulo Freire, emprégase para describir un modelo educativo tradicional no que os/as estudantes son concibidos como suxeitos pasivos que deben reproducir o coñecemento transmitido polo profesorado. Tendo en conta esta premisa, quen imparte a docencia pasa a ter a consideración de “fonte de todo o saber”, feito que termina por converter o proceso de ensino-aprendizaxe nunha especie de “transacción bancaria”. Baixo o xugo de dito modelo, resulta imposible a formación de persoas dotadas das ferramentas intelectuais que requiren certos procesos complexos que son inherentes ao pensamento crítico, tales como a comprensión, a reflexión, a introspección, inferencia, o cuestionamento, a análise crítica, etc. e, en última instancia, a vontade de transformación da realidade social (Rivas-Urrego e Araque Escalona, 2020).

Na súa obra Freire sinala a necesidade de revisión dos axentes educativos co obxectivo de rachar a asignación de roles tradicional, ao tempo que propón a organización do proceso de ensino-aprendizaxe mediante un sistema horizontal baseado no diálogo e na reciprocidade. Neste sistema, as persoas participantes desempeñan o dobre papel de poder educar e poder recibir educación, de forma que existe unha retroalimentación positiva na súa formación e crecemento persoal. Esta proposta educativa coñécese co nome de educación liberadora ou educación problematizadora, e, o pensamento crítico, supón a vía ineludible para a súa materialización (Rivas-Urrego e Araque Escalona, 2020).

Cómpre ter en conta que o pensamento crítico relaciónase inexorablemente na súa praxe con valores de soberanía, autonomía, verdade e liberdade do ser. Isto, remite de xeito

evidente a unha dimensión ética do coñecemento, que, consecuentemente, entraña a necesidade de facer fronte a situacións problemáticas e propoñer solucións en base a criterios sólidos e relevantes (Fernández-Arroyo e Morales Cano, 2023).

Esta idea é a que leva directamente ao concepto de educación problematizadora. Os seus alicerces ideolóxicos radican no estreito vínculo entre razón e liberdade, entendendo que esta última nace directamente da primeira, e, que, a liberdade, non pode ser regulada en ningún caso por factores alleos á propia racionalidade (Chirindza e Langa, 2023).

Deste xeito, Freire, e outras autorías posteriores como Bell Hooks, atribúen un papel esencial á educación e, polo tanto, á escola, como axente fundamental na formación de persoas libres e autónomas. A institución educativa emerxe para canalizar o proceso de concienciación social do alumnado, sementando a través do ensino da liberdade, os gromos que darán lugar á futura rebelión e transformación social (Hooks, 2021).

A democracia e a liberdade son posibilidades históricas que requiren da loita dos individuos para materializarse. Por este motivo trasládase o foco metodolóxico dende o ámbito dun coñecemento teórico-conceptual a unha dimensión práctica na que a propia responsabilidade e o atrevemento (independencia) das persoas educadas son claves (Hooks, 2021).

### **1.3 As Cuestións Problemáticas e Socialmente Relevantes no Ensino da Historia.**

É importante reflexionar sobre como é posible trasladar os principios da pedagogía problematizadora de Freire ao ensino das CCSS.

O autor clásico John Dewey reivindica na súa obra a necesidade de entender a escola como un espazo democrático no que se promove unha aprendizaxe baseada en problemas reais. “A educación é un proceso social de valor inmediato e non a preparación para a vida futura” (Dewey J., 2016, p. 50). A través destas palabras, reivindica a necesidade de que, dende a escola, se estableza un diálogo coa realidade social inmediata.

O presente das crianzas está marcado por una serie de tensións e conflitos propios do escenario social no que viven e a escola non pode permanecer allea a esta realidade, senón que ten que preparar ao alumnado para facer fronte ás diversas problemáticas que presenta a vida real (Dewey J., 2016).

Dende esta perspectiva, poden e deben ter sentido no escenario didáctico os conflitos sociais candentes.

Emprégase o termo conflitos sociais candentes para facer referencia a aquelas situacións didácticas que xeran controversia no marco das diversas situacións de ensino-aprendizaxe. Este tipo de experiencias, non teñen como obxectivo didáctico acadar certezas ou procurar verdades absolutas, senón que o interese radica nos coñecementos, actitudes e destrezas que mobiliza o alumnado durante o proceso (recollida e análise de información, toma de decisións, xuízos de valor, debate, etc.) (Díaz Moreno e Felices de la Fuente, 2017).

Os conflitos sociais candentes propoñen escenarios temáticos de actualidade que se consideran polémicos e cuxo análise vai máis aló da dimensión meramente científica, pois implican tamén aspectos éticos, económicos, socio-culturais, medioambientais e políticos. Para ensinar en educación primaria Historia e Ciencias Sociais dende a liberdade, é necesario aludir á controversia, pois a natureza conflictiva da mesma é a que permite expor a pluralidade de opinións e puntos de vista presentes na nosa sociedade, desenvolver a conciencia crítica e construír unha cultura democrática (Santisteban Fernández, 2019).

Cómpre subliñar a idea de que as sociedades democráticas non se caracterizan pola ausencia de conflitos, senón o contrario. Estes constitúen unha parte inherente a elas, ante a súa manifestación, procúrase unha resolución pacífica, chegando a pactos e acordos xustos entre a cidadanía. O enfoque didáctico non debe situarse na resolución de controversias sociais, pero si na comprensión da natureza das mesmas, na interpretación das implicacións subxacentes e nas diferentes posibilidades de xestión por parte dunha sociedade atendendo a termos democráticos (López Facal e Santidrián, 2011).

Non só o alumnado pode desempeñar un papel activo, tamén o profesorado como axente orientador e facilitador do proceso, adoptando unha postura de imparcialidade comprometida. Termo que alude á función da profesionalidade docente no labor educador, no senso da dimensión ética e de valores presente constantemente na ensinanza. A educación non é neutral, polo que quen ten a responsabilidade de desenvolvela nun aula tampouco pode selo nas súas explicacións, xa que ten a obriga moral de combater os nescos ideolóxicos que perpetúan a violación dos dereitos e liberdades das persoas. Por este motivo, como calquera membro dunha sociedade democrática, debe tomar partido ideoloxicamente na súa praxe docente, porén, debe facelo de forma que non impoña ás crianzas as súas opinións e que respecte os puntos de vista diverxentes (sempre que sexan compatibles coa cultura democrática) (López Facal e Santidrián, 2011).

O profesorado facilitará datos e ferramentas de análise ás crianzas, co fin de que poidan explorar libremente as diferentes alternativas. Deste xeito, procúrase que tomen conciencia da relevancia da súa posible participación e implicación no debate de cuestións sociais que

atinxen a súa comunidade, e, progresivamente tamén noutros contextos máis amplos dos eidos político, cultural, científico (Navarro Álvarez e Bravo Echevarría, 2024).

Tratar conflitos sociais candentes permite ás crianzas relacionar a escola coa súa vida real, o traballo na aula ten un impacto real nas súas vidas e non é froito dunha realidade paralela e allea ao desenvolvemento das mesmas (García Gómez, 2021).

Isto posibilita o interese polos temas tratados e incrementa a motivación e participación no proceso de ensino-aprendizaxe. Ademais, lógrase certa implicación emocional, pois desempeñar un rol activo na aprendizaxe, permite sentirse protagonista da sociedade da que forma parte, tomando conciencia dun papel cívico activo e da importancia da súa voz na construción de futuros alternativos (Díaz Zúñiga et al., 2025).

Semella bastante comprensible entender o traballo con conflitos sociais candentes como imprescindible na andamiaxe do desenvolvemento do pensamento e formación crítica do alumnado.

#### ***1.4 Educar na Memoria Democrática: Visibilizar a Ditadura Franquista e as súas Víctimas.***

No marco da didáctica da Historia, as cuestións socialmente vivas relaciónanse con diversos aspectos de procesos históricos cuxas consecuencias e repercusións aínda se atopan latentes no presente. A memoria derivada da historia ensinada con maior ou menor intensidade, é produto da construción interesada de quenos teñen vencido nos diferentes conflitos, tendéndose a silenciar a voz, o sufrimento e a identidade dos “vencidos”, deixando no esquecemento testemuñas de suma transcendencia política, histórica e social. Noutros casos, como o que caracteriza ao Estado español, esa memoria é produto dalgún tipo de pacto entre antigos axentes en conflito, pero vólvese obxecto de controversia cando xeracións futuras consideran superado dito acordo ao consideralo inxusto cun ideario de dereitos humanos que da sentido ao seu presente (Domínguez Almansa e Riveiro Rodríguez, 2020).

A escolma interesada do que se quere e debe lembrar repercute a nivel macro no imaxinario colectivo que comparte cada membro da sociedade sobre a memoria histórica, e, a nivel micro, nas ideas que se transmiten dende as aulas ao alumnado de educación primaria sobre o tema.

Estes contidos están intimamente relacionados co currículo, regulando os coñecementos que se deben impartir na educación formal obrigatoria, coa perspectiva de formar á cidadanía adulta do futuro. Pódese afirmar que a escolma de calquera contido curricular

tínguese coa ideoloxía subxacente ao propio currículo, sendo este fenómeno especialmente sensible no caso dos coñecementos históricos, pois a natureza dos mesmos implica certa controversia social, sobre todo canto máis recentes e próximos sexan en tempo e espazo (Pérez-Guerrero e Salinas Romo, 2025).

Cando se examina o Decreto 155/2022, se aprecia como no bloque de contidos nº4 titulado “Leccións do pasado” no marco da área de CCSS consta que debe abordarse a idade contemporánea e as súas consecuentes transformacións socio-económicas e políticas. Non se especifica localización espacial nin se menciona directamente a II República, o réxime ditatorial franquista ou a transición democrática (Decreto 155/2022). Debido a isto, ábrese unha fenda que os libros de texto dominantes nas rutinas, utilizan para maioritariamente, diluír ese coñecemento (Bel e Colomer, 2017).

Semella que dende as institucións educativas promóvense certas actitudes e métodos que perpetúan o encubrimento, adozamento e terxiversación dunha etapa tan importante para o curso histórico do Estado como é a segunda metade do século XX, feito que se fai sumamente latente cando se analizan os manuais escolares (Pérez-Guerrero e Salinas Romo, 2025). E, precisamente, este modus operandi resulta ser coincidente coa idiosincrasia do silencio que leva asentada na nosa sociedade dende a imposición do réxime ditatorial franquista (Aguilar, 2018).

Durante a longa ditadura franquista imperou a cultura do medo e o silencio, que condicionou a posterior transición e consolidación do actual sistema democrático en España. A “amnesia colectiva” impulsada a nivel social polas diferentes institucións e estruturas do novo estado democrático, con especial incidencia na educación, condenou, e semella seguir facéndoo, a permanecer no esquecemento a quen, por múltiples causas, se converteron en vítimas dun sistema moi afastado do ideario democrático e de defensa dos dereitos humanos que prevalece na actualidade (Díez Guitiérrez, 2018).

A liberación política debería dar paso á incorporación consciente e diáfana de narrativas que podan proporcionar unha nova perspectiva de memoria e xustiza fronte ao relato histórico dominante. Porén, para que isto aconteza é necesario a apertura dun camiño de diálogo, un escenario compartido no que reconstruír a memoria colectiva (Antognini, 2025; Jelin, 2014).

As distorsións xeradas no relato histórico forman visións nesgadas sobre a realidade dos acontecementos que derivan en ideas perigosas para a cultura democrática. No caso da Transición española o intento de “esquecer os rancores do pasado”, convértese nun silencio

estratéxico que provoca que se asocie a idea de vítima cun momento puntual de violencia política da guerra civil, ocultando que dita figura estivo presente ao longo de toda a ditadura (Bernecker, 2020; Jelin, 2014). Víctimas que non só foron persoas perseguidas pola súa disidencia política, senón un conxunto máis amplo de colectivos historicamente vulnerabilizados: mulleres, homosexuais, librepensadoras/es, comunidade xitana....

Hai miles de historias individuais e colectivas que rescatar e introducir na educación. Dende a escola, debería terse a obriga profesional e moral de reivindicar a lembranza de todas as persoas que, ao longo da dilatada ditadura foron silenciadas, é dicir, visibilizar o que non se tivo en conta como tema a tratar. (Galiana i Cano, 2018).

“La educación, en su doble función, formadora y socializadora, no debe dar cabida ni respaldo a la ignorancia, pero mucho menos a la injusticia del olvido” (Martínez-Rodríguez et al.,2022, p. 109).

En consonancia con esta idea de memoria e educación teñen xurdido diversas experiencias e liñas de actuación dispostas a traballar con este enfoque de aprendizaxe. Polo tanto, especialmente dende a segunda década do século XXI, veñen proliferando traballos comprometidos con esta idea, os cales logran avances reais e significativos nas aulas, demostrando cos seus resultados a viabilidade desta opción de memoria na docencia. Son dominantes os que abordan o período da guerra civil e o inicio da ditadura (Fernández-Vázquez et al., 2024; Mancha Castro, 2019; Ortega Cervigón e Miguel García, 2021), pero tamén van agromando os que se centran no franquismo e a transición democrática (Martínez-Rodríguez et al.,2022). Nesa liña incorpórase este traballo.

## **2. Metodoloxía.**

### ***2.1 Contexto e Desenvolvemento da Actuación Didáctica.***

A actuación didáctica, tomada como base para a indagación educativa derivada, desenvolveuse nun CEIP de Santiago de Compostela, na única aula que conforma o 6º curso de E.P. A mostra de alumnado participante componse de 20 estudantes de entre 11, 12 e 13 anos (aplicación de medidas extraordinarias de repetición de curso), 12 nenos e 8 nenas. Os contidos que vertebran as diferentes intervencións de aprendizaxe toman como referencia o estipulado no Decreto 155/2022, polo cal se establece a ordenación e o currículo de educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia no marco da materia de CCSS do curso correspondente .

Tendo en conta que a mera aplicación directa, teórica e rutineira de ditos contidos, carecería de interese e valor didáctico para a presente investigación educativa, cabe destacar a visión innovadora e transformadora adoptada no proceso de estruturación e implementación dos mesmos. Procúrase a promoción do pensamento crítico, a creatividade e aprendizaxe significativa-real, trasladando o centro de interese cara a “acción”, é dicir, cara os procedementos e actitudes desenvoltas (Hooks, 2021).

A aplicación deste enfoque non resulta dun espírito rupturista, senón reformista e holístico. Preténdese explorar o alcance dos contidos teóricos e a súa innegable natureza intrínseca ao proceso de aprendizaxe, pero adoptando unha visión máis innovadora e práctica dos mesmos (Hooks, 2021). Desta forma, atendendo ao disposto no Decreto 155/2022, xustifícase na idea de que calquera obxectivo didáctico debe supeditarse a unha aspiración maior: a formación integral do alumnado como cidadán crítico e autónomo preparado para facer fronte aos retos do século XXI, feito que esixe de procesos que mobilicen disposicións teóricas, procedimentais e actitudinais.

Pásase a expoñer brevemente tanto as fases da actuación desenvolta como os alicerces teóricos subxacentes nelas. Recoméndase ver a táboa elaborada como sinopse das sesións en **ANEXO 1**.

**Sesión 1.** A primeira actuación baséase na idea de “conmoción” polo tema a abordar, é dicir, propónse unha sesión que debido ao seu formato procura xerar certo impacto, atracción e apelar á dimensión emocional do alumnado.

O principal obxectivo é introducir inesperadamente o tema, sen que exista unha explicación nin coñecemento previo do que se vai tratar. Deste xeito, insírese ao alumnado directamente no problema, coa intención de explotar inicialmente a vía emocional e que, a través da

formulación de preguntas que animen ao coñecemento, sexa o propio alumnado quen poida encamiñarse cara a racionalidade crítica.

Neste caso, apóstase por este método na procura de replicar un aspecto traballado durante á propia formación na materia de Ciencias Sociais II no marco do grao universitario. Trátase de apelar á fusión da dimensión racional e emocional na didáctica da Historia, imposibilitando así un tratamento frío e distante do conflito. Neste sentido, procúrase fomentar o traballo con metodoloxías que favorezan a implicación social e que incidan na creación de diálogos abertos e dinámicas participativas. De igual modo, óptase pola escolma de temas susceptibles de xerar empatía e afinidades, pois non se trata de traballar con relatos ficticios, todo o contrario, pois baséase na comprensión da dimensión persoal e real dos conflitos (Domínguez Almansa e Riveiro Rodríguez 2017)

As emocións constitúen unha esfera esencial na vivencia humana, e, consecuentemente, non se desenvolven alleas á experiencia educativa. De feito, o factor emocional xoga un papel esencial nos procesos cognitivos e de comportamento social que se producen na escola. Tendo en conta isto, resulta fundamental para a aprendizaxe a estimulación do mesmo mediante a regulación e matización de situacións didácticas que apelen a diversos procesos emocionais (Campos, 2014).

Quen aprende posúe certa capacidade para codificar, almacenar, organizar e recordar información en función das súas características e necesidades individuais coma suxeitos, pero tamén segundo a dimensión emocional que se lle outorgue ao que debe ser aprendido. Esta conexión entre a dimensión intelectual e a emocional da aprendizaxe constitúe un dos pilares clave na dotación de significatividade do mesmo, pois da sentido e conexión coa realidade ao proceso educativo dos/as estudantes (Solar Rodríguez, 2002).

Por este motivo, a primeira sesión desenvólvese mediante a seguinte dinámica: Proxéctanse varias frases impactantes relacionadas con actos discriminatorios e crimes de lesa humanidade, e, os/as escolares, deben escoller a que data e a que país corresponden ditos acontecementos. As datas presentadas van dende comezos do S.XIX ata finais do S.XX e os países presentados son Estados Unidos, España, Marrocos, Francia e China. Ao final da actividade, desvélese que todos os enunciados enmárcanse en España a finais do S.XX, feito que provoca unha sensación xeneralizada de confusión.

O deseño desta actuación apela ao eurocentrismo imperante no imaxinario colectivo da nosa sociedade, crenzas que nos levan a ter unha visión deformada da historia na que a cultura europea é considerada superior ante o resto de manifestacións culturais do mundo.

Esta “superioridade” aplica tamén á dimensión de valores, dereitos e progreso social, polo que non resulta de estrañar que a maioría destas situacións cruentas sexan atribuídas polo alumnado aos países non occidentais (China e Marrocos), e, en menor medida, Estados Unidos. Así, as respostas sobre España e Francia son, en proporción, mínimas, pois as crianzas son incapaces de concibir que tales atrocidades acontecesen no seu propio país ou no veciño (Fonseca Largo, 2023). Do mesmo modo, a maioría de respostas sobre as datas se inclinan cara as máis afastadas do momento actual.

Por último, a través dunha serie de cuestións propostas en voz alta, reflexionase sobre o pouco coñecemento que teñen sobre a historia recente de España. Aproveitando este clima de sorpresa xerado na aula, proporciónanselles varios xornais e revistas de época con data no día da morte do ditador Francisco Franco, co fin de que observen algunhas das cuestións reflectidas na primeira parte da actividade. Esta escolma para o remate da actuación, atopa a súa razón de ser no feito de que o uso de fontes históricas primarias debe ser un recurso que se empregue de forma habitual no ensino da historia debido aos seus beneficios tanto a nivel de coñecemento teórico como de procedimental e actitudinal (Chaparro Sainz, 2018).

Deste xeito, xa dende a primeira sesión maniféstase de forma evidente cales serán os temas transversais a toda a experiencia didáctica, é dicir, o recorrente uso da violencia política durante a ditadura, o esquecemento das vítimas perpetuado durante o período da transición e a necesidade de memoria democrática como un elemento político e social.

**Sesión 2.** Tras unha primeira exploración do plano emocional cómpre ir abrindo camiño cara un ámbito centrado nunha parte máis racional da aprendizaxe, facilitando así a creación dun espazo para dar contido e sentido as emocións vividas.

A sesión desenvólvese como unha exposición teórica de contidos ineludibles para acadar unha comprensión profunda do tema. Porén, a pesar da posible aparencia de clase maxistral, a proposta adopta un formato innovador no que o diálogo aberto e a reflexión conxunta constitúen un elemento primordial na experiencia de ensino-aprendizaxe. Así, o formato expositivo combínase coas técnicas interrogativas que promoven a participación activa do alumnado (Gómez Carrasco et al., 2018). Desta forma, a través da exposición e a mediación do/a docente vaise construindo un relato conxunto sobre os diferentes feitos históricos, á vez que se indaga nas ideas previas, intereses e inquedanzas do alumnado. Nesta liña, áchase oportuno este procedemento xa que os debates e as exposicións de opinións diversas xerados no espazo didáctico enriquecen enormemente a práctica

educativa e fomentan o pensamento crítico no alumnado (Pereira Curado e Cunha Costa, 2020).

Ademais, a devandita exposición é apoiada de maneira recorrente co uso de soportes audiovisuais, tales como fragmentos de documentais, imaxes e pezas musicais. A elección deste acompañamento fundaméntase principalmente na idea de que os recursos audiovisuais parecen reforzar a comprensión e a memorización dos contidos cos que se relacionan, é dicir, supoñen unha mellora potencial do efecto formativo, especialmente cando son fontes históricas primarias, é dicir, cando se corresponden coa época sobre a que se desenvolve a acción (Arias Ferrer et al., 2019).

O fundamento teórico da mesma componse, en primeiro lugar, dunha breve introdución sobre a II República española, réxime democrático que rompeu coa corrente política española imperante ate o momento, caracterizada por un liberalismo escasamente reformista no político e no social e que viña outorgando privilexios á coroa e á igrexa. En canto a esta etapa, trátase de facer fincapé nas medidas en prol do progreso aprobadas durante a República (especialmente no referido á alfabetización), co fin de reivindicar así os avances e logros culturais, educativos e sociais daquela época, fitos que son ocultados habitualmente polo seu tráxico final. Pero, sobre todo, resulta de vital importancia negar as alegacións que tratan de xustificar o golpe de estado do 36 por mor do “caos” institucional republicano, as cales negan unha realidade internacional na cal se impuñan en boa parte de Europa réximes fascistas ou autoritarios (Gimeno Perelló, 2011).

A continuación, abórdase o tema da guerra civil, conflito militar produto dun golpe de estado pero que tamén confrontou outros ámbitos como o da clase social e o relixioso. A actuación neste aspecto diríxese a abordar cuestións como a resistencia republicana, os apoios internacionais, o sometemento da poboación civil e obriga de acudir á fronte, o conflito ideolóxico e as crueis consecuencias dunha guerra que inauguraría un período de violencia sen precedentes na historia de España (Casanova Ruiz, 2017).

Para concluír, tratase a ditadura franquista poñendo o foco nos seus fundamentos ideolóxicos e na represión absoluta exercida dende o principio do réxime ata a morte do ditador, caracterizada pola máis crúa violencia, terror e censura. Deste xeito, afóndase e reflexionase sobre a política de exterminio deseñada por Francisco Franco e exercida contra os seus opositores políticos, contra as mulleres e contra outros colectivos minoritarios, e que era executada polos seus órganos e administracións políticas, económicas e xudiciais (Molinero Ruiz, 2003). Ademais, empregárase de forma conxunta un recurso web para

localizar e coñecer a distribución de campos de concentración no territorio español durante a ditadura franquista (**ANEXO 2**).

**Sesión 3.** A terceira sesión continúa coa dinámica empezada na anterior, é dicir, exposición teórica mediada polo diálogo aberto e a continua reflexión conxunta. Nesta ocasión, o tema central é a transición española. A diferenza que no tema precedente, non hai unha base de ideas previas xa que as crianzas amosan un descoñecemento total sobre o asunto. Os recursos audiovisuais xogan un papel fundamental, facendo especial fincapé na importancia da música como instrumento de poder e de influencia social (Asensio Llamas, 2011).

A base teórica da mesma ciméntase no estudo da transición como proceso económico, político, social e cultural. Nesta liña, abranguese aspectos imprescindibles para a comprensión deste período histórico, tales como: a morte de franco e as controversias na opinión pública, o espírito reformista da transición, o clima nacional de conflito social, as primeiras eleccións democráticas, a constitución de 1978 e o progreso social, o aperturismo internacional... (Ros Ferrer, 2020). Porén, elúdese de forma consciente abordar o tratamento das institucións, símbolos, dirixentes e simpatizantes da ditadura franquista, co fin de xerar intriga e curiosidade nos/as estudantes polo tema; inqedanzas que se converterán en materia de reflexión na sesión posterior.

**Sesión 4.** Na exposición previa obviouse falar de xeito intencional do 23-F, motivo polo que, agora, lévase acabo unha dramatización deste feito histórico. O propio alumnado asume o papel de congresistas no referéndum de investidura de Leopoldo Calvo Sotelo, que, de xeito completamente repentino e inesperado, vese interrompido por un grupo de militares armados. A dramatización como estratexia didáctica é un recurso que provoca melloras significativas na aprendizaxe (Cruz Colmenero et al., 2013). En concreto, a introdución de dita técnica no campo da Historia permite conectar os sucesos históricos traballados coas vivencias persoais, adoptar unha perspectiva empática e acadar unha comprensión profunda do tema (Bellatti et al., 2023). Ademais, o feito de que a intervención militar sexa sorpresa, conecta con esa dimensión emocional da aprendizaxe, á que se fixo referencia na sesión 1 e que non debe deixar de acompañar a actuación, de maneira que se expande pola aula un clima de incerteza e expectación.

Unha vez finalizada a dramatización, procédese á proxección de gravacións reais do suceso, co fin de continuar con esa xeración de conmoción. Esta experiencia servirá para representar o medo existente na poboación española ante as ameazas do desencadeamento dunha nova guerra civil (Ros Ferrer, 2020). Despois, abórdase a cuestión de como a transición á democracia afrontou o franquismo, a través do análise de diversas

perspectivas tales como: símbolos, institucións políticas, xudiciais e administrativas, etc., opinión pública, organizacións, partidarios e dirixentes do franquismo...Para chegar, finalmente, a falar de memoria democrática e a dignificación das vítimas. Así, reflexionárase conxuntamente sobre a xustiza social, a débeda do estado democrático coas vítimas da represión e a violencia franquista e a obriga colectiva de construír unha memoria do pasado recente que teña en conta a voz das vítimas (Díez Guitiérrez, 2018).

Por último, co obxectivo de trasladar o foco de actuación cara ao presente, dialógase de forma colectiva sobre temas de actualidade a través da análise de diferentes recursos audiovisuais. Concretamente, sobre a remodelación do “val dos caídos” e sobre as pegadas do franquismo que se poden atopar nas rúas da cidade compostelá.

**Sesión 5.** Na quinta sesión dáse continuidade ao tema das vítimas . Esta vez, a través dunha especie de “xogo de pistas” no que en grupos de tres, reciben un sobre con fotografías, símbolos, obxectos, etc., relacionados coa vida dunha persoa (**ANEXO 5**). Ante estes elementos, o alumnado debe construír un relato sobre as biografías das diferentes persoas en base as súas suposicións. Desta maneira, a actividade promove a creatividade a través do traballo cooperativo (Araya-Crisóstomo e Urrutia, 2022).

Unha vez exposto o seu relato ficticio, procédese á lectura da biografía real de cada unha das persoas. De xeito intencionado, os sobres non conteñen elementos referidos aos seus asasinatos, torturas, encarceramentos, etc., co fin de lograr que as crianzas adquiran unha visión máis ampla das vítimas que vai máis aló do trágico da súa vida. Trátase dun exercicio de empatía cun grupo de persoas que tiñan unha vida corrente, un fogar, familia, aspiracións, intereses, inqedanzas... igual que eles e elas.

A continuación, proxéctanse unha serie de producións audiovisuais que recollen relatos reais de vítimas e das súas familias, especialmente centradas no caso particular de Galiza a través de fragmentos recuperados do documental *Flores tristes* (2008) de Manuel Abad. A mostra destes vídeos apela de novo á dimensión emocional da aprendizaxe, conectando coa empatía e sensibilidade do alumnado.

Estas producións, sumadas á complexidade que atopan á hora de construír os relatos biográficos das vítimas, leva á reflexión sobre a cultura do silencio e o esquecemento imposta sobre as vítimas despois do franquismo, relegadas a ocupar un espazo de memoria individual creado polas súas familias ante o rexeitamento de visibilidade na esfera pública que provoca unha “amnesia” colectiva (Díez Guitiérrez, 2018).

**Sesión 6.** Nesta sesión elabórase un proxecto conxunto chamado “Sementes da memoria”. A única directriz para a realización deste proxecto é que teñen que facer unha lámina cunha frase acompañada por un debuxo. A temática debe gardar relación con algún dos temas que se abordaron durante a actuación didáctica, pero de xeito que se poña o foco de atención na memoria das vítimas. Os produtos finais da actividade materialízanse en: álbum coas estampas que se deposita na biblioteca do centro escolar para que a comunidade educativa poida dispoñer del, copias nun formato máis pequeno para levar á casa como recordo da actividade e mural creado coas láminas que se coloca nun dos corredores do colexio **(ANEXO 8)**.

Por outra parte, tamén se reflexiona acerca dos contidos que o seu propio libro de texto reflicte sobre o tema, apelando á idea de que a meirande parte dos manuais escolares eluden facer referencia directa á violencia política franquista e á dignificación das vítimas (Bel e Colomer, 2017).

A través desta sesión, dialógase sobre que o libro elaborado responde a un exercicio de xustiza social coas vítimas. A través dunha pequena homenaxe, reivíndicase como unha verdadeira sociedade democrática debe loitar por devolver os dereitos que lles foron arrebatados ás vítimas da violencia política franquista, de forma que sexan dignificados, recordados e honrados.

Por outra parte, a liberdade creativa que teñen as crianzas na elaboración deste proxecto cooperativo permite a creación de obras cargadas de emoción, autenticidade e simbolismo. Ademais, o feito de crear un proxecto conxunto que ten unha repercusión externa á propia realidade da aula, favorece a creación dunha comunidade de aprendizaxe na que todas as persoas membros da rede escolar colaboran, se interrelacionan e comparten experiencias educativas co fin de retroalimentarse mutuamente ao longo do proceso (Hooks, 2021).

Deste xeito, esta actividade supón o fin actuación didáctica. Un camiño que empezou coa conmoción para atraer, sentir e preguntar, continuou co contido e o sentido para racionalizar e pensar criticamente podendo argumentar, e que conclúe, coa difusión para darlle dimensión cívica ao aprendido máis aló da aula.

## **2.2 Modelo Metodolóxico e Materiais para a Obtención de Datos.**

Segundo Chaves Montero (2018), enténdese por metodoloxía “o modo no que enfocamos os nosos problemas e buscamos respostas, é dicir, á maneira de realizar a investigación” (p.166). Tendo en conta a presente definición, cabe sinalar que a escolma do tipo de

metodoloxía de investigación vén condicionada polos nosos supostos teóricos e propósitos fixados durante a realización do estudo (Chaves Montero, 2018).

Por este motivo, este traballo desenvólvese no marco dunha investigación de tipo educativo, na medida na que o seu principal obxectivo radica en examinar os procesos de ensinanza e aprendizaxe derivados da implementación dunha actuación didáctica concreta (Pacheco Durán e García Flores, 2023).

Nesta liña, óptase por un enfoque primordialmente cualitativo no que os instrumentos empregados para a recolección de datos son de natureza non estruturada. Dita flexibilidade, responde ao interese de procurar interpretacións profundas e exhaustivas que van máis aló do meramente cuantificable. Deste xeito, indágase na perspectiva do alumnado participante en canto ao que á comprensión dos diferentes fenómenos estudados se refire, procurando que a persoa investigadora inflúa o mínimo posible nos seus pensamentos e opinións. Neste sentido, adoptar o punto de vista dos suxeitos investigados, resulta fundamental para estudar ás persoas e os contextos dende unha perspectiva integral e holística, recoñecendo a complexidade e singularidade dos mesmos (Haro Sarango et al., 2024).

Ademais, dito enfoque responde a un modelo indutivo, pois o punto de partida sitúase nun primeiro momento nos propios datos, de forma que estes constitúen o motivo subxacente ás teorías que se van elaborando de forma orgánica durante a labor investigadora (Chaves Montero, 2018).

Por outra banda, cómpre sinalar que os datos cualitativos adoitan ser de tipo descritivo e de natureza moi diversa, podendo ir as estratexias empregadas para a súa recolección dende entrevistas, ata observacións de campo, documentos, etc. Tendo en conta esta particularidade, pódese constatar que as investigacións de tipo cualitativo presentan certas dificultades de cara á xeneralización de resultados. Ditos atrancos débense esencialmente ao carácter polisémico dos mesmos, aspecto que entraña a posibilidade de múltiples interpretacións dunha mesma información. Deste xeito, ter presente o contexto social no que se produce a investigación debe ser un exercicio constante durante o procesamento de datos, pois a experiencia vese completamente condicionada por este, resultando case imposible extrapolar os resultados a outras realidades (Vasilachis-de Gialdino, 2012).

Porén, o carácter dicotómico dalgunhas das cuestións propostas nos diferentes métodos de estudo, suxire certa vertente cuantitativa. Os datos de tipo cuantitativo, tamén achegan información sumamente relevante para o propósito da devandita investigación, pois o seu análise permite identificar diversos patróns de resposta (Sánchez-Martín et al., 2023).

Así, mediante a combinación dos dous enfoques lógrase acadar un equilibrio harmónico no que se aproveitan as fortalezas de ambos, ao tempo que se facilita unha comprensión máis ampla do fenómeno estudado, xa que abre a posibilidade de comparar frecuencias, factores e resultados (Hernández Chávez, 2025).

A pesar disto, debido ás súas características diferenciais, a presente investigación encádrase no marco dun estudo fundamentalmente de tipo etnográfico. Segundo, Aravena et al. (2006), o estudo etnográfico “puede ser definido como un método esencialmente descriptivo ou como una manera de registrar discursos, comportamientos y relatos. Lo importante es tener en cuenta que utiliza una gran diversidad de técnicas de investigación” (p.45). A escolma deste método resulta sumamente interesante no contexto educativo-escolar, xa que unha das súas principais características é a permanencia do/a investigador/a no contexto investigado, no cal participa de forma activa, observando e interactuando con quen participa e detallando aspectos que forman parte da dinámica habitual da aula (Aravena et al., 2006).

O presente traballo baséase nun estudo descriptivo focalizado na observación directa na aula e na análise de documentos elaborados polo alumnado no contexto da actuación didáctica desenvolta. Neste punto, é de salientar que para a recollida de ditos documentos solicitouse previamente ás familias un consentimento informado (**ANEXO 10**). Así mesmo, para levar a cabo dito proceso, foi tamén necesario contar coa autorización do Comité de ética da Facultade de Ciencias de Educación (Campus de Santiago) (**ANEXO 9**).

A continuación, procederase á análise e descrición detallada dos instrumentos e das estratexias de recompilación de información empregados durante este proceso.

**-Diario de observación (D.O).** O traballo de campo levado a cabo durante os estudos etnográficos exprésase nos chamados diarios de campo/observación. Estes documentos recollen en forma de notas as observacións que a persoa encargada da investigación vai realizando durante o proceso, así como as producións espontáneas do alumnado durante o transcurso do mesmo (Aravena et al., 2006).

O D.O elaborado no transcurso desta actuación didáctica estrutura as anotacións organizando a información segundo as sesións correspondentes. Ex. **D.O. Sesión 1**.

Ademais destas notas de campo, os estudos etnográficos complementáanse cunha gran variedade de ferramentas de recompilación de información, tales como entrevistas, cuestionarios, documentos escritos, etc. (Cotán Fernández, 2020).

Neste caso, os métodos escollidos foron os seguintes:

**-Cuestionario inicial (C.I) e final (C.F).** Documentos non nominativos, cubertos ao inicio e ao final da actuación, que abordan aspectos relacionados con saberes tanto de tipo teórico como actitudinal. Os grandes bloques temáticos da actuación didáctica quedan definidos a través da propia estrutura destas mostras: o recorrente uso da violencia política durante a ditadura, o esquecemento das vítimas perpetuado durante o período da transición e a necesidade da memoria democrática como un elemento político e social.

Os cuestionarios catalóganse de forma individual preservando o anonimato, de forma que non se establecen correlacións entre os cuestionarios iniciais e finais.

- No C.I a numeración é do 1 ao 19, xa que  $n=19$ . Ex. **C.I.1 (ANEXO 4)**.
- No C.F a numeración é do 1 ao 17, xa que  $n=17$ . EX. **C.F.1 (ANEXO 4)**.

Deste xeito, numéranse as diferentes mostras de forma aleatoria, provocando que a autoría do C.I.1 non sexa a mesma que a do C.F.1.

O C.I está composto por 10 cuestións que se alternan entre pechadas=6 (verdadeiro/falso e múltipla escolla), as cales aportan datos cuantitativos, ou abertas=4 (resposta libre), as cales proporcionan información de tipo cualitativo. Por outro lado, o C.F, componse dos mesmos ítems máis dous engadidos, un sobre a satisfacción do alumnado durante a experiencia de aprendizaxe (resposta pechada) e outro solicitándolle unha reflexión final (resposta aberta).

- As preguntas do C.I catalóganse do 1 ao 10. Ex. **P.I-1**
- As preguntas do C.F catalóganse do 1 ao 12. Ex.**P.F-1**

**-Sementes da memoria (S.M).** O proxecto cooperativo no que o alumnado reflicte a través dunha produción artística os aspectos que máis lles impactaron durante a experiencia de aprendizaxe.

As diversas producións catalóganse de forma individual, preservando así o anonimato de quen participa, de forma que non se establecen correlacións na autoría cos C.I e os C.F.

- No S.M a numeración é do 1 ao 21, xa que  $n=21$ . Ex. **S.M.1 (ANEXO 7)**.

Cómpre destacar que durante a devandita investigación, o sistema de avaliación é de tipo procesual, é dicir, a súa presenza é transversal a todo o transcurso da experiencia de ensino-aprendizaxe. Así, nun primeiro momento da experiencia educativa, o C.I avalía o punto de partida do alumnado, posteriormente, a través do D.O faise un seguimento continuo durante a actuación, e, en último lugar, o C.F e as S.M dan resposta á parte final

do proceso avaliativo. Ademais, avógase por un carácter global e integral do sistema avaliativo, de forma que se desenvolve holísticamente tendo en conta a presenza de diversos axentes educativos, así como o contexto no que se desenvolven e as singularidades propias do grupo-aula. En consonancia con estas ideas, o obxectivo primordial do proceso avaliativo é que as crianzas acaden unha comprensión profunda do tema baseada nun aprendizaxe significativo e real (Nebrera, 2009).

A análise de datos realizada para a obtención de resultados lévase a cabo aplicando un enfoque rigoroso e sistemático, mediante o cal se recoñecen unha serie de patróns comúns sobre temas de interese ao tempo que se indaga nas conexións e relacións que se van entrelazando entre diferentes dimensións do mesmo fenómeno estudado.

Ao tratarse dun traballo de natureza inductiva, son os propios datos os que marcan o inicio da mesma, é dicir, non existen suposicións ou hipóteses previas á recollida de datos, senón que se van construíndo a medida que se van recompilando. Polo tanto, unha vez feito isto, é cando se activan os mecanismos requiridos para levar a cabo un proceso interpretativo que dotará de sentido a investigación en si mesma (Chaves Montero, 2018).

Para levar a cabo este cometido, procesáronse os datos cuantitativos (diversas cuestións do C.I e C.F) rexistrando as frecuencias dos números reais dispostas en forma de táboas e representacións gráficas. Recoméndase ver **ANEXO 5** por unha cuestión aclaratoria.

Por outra banda, os datos cualitativos rexistráronse analizando as diferentes producións deste tipo (C.I, C.F e S.M), na procura de relacións, discrepancias e ideas clave. As conclusións e supostos extraídos tanto dun tipo de datos como do outro, foron reforzados mediante as observacións e impresións recollidas no D.O.

Unha vez esclarecido este asunto, cómpre indicar que da presente investigación se derivan unha serie de resultados, estruturados en grandes bloques. Estes bloques temáticos reciben a denominación de “Ideas forza”, debido a que son os supostos clave que se extraen da análise exhaustiva e comparativa dos datos recollidos, e, polo tanto, demóstranse mediante as evidencias obtidas directamente das respostas ou comentarios do alumnado. Tendo isto en conta, da análise de resultados se extraen 3 ideas forza que constitúen os eixes principais na organización dos datos: 1) satisfacción coa actuación didáctica, 2) novos saberes adquiridos, 3) desenvolvemento da competencia crítica.

### 3. Resultados. “Da Indiferenza cara a Memoria Histórica á Vontade de Transformación Social”.

#### O alumnado mostra un alto nivel de satisfacción coa actuación:

**-Adquírese conciencia de que a innovación en contidos e procedementos redonda nunha mellora nos aprendizaxes.**

- Os métodos de ensino aplicados na actuación didáctica foron valorados unanimemente coa máxima cualificación Ademais, (n=16/17) valoraron o seu nivel de aprendizaxe coa puntuación máxima **(P.F-11)**.
- Un/a aprendiz engade ao final da súa argumentación o seguinte **(P.I.12)**:  
*-“Encantoume o tema, Antía explica xenial e espero que lle saia moi ben” (C.F.5).*
- Pódense destacar declaracións individuais e grupais como:  
*-“Gústame moitísimo o modo no que facemos as clases!” (D.O. Sesión 5).*  
*-“As clases así son máis divertidas e aprendemos máis” (D.O. Sesión 4).*

**-A elección dos contidos xera un interese que invita á reflexión.**

- (n=15/17) outorgan a puntuación máxima ao interese suscitado polos contidos . (n=15/17) afirman, proporcionando a cualificación máxima, que os contidos tratados nas clases fixéronlles reflexionar **(P.F-11)**.
- Rexístranse testemuñas como:  
*-“Que interesante é todo isto, gustárame saber máis” (D.O. Sesión 2).*  
*-Quedeime moi sorprendida co do 23F, estiven pensando todo o día na casa sobre iso” (D.O. Sesión 5).*

#### O alumnado é capaz de interiorizar e dar sentido aos novos saberes adquiridos:

**-Evolución dunha simple consideración negativa do franquismo a un razoamento crítico con base argumentativa.**

→Fase Inicial.

- n=19/19 nas súas apreciacións iniciais consideran falsa a idea de que *O franquismo foi un período de tranquilidade e benestar social* .Tamén dende o inicio n=19/19 deron por certo que *As persoas que se opoñían ao réxime podían ser condenadas a morte ou prisión (P.I.-4).*

- Ante o dilema: *Que pensas que unha sociedade democrática debería facer coas vítimas da ditadura franquista? (P.I.10).*

-*"Pienso que hubo muchas polémicas y que deberían ayudar a las víctimas" (C.I.11).*

- Porén, estas ideas non eran quen de substanciarse no coñecemento. Así, nesta fase inicial foron comúns intervencións na aula como:

-*"Na ditadura as mulleres non podían votar pero os homes si non?" (D.O. Sesión 1).*

-*"Eu sei que con Franco había xente que o pasaba mal, pero non sei por que" (D.O. Sesión 2).*

-*"La dictadura era mala porque Franco era malo" (D.O. Sesión 2)*

→ Fase final.

- O alumnado argumenta porque é necesario "remover o pasado" e recordar as vítimas empregando o coñecemento adquirido (P.F.12):

-*"Ti non sabes que torturaron a las víctimas?" (C.F.5).*

-*"Moitas persoas morreron e hai que recordalas porque loitaron polos seus dereitos" (C.F.11).*

-*"Eu non estou de acordo porque por culpa de Franco 500.000 desaparecieron" (C.F.13)*

- Polo tanto, mantívose a mesma apreciación negativa sobre o franquismo pero agora as intervencións denotan un visible cambio :

-*"A ditadura chegou de forma violenta e estivo así sempre" (D.O Sesión 5).*

-*"Nunca deixou de haber represión durante a ditadura" (D.O. Sesión 3).*

-*"Os dereitos que tiña a xente durante a ditadura eran uns "falsos" dereitos" (D.O. Sesión 3).*

-*"Por toda a xente que foi obrigada a ir á Guerra Civil" (S.M.17) (ANEXO 7).*

-*"Por todas as persoas que morreron sen ser honradas, desaparecidos" (S.M.6) (ANEXO 7).*

## **-Evolución dende o descoñecemento das causas de orixe da ditadura ata o recoñecemento do conflito e a implicación internacional.**

→Fase inicial.

- (n=4/19) relaciona inicialmente a chegada ao poder de Francisco Franco cunha guerra civil e ningún pensa nunha posible implicación de forzas internacionais no conflito **(P.I-3)**.

- Recolléronse ideas como:

*-“Hitler morreu antes ca Franco non?” (D.O. Sesión 2).*

→Fase final.

- (n=15/17) detecta tras a experiencia didáctica a guerra civil como causa da ditadura e (n=12/17) sinala a importancia da participación estranxeira na chegada ao poder de Franco **(P.F-3)**.

- Nesta fase documentáronse intervencións como:

*“En este campo de concentración hay banderas nazis porque Hitler ayudó a que Franco pudiese ser el dictador de España” (D.O. Sesión 2).*

## **-Sinalización da represión e reivindicación dos colectivos “silenciados” durante a ditadura**

- En canto a isto, recóllense producións como:

*-“Para que non haxa máis terror, violencia e silencio” (S.M.5) (ANEXO 7).*

*-“Porque todo o mundo poda sempre amar a quen queira” (S.M.10) (ANEXO 7).*

*-“Por todos os xitanos que foron discriminados e perseguidos” (S.M.14) (ANEXO 7).*

## **-Do descoñecemento inicial do período da Transición á definición e identificación dos seus trazos característicos.**

→Fase inicial.

- (n=19/19) responden que non saben nada sobre a Transición española **(P.I-1)**.

→Fase final.

*-“A Transición é o cambio da ditadura á democracia” (C.F.1).*

-“Cando pasamos da ditadura á democracia” (C.F.2).

- Todo o alumnado identifica que a Transición española se relaciona con política, economía, sociedade e cultura (P.F-2).
- Recolléronse mostras como:

-“Entón a transición está relacionada con moitas máis cousas a parte da política” (D.O. Sesión 3).

**-De pensar que a transición da ditadura á democracia desenvolveuse a través de conflitos violentos a entender o seu carácter “pacífico”.**

→Fase inicial.

- (n=10/19) relaciona inicialmente a Transición española cun conflito armado (P.I-2).
- (n=12/19) identifica o fin do réxime coa morte por vellez do ditador, mais responden tamén outras causas moi diversas como por exemplo unha guerra civil (n=5/19), unha revolución social (n=5/19) ou a intervención da Unión Europea (n=4/19) (P.I-6).
- Recóllense testemuñas como:

-“Eu creo que Franco morreu porque o asasinaron cunha bomba e por iso acabou a ditadura” (D.O Sesión 2).

-“Antes de chegar á democracia, houbo de novo outra guerra civil” (D.O Sesión 3).

→Fase final.

- (n=2/17) relaciona nesta fase a transición cun conflito armado (P.F-2).
- Todo o alumnado indica como causa do fin do réxime a morte do ditador pola súa vellez, non existindo practicamente variabilidade de resposta (P.F-6).

**-Descubrimento da continuidade de símbolos e estruturas políticas da ditadura no novo sistema democrático.**

→Fase inicial.

- (n=15/19) afirmaron que, coa chegada da democracia, se eliminaron os símbolos da ditadura. Ademais, (n=13/18\*) negan que os líderes da ditadura franquista puidesen continuar no poder político nos posteriores gobernos democráticos. Por outra parte, (n=9/18\*\*) non recoñecen que o rei Juan Carlos I fose nomeado como sucesor por orde do ditador (P.I-8). \*O C.I. 6 Non contestou. \*\* C.I. 18 Non contestou de forma válida.

→Fase final.

- (n=15/17) recoñecen a persistencia dos símbolos da ditadura. Ademais, (n=14/17) verifican a continuidade política das figuras vinculadas ao réxime así como (n=16/17) o vínculo coa sucesión monárquica **(P.F-8)**.

### **-Identificación da ausencia de condena tanto institucional coma social do réxime franquista.**

→Fase inicial.

- (n=13/18\*) afirman inicialmente que, coa creación do novo estado democrático, se condenaron legalmente os crimes da ditadura e prohibiuse simpatizar co réxime. Ademais, (n=15/19) pensan que se rexeitou aos que apoiaban ao réxime franquista como mostra de respecto ás vítimas **(P.I-8)**. \*C.I. 18 Non contestou de forma válida.

→Fase final.

- Tras a actuación didáctica, (n=16/17) recoñecen a ausencia dunha condena oficial e (n=14/17) sinalan o non rexeitamento social ao franquismo **(P.F-8)**.

### **O alumnado mostra capacidade para desenvolver unha competencia crítica.**

#### **-Identificación de razóns que indican a existencia dunha cultura do silencio con respecto á memoria histórica.**

→Na fase inicial.

- Unha gran parte do alumnado entende que o franquismo e o período inmediatamente posterior non se adoita abordar nas escolas para evitar facer apoloxía ao franquismo dende as institucións educativas **(P.I-5)**.

- *"Porque os profes non queren que os nenos sexan franquistas"* **(C.I.4)**.

- *"Porque no creen que sea buen ejemplo"* **(C.I.11)**.

Só un dos participantes responde:

- *"Porque non o tiñan permitido"* **(C.I.15)**.

→Fase final.

- Nesta fase obsérvase unha evolución nas respostas **(P.F-5)**.

*"Porque non queren remover o pasado"* **(C.F.2)**.

*"Porque os profes teñen medo de meterse en problemas cos pais"* **(C.F.8)**.

*“Porque queren que pase á historia como se nunca houberse pasado” (C.F.15).*

- Inicialmente, o alumnado non atribúe un posible significado á expresión *“despois dunha ditadura chegan os organizadores do esquecemento”*, porén, tras a aplicación da actuación didáctica (P.F-9):

*-“Cando se acaba a ditadura chega xente encargada de que a poboación esqueza o que sucedeu” (C.F.14).*

*- “Que después, cuando termina la dictadura, hacen como que no ha pasado nada” (C.F.15).*

*-“Hay personas que quieren que la gente se olvide” (C.F.16).*

### **-Da indiferenza e incompreensión do concepto de “víctima” á valoración e reivindicación da súa importancia.**

→Fase inicial.

- Só aproximadamente un 11% (n=4/36\*) das respostas outorga unha importancia de entre 1 e 2 (sendo o 1 o máis importante e o 6 o menos) ao ítem *Honrar e compensar ás vítimas* como dos obxectivos que debería perseguir a nova sociedade democrática co fin da ditadura (P.I-7): *\*O C.I. 7 Non contestou.*
- Ante a cuestión: *Que crees que quere dicir a expresión: Mentres os mortos non se esquezan, están vivos (P.I-9).*
  - “Que debemos olvidar a los muertos” (C.I.5).*
  - “No olvidar a las leyendas de España” (C.I.11).*
- Ante o interrogante: *Que pensas que unha sociedade democrática debería facer coas vítimas da ditadura franquista? (P.I-10).*
  - “Matalas porque Franco me cae mal” (C.I.5).*

→Fase final.

- Un 25% (n=8/32\*) das respostas sitúa o ítem *Honrar e compensar as vítimas* entre o 1 e o 2 (P.I-10). *\*O C.F. 13 Non contestou de forma válida.*
- Ante a cuestión: *Que crees que quere dicir a expresión: Mentres os mortos non se esquezan, están vivos (P.F-9).*
  - “Que mentres os teñamos na memoria nunca morren” (C.F.5).*
  - “Recordar os que morreron defendendo a liberdade e a democracia” (C.F.8).*

- *"Mentres se siga falando das vítimas, están vivas na memoria da xente"* (C.F.14).

- Ademais, en canto a este tema recolléronse declaracións como:

-*"As familias deberían poder saber que lles aconteceu aos seus familiares"* (D.O. Sesión 5).

-*"Tería que falarse máis das vítimas cando se fala sobre este tema"* (D.O. Sesión 5).

-*"Por toda as vítimas que sufriron e morreron inxustamente"* (S.M.8). (ANEXO 7).

-*"Por todas as familias que non puideron honrar aos seus mortos"* (S.M.9). (ANEXO 7).

-*"Enterrar se enterra pero olvidar non se olvida"* (S.M.15). (ANEXO 7).

-*"Mentres todos/as recordemos, seguirán aquí con nós"* (S.M.20). (ANEXO 7)

### **-Evolución da concepción do papel dunha sociedade democrática na memoria das vítimas en termos de xustiza social.**

→ Fase inicial.

- Ante o interrogante: *Que pensas que unha sociedade democrática debería facer coas vítimas da ditadura franquista?* (P.I-10).

-*"Apoialos"* (C.I.4.).

-*"Darlles vivendas"* (C.I.12).

-*"Facerlles un pequeno homenaxe"* (C.I.18).

→ Fase final.

- Ante o interrogante: *Que pensas que unha sociedade democrática debería facer coas vítimas da ditadura franquista?* (P.F-10).

-*"Desculparse, honralas e recordalas"* (C.F.2).

-*"Atopalas e enterralas nun cemiterio para que a familia saiban onde están"* (C.F.4).

-*"Recompensarlas y ayudarlas a que tengan justicia"* (C.F.8).

- Ademais, documéntanse intervencións na clase como as seguintes:

-*"Unha democracia non pode deixar de lado ás vítimas"* (D.O.Sesión 5).

-*"Unha democracia ten que facer que a xente saiba o que pasou para que as vítimas teñan xustiza"*. (D.O. Sesión 5).

## **-Vontade de cambio da concienciación social sobre memoria democrática, a través do diálogo e a intervención na contorna.**

- Sobre o dilema: *Que lle dirías a alguén que che di que non merece a pena recordar as vítimas porque é mellor non remover o pasado? (P.F-12).*

*-“Ti non sabes que torturaron ás vítimas e que por enriba aínda non as honramos como deberíamos?” (C.F.5.)*

*-“Que iso é mentira porque moitas persoas morreron e hai que recordalas porque loitaron polos seus dereitos” (C.F.11)*

*-“Que non, que as persoas que morreron non morreron sen facer nada, que de non ser por eles non estaríamos vivindo tan ben” (C.F.15).*

- Tamén recadáronse producións como:

*-“Non podo crer que houbera campos de concentración en Galiza, deberían construíse monumentos neses lugares para que a xente saiba que aconteceu alí” (D.O. Sesión 2).*

*-“Non podemos permitir que haxa esa placa fascista no noso barrio, deberíamos poñer un cartel debaixo indicando o que significa para que todo o mundo poida sabelo” (D.O. Sesión 4).*

*-“Gustárame poder seguir informándome moito máis sobre este tema para explicarlle ás persoas que defenden a Franco por que non teñen razón” (D.O. Sesión 4).*

*- “Acabouse o silencio, o pobo vai falar” (S.M.18). (ANEXO 7).*

## **-Difusión do aprendido cara contextos máis amplos.**

- Recolléronse mostras como:

*-“Falei onte que aprendimos do 23 F cos meus pais. Eles estaban na escola cando foi todo e pasaron moito medo” (D.O. Sesión 5).*

*-“Hablé con mi hermano sobre lo de la transición y me dijo que en el instituto nunca lo habían dado” (D.O. Sesión 4).*

*-“Que ben que vaíamos deixar un dos libros na biblioteca, así todas as persoas doutras clases poderán velo” (D.O. Sesión 6).*

*-“Podríamos hacerle un homenaje a las víctimas en el barrio” (D.O.Sesión 5).*

### **Discusión. “O Ensino dunha Historia con Memoria como Exercicio de Xustiza Social”.**

A ditadura franquista e o período inmediatamente posterior constitúen asuntos polos que o alumnado amosa un notorio interese previo. Na procura de reforzar este aspecto, a actuación didáctica aplicada materialízase atendendo a un espírito rupturista coa concepción tradicional de ensino-aprendizaxe, logrando así que o alumnado se apropie da súa construción intelectual mediante o desempeño dun papel máis activo. Tal e como constata Hooks (2021), así como outras liñas de investigación máis centradas no ámbito da Historia (Díaz Zúñiga et al., 2025; González Calderón, 2024; Pagès e Santisteban, 2010), ante dita proposta de métodos innovadores, o alumnado reacciona favorablemente demostrando un grao de satisfacción moi alto coa experiencia educativa e avaliando o seu propio proceso de aprendizaxe de xeito positivo.

A análise de saberes e concepcións previas revela que o alumnado non accede completamente alleo á cuestión do franquismo, porén, presenta un coñecemento inicial moi básico e superficial. Obsérvase como, de forma xeral, os/as aprendices entenden o período franquista como un momento escuro para a sociedade española, marcado pola limitación de dereitos e liberdades cidadás, especialmente no que se refire ao eido político. Porén, amosan un claro descoñecemento da violencia sistémica e estrutural articulada durante o réxime, así como da magnitude da represión acometida e a súa continuidade no tempo (Bernecker, 2020). Ademais, o asunto da Transición española resulta nun primeiro momento totalmente estraño para as crianzas, feito acorde co “pacto de silencio” asinado durante este período, o cal termina relegando o sufrimento das vítimas do réxime ditatorial a un episodio da nosa historia condenado ao esquecemento (Díez Gutiérrez, 2018; Jelin, 2014).

Neste sentido, a aplicación da actuación didáctica facilita a adopción de novas perspectivas que trasladan o punto de enfoque á figura das vítimas, propiciando así, o desenvolvemento de destrezas e actitudes críticas en termos de xustiza social e valores democráticos (Martínez-Rodríguez et al., 2022). Polo tanto, as crianzas evolucionan dende certa indiferenza con respecto do papel dun estado democrático na dignificación das vítimas da represión franquista, á mostra dun forte compromiso e conciencia coa memoria histórica. Nesta liña, apréciase nas súas producións finais maior sensibilidade e empatía cara o sufrimento e as inxustizas, aspecto que conduce cara unha comprensión máis universal da condición de vítima.

Obsérvase, así, o recollido en investigacións previas que destacan o rol fundamental que desempeña a metodoloxía docente no relativo á adopción por parte do alumnado dunha postura crítica-reflexiva ante a revisión de narrativas dominantes (Chirindza e Langa, 2023; Fernández-Arroyo e Morales Cano, 2023; Rivas-Urrego e Araque Escalona, 2020). Neste

sentido, a adopción por parte do suxeito educador dunha postura de imparcialidade comprometida logra introducir ao alumnado nun mundo de reflexión e diálogo no que a análise de temas controvertidos facilita o seu desempeño activo na sociedade (López Facal e Santidrián, 2011; Navarro Álvarez e Bravo Echevarría, 2024). Deste xeito, o alumnado contribúe á elaboración de novos relatos, tomando conciencia da concepción da historia como produto humano, así como das implicacións da construción interesada de memorias (Domínguez Almansa e Riveiro Rodríguez, 2020; Pérez-Guerrero e Salinas Romo, 2025; Rösen, 2021). Ademais, este desenvolvemento de disposicións e destrezas propias do pensamento crítico vese enormemente reforzado durante a experiencia educativa pola aproximación ao entorno, aspecto que facilita a conexión entre a dimensión emocional e a racional durante o proceso de ensino-aprendizaxe (Domínguez Almansa e Riveiro Rodríguez 2017).

Polo tanto, fronte a un ensino tradicional da Historia que non afonda na dimensión humana da mesma, senón que limita a súa comprensión á sucesión de datas e fitos históricos a través dunha metodoloxía puramente memorística, faise necesario un cambio de enfoque (Hernández Cervantes, 2012). Así, en liña cos estudos previos realizados neste ámbito (Fernández-Vázquez et al., 2024; Mancha Castro, 2019; Ortega Cervigón e Miguel García, 2021) a devandita experiencia didáctica demostra o enorme valor de implementar prácticas docentes transgresoras que apelan a unha educación verdadeiramente significativa, incorporando unha perspectiva crítica e transformadora no ensino da Historia.

### **Conclusións.**

Pode concluírse que, en liñas xerais, a devandita actuación didáctica obxecto desta investigación educativa obtivo unha execución e un desenvolvemento sumamente favorable. O alumnado participante demostrou e confirmou durante o transcurso da mesma, que, a escolma de contidos e métodos innovadores, suscitou un claro interese tanto pola temática como polos procedementos adoptados.

Neste sentido, os obxectivos propostos ao inicio da investigación materialízanse agora en diversos logros acadados polas crianzas en termos de vocación cognitiva e cívico-crítica. En concreto: 1) o alumnado amosa certa evolución cognitiva con respecto do coñecemento inicial, demostrando nas súas respostas unha capacidade argumentativa que mobiliza os contidos abordados; 2) demostra empatía e solidariedade cara as vítimas e as demandas de xustiza social; 3) adopta unha postura comprometida contra a violencia política franquista en favor da memoria e dos valores democráticos; 4) as súas respostas dan conta da adopción dunha visión crítica con respecto da “cultura do silencio” imperante no período de consolidación do novo Estado democrático; 5) manifesta vontade de transformación social asumindo unha perspectiva cívico-crítica.

Porén, sen perder de vista esta lectura esencialmente positiva, cómpre salientar unha serie de aspectos críticos. Por unha parte, en canto á planificación e execución da actuación didáctica, as trabas impostas pola presión da axenda escolar e da distribución horaria imposibilitan a realización dun seguimento máis continuo e profundo no tempo. Ademais, este aspecto vese reforzado pola escaseza de recursos materiais e humanos que dificulta a ampliación e difusión da actuación cara outros contextos máis amplos.

En concreto, tería resultado de sumo interese a realización de saídas e itinerarios na contorna próxima, co fin de reforzar así o vínculo emoción-razón forxado durante o proceso de aprendizaxe, atendendo á relevancia do medio non só dende unha dimensión teórico-conceptual senón tamén vivencial. Isto, cumpriría esencialmente cun dobre obxectivo, por un lado, estudar as pegadas do franquismo e as accións pola defensa da memoria democrática observables nas rúas, e, por outro, ampliar a acción educativa cara contextos máis aló da propia escola, podendo sondar a opinión das xentes do común a través de entrevistas, cuestionarios, etc., deseñadas e efectuadas polas crianzas (Domínguez Almansa e Riveiro Rodríguez 2017).

Por outro lado, o reducido número da mostra, minguado en ocasións pola ausencia xustificada de parte do alumnado, repercute na natureza e no proceso da propia

investigación. En consecuencia, todo o descrito previamente limita considerablemente o alcance do traballo en termos de obtención e xeneralización de resultados.

A pesar disto, o deseño e a posta en práctica deste tipo de actuacións didácticas resulta imprescindible para continuar co espírito innovador que impulsa na actualidade o ensino da Historia. Abordar o pasado recente dende unha perspectiva crítica nas escolas, contribúe a que o alumnado sexa capaz de proxectar un futuro desexable para a sociedade da que forman parte. Unha sociedade na que os valores democráticos avalan o exercicio de xustiza social, dignificación e a empatía pendente de facer coas vítimas da violencia política franquista . En definitiva, unha sociedade democrática na que está viva a memoria .

Finalmente, cómpre salientar que a labor investigadora resulta fundamental para o desempeño docente, na medida na que facilita a innovación educativa e mellora a práctica profesional mediante a revisión continuada e crítica da mesma (Alvarado Mendoza e Villarreal Torres, 2023). Atendendo a miña propia vivencia, nun primeiro momento, a proposta desta investigación constituíu todo un reto ao tratarse dun ámbito completamente descoñecido, mais co paso do tempo, volveuse unha experiencia enormemente enriquecedora tanto a nivel formativo como persoal. Grazas a este percorrido, consolido o meu firme compromiso co papel da docente como suxeito investigador e constato os grandes beneficios da súa implementación no desenvolvemento da competencia como educadora.

## Referencias

- Aguilar, P. (2018). Memoria y transición en España. Exhumaciones de fusilados republicanos y homenajes en su honor. *Historia y Política*, 39, 291-325.  
<https://doi.org/10.18042/hp.39.11>
- Alvarado Mendoza, N. J. e Villarreal Torres, M. J. (2023). Praxis educativa. Aproximaciones epistemológicas desde el quehacer docente. *Revista Honoris Causa*, 15(1), 126–144.  
<https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/286>
- Antognini, C. (2025). Lo oficial, lo olvidado y lo popular. *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, 46 (1), 263-282. <https://doi.org/10.34096/runa.v46i1.14148>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. e Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I. AFEFCE e UNIVERSIDAD ARCIS*  
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/4687>
- Araya-Crisóstomo, S. e Urrutia, M. (2022). Uso de metodologías participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar. *Pensamiento Educativo*, 59(2).  
<https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.9>
- Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A. e Monroy- Hernández, F. (2019). Evaluación de recursos audiovisuales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. *Revista Fuentes*, 21(1), 25-38.  
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/8493>
- Asensio Llamas, S. (2011). Introducción. Sobre la música en la política y la política en la música. *Arbor*, 187 (751), 811-816. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.751n5015>
- Bel, J. C. e Colomer, J. C. (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: Análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabás*, (17), 1-17. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2017.18.57.001>

- Bellatti, I., Llorach Segala, M., Barriga-Ubed, E. e Sáez-Rosenkranz, I. (2023). La dramatización como estrategia para aprender a enseñar Historia: Revivimos el sevillano. *Revista CIDUI*, (6), 1-12.  
<https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/417072/517999>
- Bernecker, W. L. (2020). La memoria histórica en España: Un pasado más actual que nunca. *Versants. Revista Suiza de Literaturas Románicas*, 3 (67), 119-141.  
<https://doi.org/10.22015/V.RSLR/67.3.10>
- Campos, A.L. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. Cerebrum Ediciones. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4669>
- Casanova Ruíz, J. (2017). La guerra civil española, 80 años después. *Andalucía en la Historia*, (55), 94-97. [https://www.juliancasanova.es/wp-content/uploads/2017/02/pdf\\_casanova2.pdf](https://www.juliancasanova.es/wp-content/uploads/2017/02/pdf_casanova2.pdf)
- Chaparro Sainz, Á. (2018). El aprendizaje de Ciencias Sociales en contextos reales: El análisis de fuentes primarias en el grado de Educación Infantil. En E. López Torres, C. R. García Ruíz e M. Sánchez Augustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 159-169). Ediciones Universidad de Valladolid.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/716952.pdf>
- Chaves Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En K. Delgado, W. F. Gadea, e S. Vera-Quñonez (Coords.), *Rompiendo barreras en la investigación* (pp.164-184). UTMATCH. <http://hdl.handle.net/10272/15178>
- Chirindza, A. e Langa, A. C. (2023). Principios de la pedagogía problematizadora de Paulo Freire: Concepciones de los profesores de una institución de educación superior en Mozambique. *Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias*, 28, 272-287.  
<https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.28.15635>

Cotán Fernández, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: Un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83-103.

<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>

Cruz Colmenero, V., Caballero García, P. Á. e Tendero, G. R. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional: Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 410-428.

<https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>

Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario oficial de Galicia*, 183, de 26 de septiembre de 2022, pp.49595-50009

[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001_es.html)

Dewey, J. (2016). *Democracia e educación: Unha introdución á filosofía da educación* (M. F. Vieites García, Trad.). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela; Fundación Abanca. (Obra orixinal publicada en 1916).

Díaz Moreno, N. e Felices de la Fuente, M. del M. (2017). Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: La “cartografía de la controversia” como método. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 1, 24-28.

<https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.24>

Díaz-Zúñiga, F., Santisteban Fernández, A. e González-Monfort, N. (2025). Las relaciones entre la enseñanza de la Historia Reciente Presente y la formación ciudadana. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-24.

<https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60659>

Díez Gutiérrez, E. J. (2018). La memoria democrática en la escuela. *Anuario de Hespérides. Investigaciones Científicas e Innovaciones Didácticas (Cádiz)*, 25-26, 65-82.

<http://hdl.handle.net/10612/11872>

Domínguez Almansa, A. e Riveiro Rodríguez, T. (2017). Lo emocional y lo racional en la enseñanza de las ciencias sociales. En P. Miralles Martínez, R. López Facal y C. J. Gómez Carrasco (Eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, (pp. 49-66). Graó.

Domínguez Almansa, A. e Riveiro Rodríguez, T. (2020). O reto didáctico do conflito: Pensar e traballar a memoria histórica como educadores e educadoras. *Revista Galega de Educación*, (76), 30-33. <https://rge.gal/paper/o-reto-didactico-do-conflito-pensar-e-traballar-a-memoria-historica-como-educadoras-e-educadores/>

Fernández Vázquez, S., Riveiro Rodríguez, T. e Domínguez Almansa, A. (2024). Memoria histórica y pensamiento crítico: una experiencia de innovación didáctica sobre el franquismo en un aula de 4º de la ESO. *Clio. History and History Teaching*, 50, 103-126. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/cli>

Fernández-Arroyo López-Manzanares, A. e Morales Cano, S. (2023). Aprendizaje-Servicio como instrumento de concientización ciudadana en Geografía e Historia: Una experiencia en Educación Secundaria. DEDICA. *Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (21), 293-316. <https://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28357>

Fonseca Largo, C. E. (2023). Enseñar historia desde el eurocentrismo y la construcción de identidades. *Revista Identidad Bolivariana*, 7(3), 116-127.

<https://doi.org/10.37611/IB7ol3116-127>

Galiana i Cano, V. (2018). La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: Balance de una experiencia didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y sociales*, (34), 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces.34.12048>

- García Gómez, T. (2021). Propuesta de formación inicial docente para la democracia y la justicia social basada en el aprendizaje-servicio. *International Journal of Sociology of Education* 11(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.123>
- Gimeno Perelló, J. (2011). Esbozo de una utopía: Las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939). *Revista Faro*, 1(13), 160-178. <https://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/696>
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. e Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- González Calderón, F. (2024). Historia y memoria en la escuela chilena: Contribuciones desde el pensamiento histórico para enseñar historias difíciles. *Perspectivas*, 28, 1-31. <https://doi.org/10.15359/rp.28.5>
- Haro Sarango, A. F., Chisag Pallmay, E. R., Ruiz Sarzosa, J. P. e Caicedo Pozo, J. E. (2024). Tipos y clasificación de las investigaciones. *LATAM: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 956-966. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1927>
- Hernández Cervantes, L. (2012). ¡Qué difícil es comprender el tiempo histórico! Sobre todo cuando nunca me lo enseñaron. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación preescolar. *Nuevas Dimensiones: Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1 (3), 53-72. <https://doi.org/10.53689/nv.v1i3>
- Hernández Chávez, A. (2025). Las conclusiones de una investigación mixta de corte longitudinal: hacia un método en la elaboración de tablas de exhibiciones conjuntas. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(2), 446-491. <https://doi.org/10.71112/s5fsd617>

- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (M. Malo de Molina, Trad.), Capitán Swing. (Obra orixinal publicada en 1994).
- Jelin, E. (2014). *Los trabajos de la memoria* (2ª ed.). IEP Ediciones. <https://elibro-net.ezbusc.usc.gal/es/lc/busc/titulos/79477>
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos* (N. Smilg, Trad.). Paidós Ibérica. (Obra orixinal publicada en 1979).
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, (22), 41-60. <https://uogestiondelaprendizaje.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/5-pensamiento-crc3adtico-en-el-aula.pdf>
- López Facal, R. e Santidrián, V. M. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (69), 8-20. [https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrferrol/aulavirtual/pluginfile.php/6238/mod\\_resource/content/0/Conflictos-RLF\\_VSA2011.pdf](https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrferrol/aulavirtual/pluginfile.php/6238/mod_resource/content/0/Conflictos-RLF_VSA2011.pdf)
- Mancha Castro, J. C. (2019). El franquismo en el aula. Una propuesta didáctica alternativa. *Clio*, 45, 268–300. [http://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2019458652](http://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458652)
- Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Augustí, M. e 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*, 1(81), 93-112. <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>
- Molinero Ruiz, C. (2003). Memoria de la represión y olvido del franquismo. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, (11), 25-33. <http://hdl.handle.net/10550/46071>
- Navarro Álvarez, J. A. e Bravo Echevarría, B. (2024). Aproximaciones a la historia que se debe hacer, enseñar y los profesores que se deben formar. *Mendive. Revista de Educación*, 22(3) <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3638>

Nebrera, J. J. R. (2009). Mecanismos e instrumentos de evaluación en Educación Física en la Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(4), 1-9.

<https://doi.org/10.35362/rie4842176>

Ortega Cervigón, J. e Miguel García, A. (2021). Resignificación del patrimonio. ¿Qué se puede enseñar y/o aprender hoy del monumento del Valle de los caídos? *Campo Abierto. Revista De Educación*, 40(3), 375-389. [https://revista-](https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/4086)

[campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/4086](https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/4086)

Pacheco Durán, M. A. e García Flores, C. G. (2023). La investigación educativa para incidir en el aprendizaje. *Investigación Educativa Duranguense*, 14 (22).

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10183790.pdf>

Pagès Blanch, J. e Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, 30 (82), 281-309.

<https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>

Pereira Curado Mariano M. R. e Cunha Costa, D. (2020). El género debate de opinión en el aula: Reflexiones y propuesta de abordaje. *Revista Iberoamericana de*

*Argumentación*, (20), 123-142. <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.006>

Pérez-Guerrero, V. e Salinas Romo, M. (2025). Manuales escolares y Transición. Nada nuevo bajo el sol. *Con-Ciencia Social*, (8), 119-138. [https://doi.org/10.7203/con-](https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.8.30535)

[cienciasocial.8.30535](https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.8.30535)

Rivas-Urrego, G., Urrego, A. J. e Araque Escalona, J. C. (2020). Paulo Freire y el pensamiento crítico: Palabra y acción en la pedagogía universitaria. *Revista Educare*,

24(2), 296-307. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1331>

Ros Ferrer, V. (2020). *La memoria de los otros: relatos y resignificaciones de la transición española en la novela actual*. Editorial iberoamericana/ Vervuert.

<https://doi.org/10.31819/9783964569479>

Rüsen, J. (2021). Consciência histórica como tema da Didáctica de História. *MÉTIS:*

*HISTÓRIA & CULTURA*, 19(38), 16-22.

<https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9985>

Sánchez-Martín, M., Ponce Gea, A. I., Rubio Aparicio, M., Navarro-Mateu, F. e Olmedo

Moreno, E. M, (2023). Una aproximación práctica a los diseños de investigación cuantitativa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 17 (35), 117-132.

<https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9725>

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de

problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.

<https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

Solar Rodríguez, M. I. (2002). El intelecto y las emociones en el aprendizaje de las ciencias.

*Revista Investigaciones en Educación*, 2(1), 43-55.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9645710>

Vasilachis-de Gialdino, I. (2012). *Investigación, epistemología e identidad en Latinoamérica.*

*/ Entrevistado por Mauricio Pérez Abril. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 513-523. <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

## Anexo

### (1) Táboa sinopse sesións.

Sesións e actividades da actuación didáctica

Sesión	Actividades e dinámicas
1º	<p><b>Sesión de conmoción. Que pensamos sobre a historia de España na segunda metade do século XX?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realización da actividade de conmoción mediante a aplicación de follas de respostas en forma de test individual.</li> <li>-Posta en común a modo de sondaxe da frecuencia das respostas.</li> <li>-Revelado das opcións correctas mediante un test interactivo da presentación proxectada no encerado (<b>ANEXO 2</b>).</li> <li>-Diálogo aberto sobre as impresións e pensamentos suscitados pola actividade.</li> <li>-Reflexión conxunta sobre o “eurocentrismo” imperante.</li> <li>-Análise de fontes históricas primarias (xornais e revistas de época) en pequenos grupos, como introdución ao tema.</li> </ul>
2º	<p><b>II República, Guerra Civil e Ditadura Franquista.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentación interactiva e participativa dos temas, acompañada con numerosos recursos audiovisuais como fontes históricas primarias (imaxes, música, fragmentos de documentais históricos...). (<b>ANEXO 2</b>).</li> <li>• Explicación II República: avances, progreso e conflitos.</li> <li>• Explicación Guerra Civil: Implicacións e consecuencias.</li> <li>• Explicación Ditadura Franquista: ideoloxía e represión (violencia, tortura e censura).</li> <li>• Utilización de recurso web para localizar e coñecer os campos de concentración do réxime (<b>ANEXO 2</b>).</li> </ul> <p>-Reflexión conxunta sobre a constancia e continuidade da violencia política ao longo de todo o réxime franquista.</p>
3º	<p><b>-Transición (I).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentación interactiva e participativa dos temas, acompañada con numerosos recursos audiovisuais como fontes históricas primarias (imaxes, música, fragmentos de documentais históricos...). (<b>ANEXO 2</b>).</li> </ul>

- A transición como proceso político, económico, social e cultural.
- Acontecementos importantes: morte de Franco, clima de conflito e a constitución de 1978.
- Espírito “pacífico” e reformista da transición (sen entrar en detalles).

-Reflexión conxunta sobre as controversias na opinión pública ante a morte do ditador e a instauración do novo sistema democrático.

4º

#### **-Transición (II)**

-Dramatización sorpresa do 23F: alumnado como congresistas e profesorado en prácticas como militares.

-Proxección de gravacións reais do suceso e explicación do tema **(ANEXO 2)**.

-Presentación interactiva e participativa dos temas, acompañada con numerosos recursos audiovisuais como fontes históricas primarias (imaxes, música, fragmentos de documentais históricos...). **(ANEXO 2)**.

- Avances sociais e “fin” da transición.
- Incerteza social e conflitos no novo sistema democrático.
- Franquismo e democracia: símbolos, institucións, simpatizantes e ausencia de condena oficial.
- Memoria democrática e papel das vítimas.

-Reflexión conxunta sobre temas de actualidade a través da análise de recursos audiovisuais: a remodelación do “val dos caídos” e pegadas do franquismo nas rúas de Compostela. **(ANEXO 2)**.

5º

#### **Vítimas (I)**

-Xogo de pistas en grupos de tres **(ANEXO 5)**.

- Análise do contido dos sobres entregados.
  - Construción dunha posible biografía da persoa do sobre asignado.
  - Exposición en voz alta do relato conxunto elaborado.
  - Lectura en voz alta da biografía real das diferentes vítimas.
  - Reflexión conxunta adoptando un enfoque empático coa vida destas persoas e crítico coa dificultade de atopar datos sobre as vítimas da violencia política franquista.
-

---

-Proxección de vídeos con testemuñas reais de vítimas e das súas familias **(ANEXO 2)**.

-Reflexión conxunta sobre a cultura do silencio imposta sobre as vítimas e as obrigas dunha sociedade democrática en canto á memoria histórica.

6º

### **Vítimas (II).**

- “Sementes da memoria”.

- Explicación do proxecto e chuvia de ideas sobre o deseño da portada.
- Elaboración individual dunha lámina.
- Proposta de creación do álbum e difusión co resto da comunidade educativa.

-Reflexión conxunta sobre a necesidade de xustiza social en termos de dignificación das vítimas

- Reparto dun exemplar a cada escolar do álbum de S.M e depósito doutro na biblioteca escolar.

-Creación dun mural conxunto coas láminas de S.M para un dos corredores do colexio **(ANEXO 8)**.

---

*Fonte: Elaboración propia.*

### **(2). Presentación actuación didáctica.**

*Fonte: elaboración propia*

<https://drive.google.com/file/d/1vMkYs6fzEzfYujza9uVDiJmBshyzD0BG/view?usp=sharing>

### **(3) Modelo C.I e C.F.**

*Fonte: elaboración propia*

[https://drive.google.com/file/d/1TqPa0Xe2QgNzAemJKXX4Lpd\\_WiS9yo2y/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1TqPa0Xe2QgNzAemJKXX4Lpd_WiS9yo2y/view?usp=sharing)

<https://drive.google.com/file/d/1xFAkfbOHnp6bJiKGY985DhkzvjPJE2EC/view?usp=sharing>

(4) Exemplo C.I.1 e C.F.1

C.I.1

C.I.1

1. Escóitaches falar algunha vez sobre a "Transición española"? Explica o que saibas sobre o tema.

No

2. A que aspectos cres que fai referencia a "Transición española"? Podes rodear varios ítems.

-Política.

-Medio ambiente.

-Conflicto armado.

-Economía.

-Sociedade.

-Ciencia.

-Tecnoloxía.

-Cultura.

-Relixión.

3. Como xa sabes, o estado español, entre 1939 e 1975, estivo rexido pola ditadura de Francisco Franco. Como chegou o ditador ao poder? Podes rodear varios ítems.

-Tras unha sanguenta guerra civil.

-Tras o consenso da maioría poboación española.

-Tras unhas eleccións democráticas.

-Foi nomeado por orde do xefe de estado.

-Tras un golpe de estado.

-Grazas a axuda de aliados estranxeiros.

4. Marca se as seguintes afirmacións sobre a época da ditadura son verdadeiras (V) ou falsas (F):

-Foi un período de tranquilidade e benestar social. F

-Só os cidadáns varóns e maiores de idade (18 anos) tiñan dereito a votar nas eleccións do presidente de estado. F

- Existían campos de concentración onde os prisioneiros eran torturados e obrigados a traballar forzosamente. V

-Respectábase a liberdade de pensamento e opinión, aínda con certas restricións sobre todo no referido ao relixioso. F

-As persoas que se opoñían ao réxime podían ser condenadas a morte ou prisión. V

-As mulleres tiñan un trato discriminatorio fronte á lei. V

A marxinação social e incluso as intervencións psicolóxicas eran frecuentes en persoas consideradas "inferiores" ou "desviadas" como: indixentes, homosexuais e xitanos. V

-Moitos cidadáns/as apoiaban incondicionalmente a ditadura. V

5. A pesar de que o franquismo e sobre todo o período inmediatamente posterior é un tema que se debe tratar como contido de 6º Educación Primaria, en moitas escolas non se adoita abordar. Por que pensas que sucede isto?

Non sei

6. Cal/cales crees que foron os motivos polos que en 1975 púxose fin á ditadura franquista? Podes rodear varios ítems.

- A intervención da Unión Europea.
- Unha revolución social.
- O asasinato do ditador nun atentado terrorista.
- Unha guerra civil.
- A morte do ditador aos 82 anos.
- Un golpe de estado militar.

7. Co fin da ditadura, chegou a España a democracia. Ordena do 1 ao 6, sendo o 1 o máis importante e o 6 o menos, os obxectivos que debería perseguir a nova sociedade democrática.

- 5 -Manter a paz cos que apoian ao antigo réxime para evitar así unha nova guerra civil.
- 6 -Concienciar a poboación sobre a gravidade do sucedido durante a ditadura, co fin de que non se repita de novo algo semellante.
- 2 -Aumentar e garantir os dereitos e liberdades de toda a poboación, de xeito que se acadase unha sociedade igualitaria o máis rápido posible.
- 1 -Honrar e compensar ás vítimas e persoas que sufriron durante a ditadura.
- 3 -Eliminar todos os símbolos característicos da ditadura para comezar cunha nova etapa, tales como: o himno, a bandeira, os nomes das rúas, os escudos...
- 4 - Evitar aplicar medidas que poidan causar tensións e conflitos entre a poboación.

8. Marca se as seguintes afirmacións son verdadeiras (V) ou falsas (F):

- Coa chegada da democracia, os líderes do réxime franquista convertéronse en ministros e presidentes do goberno. F
- Franco nomeou como o seu sucesor ao rei de España, polo que nunca se votou democraticamente que España fose unha monarquía. F
- Coa chegada da democracia, eliminouse todo de tipo de símbolo que recordase ao franquismo. ✓
- Actualmente, fanse visitas turísticas a monumentos construídos por escravos de guerra. ✓
- Coa chegada da democracia, o franquismo e os seus crimes foron condenados legalmente e prohibiuse apoiar dito réxime. ✓
- Coa chegada da democracia, rexeitouse aos que apoiaban ao franquismo e recoñeceu o mérito das persoas que morreron defendendo a democracia e a liberdade. ✓

9. Que cres quere dicir as seguintes expresións:

"Despois dunha ditadura chegan os organizadores do esquecemento".

"Mientras os mortos non se esquezan, están vivos".

Que hai que levalos no corazón

10. Que pensas que unha sociedade democrática debería facer coas vítimas da ditadura franquista?

No SE

### C.F.1

#### C.F.1

1. Escoitaches falar algunha vez sobre a "Transición española"? Explica o que saibas sobre o tema.

O cambio da ditadura a democracia

2. A que aspectos cres que fai referencia a "Transición española"? Podes rodear varios ítems.

-Política.

-Medio ambiente.

-Conflicto armado.

-Economía.

-Sociedade.

-Ciencia.

-Tecnoloxía.

-Cultura.

-Relixión.

3. Como xa sabes, o estado español, entre 1939 e 1975, estivo rexido pola ditadura de Francisco Franco. Como chegou o ditador ao poder? Podes rodear varios ítems.

-Tras unha sanguenta guerra civil.

-Tras o consenso da maioría poboación española.

-Tras unhas eleccións democráticas.

-Foi nomeado por orde do xefe de estado (o rei).

-Tras un golpe de estado.

-Grazas a axuda de aliados estranxeiros.

4. Marca se as seguintes afirmacións sobre a época da ditadura son verdadeiras (V) ou falsas (F):

-Foi un período de tranquilidade e benestar social. F

-Só os cidadáns varóns e maiores de idade (18 anos) tiñan dereito a votar nas eleccións do presidente de estado. V

- Existían campos de concentración onde os prisioneiros eran torturados e obrigados a traballar forzosamente. V

-Respectábase a liberdade de pensamento e opinión, aínda con certas restricións sobre todo no referido ao relixioso. F

-As persoas que se opoñían ao réxime podían ser condenadas a morrer na forca. V

-As torturas físicas e psicolóxicas eran frecuentes en persoas consideradas "inferiores" como: as , indixentes, , homosexuais, xitanos. V

-Moitos cidadáns/as apoiaban incondicionalmente a ditadura. V

5. A pesar de que o franquismo é un tema que se debe tratar como contido de 6º Educación Primaria, en moitas escolas non se adoita abordar. Por que pensas que sucede isto?

Porque non queren que se saiban as cousas que pasan

6. Cal/cales credes que foron os motivos polos que en 1975 púxose fin á ditadura franquista? Podes rodear varios ítems.

- A intervención da Unión Europea.
- Unha guerra civil.
- Unha revolución social.
- A morte do ditador debido a súa velez.
- O asasinato do ditador nun atentado terrorista.
- Un golpe de estado militar.

7. Co fin da ditadura, chegou a España a democracia. Ordena do 1 ao 6, sendo o 1 o máis importante e o 6 o menos, os obxectivos que debería perseguir a nova sociedade democrática.

- 5 -Manter a paz cos que apoian ao antigo réxime para evitar así unha nova guerra civil.
- 3 -Concienciar a poboación sobre a gravidade do sucedido durante a ditadura, co fin de que non se repita de novo algo semellante.
- 1 -Aumentar e garantir os dereitos e liberdades de toda a poboación, de xeito que se acadase unha sociedade igualitaria o máis rápido posible.
- 2 -Honrar e compensar ás vítimas e persoas que sufriron durante a ditadura.
- 6 -Eliminar todos os símbolos característicos da ditadura para comezar cunha nova etapa, tales como: o himno, a bandeira, os nomes das rúas, os escudos...
- 4 - Evitar aplicar medidas que poidan causar tensións e conflitos entre a poboación.

8. Marca se as seguintes afirmacións son verdadeiras (V) ou falsas (F):

- Coa chegada da democracia, os líderes do réxime franquista convertéronse en ministros e presidentes do goberno. ✓
- Franco nomeou como o seu sucesor ao rei de España, polo que nunca se votou democraticamente que España fose unha monarquía. ✓
- Coa chegada da democracia, eliminouse todo de tipo de símbolo que recordase ao franquismo. ✓
- Actualmente, fanse visitas turísticas a monumentos construídos por escravos de guerra. ✓
- Coa chegada da democracia, o franquismo e os seus crimes foron condenados legalmente e prohibiuse apoiar dito réxime. F

-Coa chegada da democracia, rexeitouse aos que apoiaban ao franquismo e recoñeceu o mérito das persoas que morreron defendendo a democracia e a liberdade. F

9. Que cres quere dicir as seguintes expresións:

*"Despois dunha ditadura chegan os organizadores do esquecemento".*

Que despois dunha ditadura se olvida todo

*"Mentres os mortos non se esquezan, están vivos".*

Que si non olvidamos as persoas que morreron  
siguen con nos

10. Que pensas que unha sociedade democrática debería facer coas vítimas da ditadura franquista?

Recordalas e honrarlas

11. Valora do 1 ao 5, sendo 1 moi pouco e sendo 5 moito.

- 5 -Aprendín sobre o franquismo e a transición durante as clases.
- 5 -Parecéronme interesantes os contidos que se trataron nas clases.
- 5 -Gustoume a forma na que se fixeron as explicacións e as actividades.
- 5 -Fixéronme reflexionar os contidos que se trataron nas clases.
- 4 -Sorprendeume a información tratada sobre os temas.
- 4 -Cambiaron ideas que tiña previamente sobre os temas.

12. Se alguén che di agora: "Non merece a pena recordar as vítimas, é mellor non remover o pasado". Que lle dirías?

Que hai que falar do tema e  
recordar o que fixo F.Franco

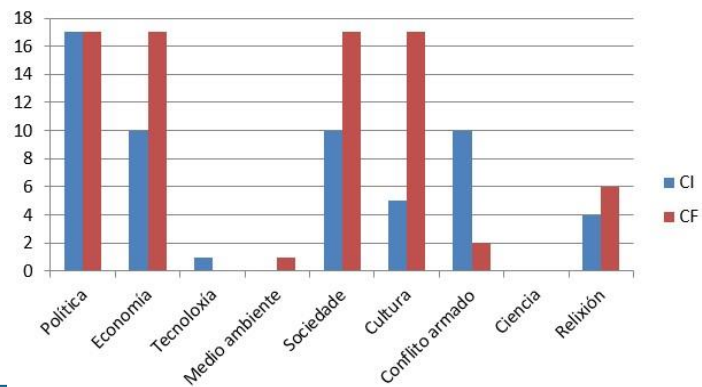
### (5) Gráficos datos cuantitativos C.I e C.F.

Fonte: elaboración propia

Certos apartados dos cuestionarios non foron cubertos de forma válida por algúns/as dos/as investigados/as, ben porque non entenderon o cometido da pregunta (ex: en valorar do 1 ao 6, valoran todo con 1) ou porque omitiron ese apartado, de forma que, non é posible catalogar a súa resposta. Isto provoca que nos resultados finais, a mostra véxase minguada. Nestes casos, indícase, tanto no apartado de resultados coma neste, cunha anotación en **vermello** cal é o cuestionario causante deste suceso.

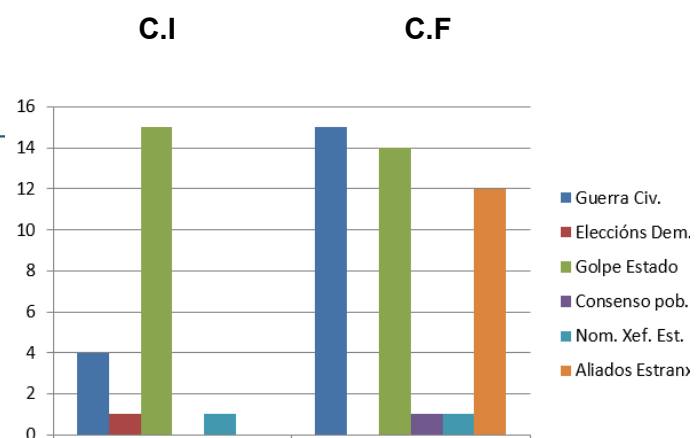
#### • **Pregunta nº2**

ÍTEMS	C.I	C.F
Política	17/19	17/17
Economía	10/19	17/17
Tecnoloxía	1/19	0
Medio ambiente	0	1/17
Sociedade	10/19	17/17
Cultura	5/19	17/17
Conflicto armado	10/19	2/17
Ciencia	0	0
Relixión	4/19	6/17

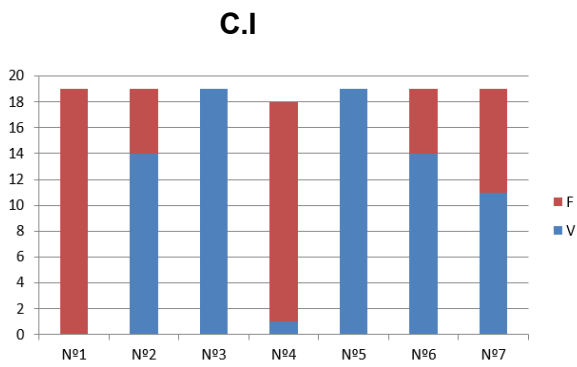


#### • **Pregunta nº3**

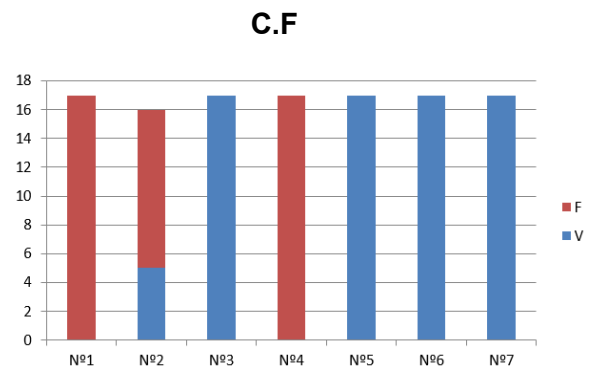
ÍTEMS	C.I	C.F
Guerra Civ.	4/19	15/17
Eleccións Dem.	1/19	0
Golpe Estado	15/19	14/17
Consenso pob.	0	1/17
Nom. Xef. Est.	1/19	1/17
Aliados Estranx.	0	12/17



• **Pregunta nº4**



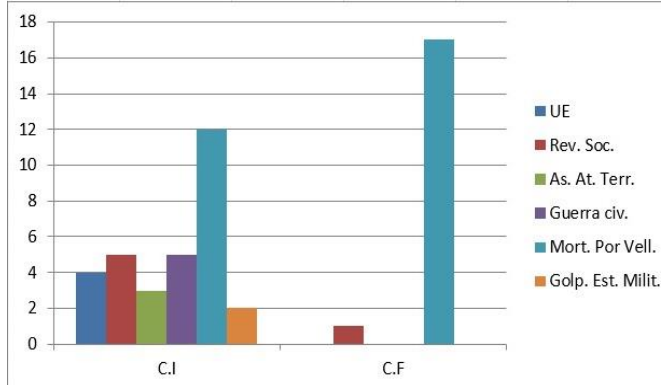
\*O C.I.18 Non contestou á N°4



\*O C.F.6 Non contestou á N°2

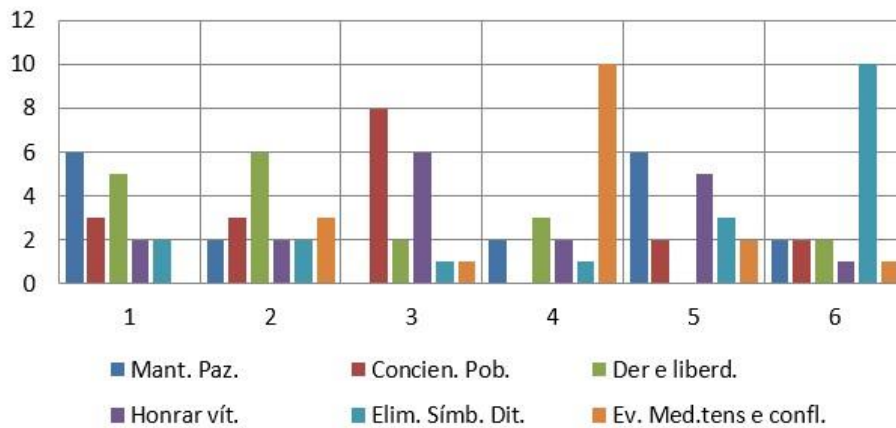
• **Pregunta nº6.**

ÍTEMS	C.I	C.F
UE	4/19	0
Rev. Soc.	5/19	1/17
As. At. Terr.	3/19	0
Guerra civ.	5/19	0
Mort. Por Vell.	12/19	17/17
Golp. Est. Milit.	2/19	0



• **Pregunta nº7.**

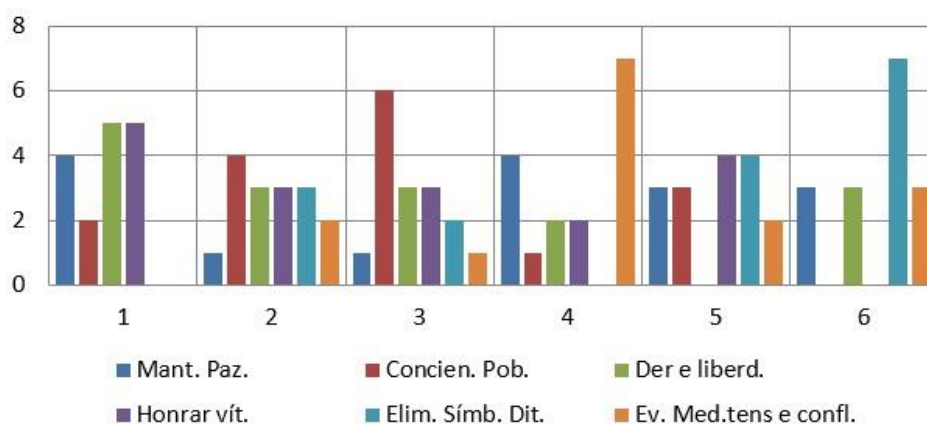
**C.I.**



ÍTEMS	1	2	3	4	5	6
Mant. Paz.	6	2	0	2	6	2
Concien. Pob.	3	3	8	0	2	2
Der e liberd.	5	6	2	3	0	2
Honrar vít.	2	2	6	2	5	1
Elim. Símb. Dit.	2	2	1	1	3	10
Ev. Med.tens e confl.	0	3	1	10	2	1

*\*O C.I.7 Non contestou.*

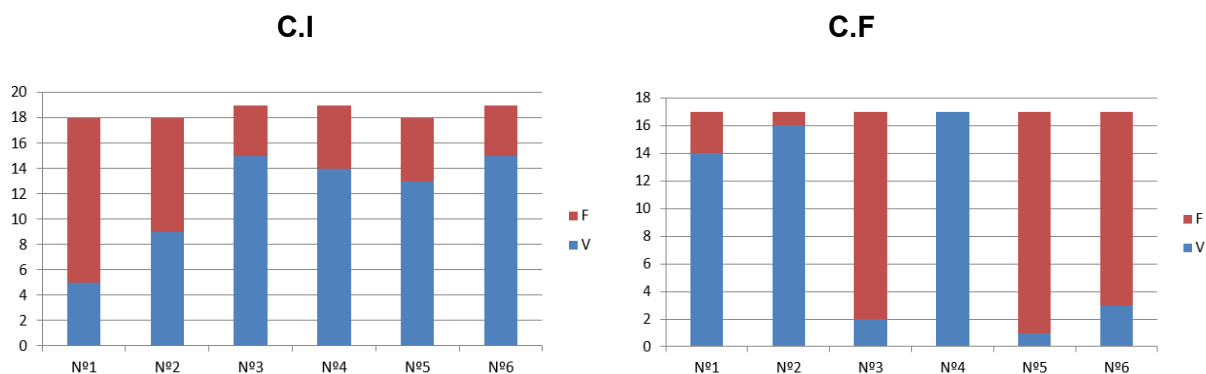
### C.F.



ÍTEMS	1	2	3	4	5	6
Mant. Paz.	4	1	1	4	3	3
Concien. Pob.	2	4	6	1	3	0
Der e liberd.	5	3	3	2	0	3
Honrar vít.	5	3	3	2	4	0
Elim. Símb. Dit.	0	3	2	0	4	7
Ev. Med.tens e confl.	0	2	1	7	2	3

*\*O C.F. 13 Non contestou de forma válida.*

• **Pregunta nº8.**

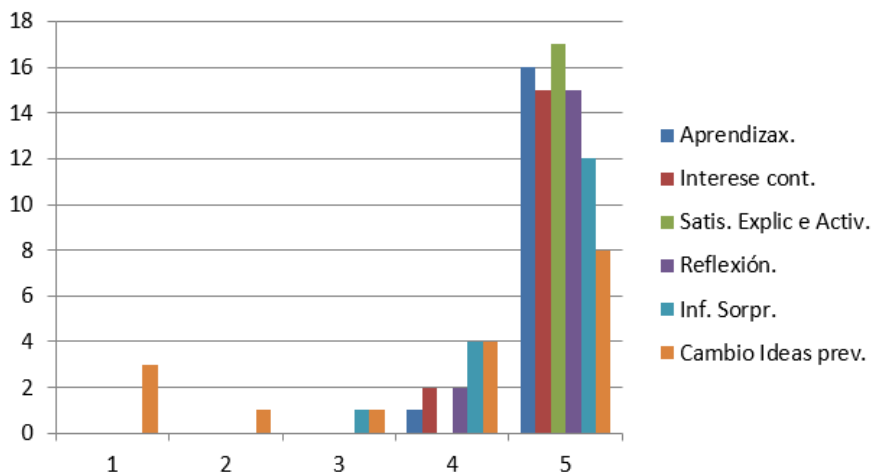


\*O.C.I. 6 Non contestou.

\*\* C.I. 18 Non contestou de forma válida.

\*\*\* C.I. 18 Non contestou de forma válida.

• **Pregunta nº11-C.F.**



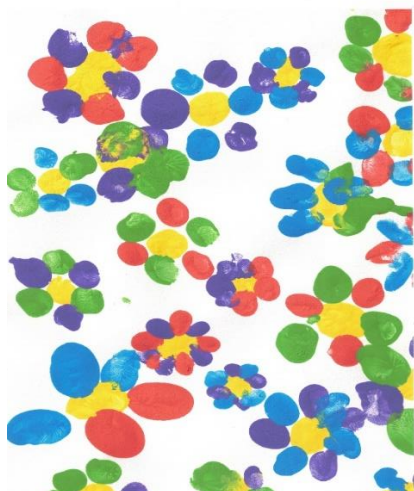
ÍTEMS	1	2	3	4	5
Aprendizax.				1	16
Interese cont.				2	15
Satis. Explic e Activ.					17
Reflexión.				2	15
Inf. Sorpr.			1	4	12
Cambio Ideas prev.	3	1	1	4	8

**(6) Xogo de pistas sesión nº5.**

[https://drive.google.com/file/d/1hhPL8NWsGA7\\_eQiMDL8xEODdO8oE4DD7/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1hhPL8NWsGA7_eQiMDL8xEODdO8oE4DD7/view?usp=sharing)

(7) S.M.

PORTADA



S.M.2

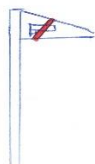
S.M.1



POR TODA A XENTE  
QUE EXPRESOU O QUE  
PENSABA

S.M.3

Por toda a xente que morreu defendendo os  
dereitos dos demais.

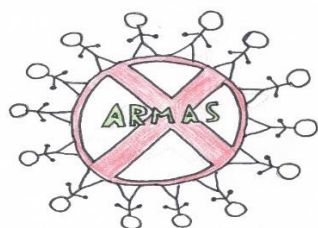


S.M.4

OR TODA  
XENTE QUE  
LOITOU  
POR  
A  
LIBERDADE



S.M.5



QUE NUNCA SE  
REPITA O QUE  
PASOU NA DICTADURA

Para que **NON** haxa  
<sup>mais</sup>  
**TERROR**  
**VIOLENCIA**  
e  
SILENCIO



S.M.6

Por todas as persoas que morreton  
sen ser honradas.



S.M.7

INDA QUE NON  
AI BAS UNO E ESTÁN  
♥ SEGUEN ♥  
STANDO NO TEU  
CORAZÓN



S.M.8

S.M.9

POR TODAS  
AS VÍCTIMAS  
QUE SUFRIRO  
E MORRERON  
INXUSTAMENT

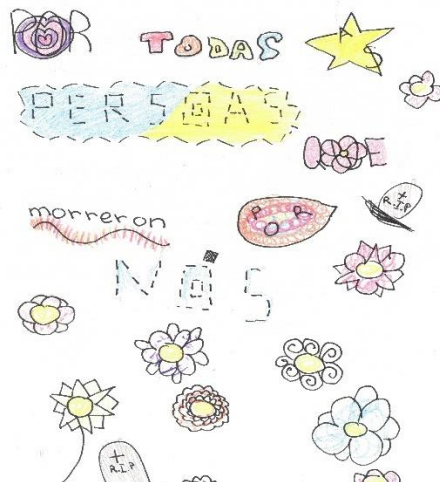
Por todas as familias que non  
poden honrar os seus mortos



S.M.11

S.M.12

PORQUE TODO  
O MUNDO PODA  
SEMPRE AMAR A  
QUEN QUEIRA



S.M.13

POR TODA  
A XENTE  
QUE MORREU  
INXUSAMENTE



S.M.15

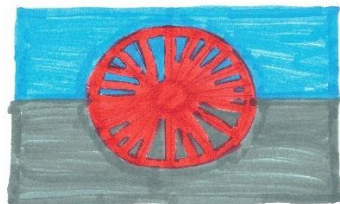
S.M.14

Por Todas As  
Nais Que Perderon  
s Seus Fillos



S.M.16

Por Todos Os Xitanos  
Que Foron  
DISCRIMINADOS  
PERSEGUIDOS



S.M. 17

ENTERRAR  
SE ENTERRA  
PERO OLVIDAR  
NON SE OLVIDA

(Polas personas que enterraron)



S.M.18

Por toda a xente que foi  
obrigada ir á GUERRA CIVIL

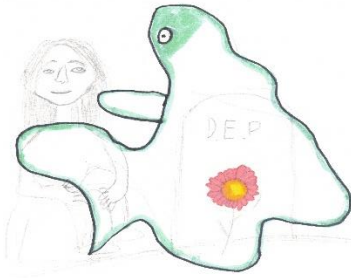


PLAS VÍCTIMAS QUE  
SERÁN ESQUEBIDAS



S.M.18

Mientras  
Todas  
as  
Recordemos  
Seguiran aqui con  
nós



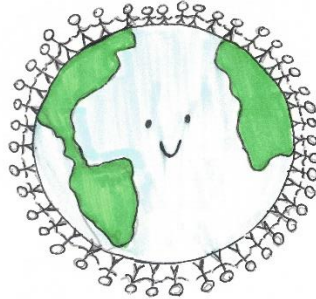
S.M. 20

ACABU\$E ①  
\$ILENCIO ①  
POBO VAI  
FALAR.



S.M.19

LA GUERRA PASÓ  
PERO  
EI DOLOR NO  
SANA



S.M.21

**POR TODA A XENTE  
QUE SUFRIU NA  
DICTADURA**



