

El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



Historia oral y medios audiovisuales para la reconstrucción de la Memoria

Oral history and audiovisual
media for the reconstruction of
memory

Susana Vidigal-Alfaya
Lucía Alcántara-Rubio
Universidad de Sevilla, España

DOI (en Sumario/Título, en WEB de la Revista)
Recibido el 03/11/2025
Aceptado el 03/01/2026
ONLINE FIRST, 20/01/2026



Historia oral y medios audiovisuales para la reconstrucción de la Memoria

Oral history and audiovisual media for the reconstruction of memory

Susana Vidigal-Alfaya

svidigal@us.es

Lucía Alcántara-Rubio

lalcantara@us.es

Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

Este artículo describe una innovación docente que utiliza la Historia Oral como metodología de investigación y didáctica para la reconstrucción de la memoria histórica, centrándose en el periodo Franquista. El objetivo es la reconstrucción de la memoria histórica por parte del alumnado mediante la recuperación de hechos y vivencias históricas a través de entrevistas a personas cercanas de otras generaciones. La propuesta se basa en el uso de medios audiovisuales, específicamente el podcast, por su gran potencial pedagógico y divulgador. Se propone una investigación en grupo, promoviendo un aprendizaje activo, significativo y constructivista, donde el estudiantado organiza y elabora el conocimiento. Los resultados demuestran que esta innovación es una herramienta eficaz para un aprendizaje histórico reflexivo y crítico. Además, logra establecer lazos entre pasado y presente, acercando al alumnado a su entorno y participando activamente en la recuperación de la memoria histórica a través de testimonios directos.

PALABRAS CLAVE

MEMORIA HISTÓRICA, HISTORIA ORAL, INNOVACIÓN DOCENTE, TIC, EDUCACIÓN SUPERIOR

ABSTRACT

This article describes an educational innovation that uses oral history as a research and teaching methodology for reconstructing historical memory, focusing on the Franco period. The aim is for students to reconstruct historical memory by recovering historical events and experiences through interviews with people from other generations. The proposal is based on the use of audiovisual media, specifically podcasts, due to their great pedagogical and educational potential. Group research is proposed, promoting active, meaningful and constructivist learning, where students organise and develop knowledge. The results show that this innovation is an effective tool for reflective and critical historical learning. In addition, it manages to establish links between the past and the present, bringing students closer to their environment and actively participating in the recovery of historical memory through direct testimonies.

KEYWORDS

HISTORICAL MEMORY, ORAL HISTORY, TEACHING INNOVATION, TIC, HIGHER EDUCATION

INTRODUCCIÓN

El trabajo presentado se enmarca en las aulas universitarias, y más concretamente en la asignatura de Política y Legislación Educativa del grado de Pedagogía. Lo que se expone es una propuesta de intervención bajo el uso de la historia oral como metodología didáctica y de investigación con la finalidad de recuperar hechos, experiencias, vivencias de carácter histórico, social, cultural y educativo, en un diálogo intergeneracional entre alumnado y personas de otras generaciones para indagar y reconstruir nuestro pasado reciente, específicamente, la época Franquista. Como apunta Díez-Gutiérrez (2022, p. 4) “esta recuperación afirma la calidad de la democracia y es una inversión de futuro para las nuevas generaciones, dado que no se debe de olvidar que la identidad colectiva se construye en buena medida con el material de la memoria”. Este mismo autor señala que, la inclusión de la Memoria Histórica democrática en la educación cumple un doble mandato: por un lado, corregir una historia distorsionada a lo largo del tiempo (González, 2015; Hernández, 2014; Negrín, 2016), y por otro, fomentar los valores de verdad, justicia y reparación, fundamentales para el ideal democrático. Esta investigación se concibió como una contribución activa a dicho empeño.

Promover una formación política en los y las futuras profesionales de la educación basada en una educación en valores democráticos resulta esencial en la formación en las aulas universitarias, teniendo en cuenta la capacidad transformadora y replicadora de su labor profesional en otros contextos académicos y formativos (Andreu-Mediero & Fernández-Fernández, 2024). Además, existe una relación directa entre la legislación educativa, siendo elemento central de la asignatura concreta en la que se ha desarrollado la presente propuesta, y la presencia y extensión dedicada en el Franquismo, pues tal y como se desprende del estudio desarrollado por Fuertes-Muñoz & Banderas-Navarro (2024) la alternancia política conlleva cambios legislativos que de igual modo determina el peso, extensión, el modo y la visión en el que se aborda este periodo histórico en los libros de texto.

Partimos de la convicción de que imponer una única versión de la memoria validada exclusivamente por el Estado resulta perjudicial para el desarrollo de una ciudadanía genuinamente activa, democrática y plural (Sáez-Rosenkranz et al., 2021). La literatura insiste en la desactualización y enfoque superficial que se le da al periodo Franquista, lo que contribuye a que ciertas narrativas acríticas legitimen, normalicen y simplifiquen su historia, enfoque que ha copado los escenarios educativos.

En respuesta a lo anterior, a través de este trabajo se promueve una intervención didáctica de la mano de un proceso investigativo que saque a la luz un pasado oculto o silenciado, que reconstruya la Memoria Histórica desde la voz de quienes lo han vivido desde su sentido, significado y relato. Con este fin, se pidió al alumnado que trabajara en equipo para indagar en las narrativas históricas de su contexto cercano. Esta dinámica facilitó la investigación del pasado familiar o local, permitiéndoles recopilar y documentar vivencias menos conocidas en las que la dimensión emocional jugó un papel preponderante. Siguiendo a Marín-Cepeda y Fontal, (2020) podríamos decir que esta implicación emocional que conforman muchos de los relatos, son procesos que intervienen en la construcción de patrimonios personales, por la relación de afecto que

se establece entre la persona y el bien patrimonial, articulando de este modo un proceso identitario.

Cabe destacar que, este proceso, didáctico e investigativo, en el que se trabajan las memorias individuales y también colectivas, ya que ambas entran en relación en el propio análisis, fomentan el desarrollo de habilidades que permiten conocer el conflicto personal, social y político (Sáez-Rosenkranz et al., 2021). Las narrativas que recogen testimonios directos sobre tragedias e injusticias, tal como afirman Castrillo et al. (2022), son fundamentales. Este enfoque no solo promueve una comprensión del pasado más humanizada al fomentar la empatía con quienes sufrieron (Seixas, 2016), sino que también revela una visión que contradice o enriquece la historia tradicionalmente aceptada.

De este modo, el trabajo presentado pretende reconstruir la Memoria Histórica a partir de la historia oral, recuperando la voz de quienes lo han vivido, a través de la incorporación de las TIC en el aula

Como elemento central de esta intervención, se presentan los medios audiovisuales, y más concretamente el uso del podcast, como medio con una capacidad divulgadora y pedagógica que permite corregir los fuertes sesgos que todavía se mantienen en el conocimiento de la época Franquista.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

La importancia de la Memoria Histórica

Actualmente, la Memoria Histórica se define como un esfuerzo por confrontar la excesiva institucionalización y dar voz al olvido deliberado, especialmente en relación con la enseñanza de dictaduras contemporáneas y el Holocausto (Ortega-Cervigón, 2024). Su propósito esencial es establecer un diálogo crítico entre la historia (entendida como la reconstrucción de hechos pasados) y la necesidad social de reflexionar sobre dicho pasado. En esencia, la Memoria Histórica es el ejercicio mediante el cual un grupo social reconstruye su pasado, poniendo en valor lo sucedido y reconociendo a sus protagonistas (Castrillo et al., 2022).

Esta labor trasciende lo meramente descriptivo al adquirir un profundo deber moral. Rescatando el pensamiento de Ricoeur (2010), citado en Andreu-Mediero & Fernández-Fernández, (2024), el deber de la memoria está intrínsecamente ligado a la idea de justicia, constituyendo una responsabilidad moral con los antepasados y con las víctimas. Se tiene una deuda con quienes nos precedieron, ya que ellos conforman "una parte de lo que somos" (p. 121). En consecuencia, reivindicar la memoria es un imperativo ético que cualquier sociedad debe asumir para aprender de su pasado y pavimentar el camino hacia un futuro mejor.

La necesidad de establecer y divulgar la Memoria Histórica es respaldada por instituciones internacionales (Andreu-Mediero & Fernández-Fernández, 2024). El Consejo de Europa considera que una memoria institucionalizada y ampliamente conocida es crucial para evitar la repetición de tragedias pasadas y para valorar debidamente el pasado y a sus protagonistas. El reconocimiento de estos protagonistas se traduce en la construcción de una sociedad que respeta su legado histórico y, simultáneamente, proporciona una reparación de carácter moral a las víctimas y sus allegados (Council of Europe, 2022).

En paralelo, Naciones Unidas subraya la relevancia de difundir la Memoria Histórica, al entender que los relatos del pasado constituyen un patrimonio cultural vital. Por lo

tanto, estos relatos cumplen una función esencial en la configuración de las identidades colectivas de la sociedad.

A nivel nacional, España dio un paso significativo con la Ley de Memoria Histórica de 2007 al reconocer a las víctimas de la Guerra Civil y la dictadura. No obstante, las limitaciones y la controversia que rodearon la ley han requerido que se mantenga el esfuerzo legislativo y social en esta materia. Lo que derivó en la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática (LMD), aprobada en octubre de 2022, que busca promover la verdad, la justicia y la reparación para las víctimas de la Guerra Civil española y la dictadura Franquista, así como la recuperación de la Memoria Democrática de España.

Adentrándonos en el ámbito educativo, la ley citada recoge en su artículo 44 medidas en materia educativa y de formación del profesorado (p. 44):

1. El sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la Memoria Democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas, desarrollando en los libros de texto y materiales curriculares la represión que se produjo durante la Guerra y la Dictadura. A tal efecto, se procederá a la actualización de los contenidos curriculares para Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato.
2. Las administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluyan formaciones, actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la Memoria Democrática, impulsando asimismo en la comunidad educativa el derecho a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición

A pesar de la relevancia ética y social de la Memoria Histórica (entendida como un deber de justicia), los sistemas educativos reflejan, consciente o inconscientemente, una visión restringida de este concepto. Dado que las instituciones educativas son un espejo del mundo público, han replicado la limitación en la aproximación a este tema. Esto ha provocado que la incorporación curricular y didáctica de la Memoria Histórica quede relegada y dependa, en gran medida, de la iniciativa individual del profesorado para ser abordada en el aula (Sáez-Rosenkranz et al., 2021).

Recuperar la Memoria Histórica en educación desde la historia oral

Aunque la educación tiene el objetivo fundamental de formar una ciudadanía global, crítica y democrática vinculada a los problemas actuales (lo que exige la presencia de la Memoria Histórica en los escenarios de aprendizaje) (Sáez-Rosenkranz et al., 2021), se critica ampliamente que el sistema ha legitimado una memoria oficial única, a menudo adulterada, neutralizada y unidireccional (Díez-Gutiérrez, 2020). Esto provoca una de las grandes fallas del sistema educativo, pues provoca que el alumnado finalice sus estudios sin comprender el impacto que tuvieron la represión y la lucha antifranquista en varias generaciones (Cano & Navarro-Medina, 2019; Díez-Gutiérrez, 2022; Solá, 2019).

Resultados de investigaciones recientes (Andreu-Mediero & Fernández-Fernández, 2024; Díez-Gutiérrez, 2022) indican que estos temas no siempre se llegan a abordar en los espacios académicos y, si lo hacen, es de manera superficial y desde una perspectiva supuestamente "neutral", lo que en realidad promueve el encubrimiento y silencios

deliberados. Un ejemplo de este desconocimiento es que el alumnado ignora las motivaciones detrás de la exhumación de los restos del dictador. Asimismo, la literatura científica subraya las deficiencias en los manuales académicos (Castrillo et al., 2022; Fuertes e Ibáñez, 2019), que ofrecen un tratamiento histórico del Franquismo superficial, ambiguo y cargado de mitos, evitando abordar las vivencias dolorosas de manera ética. Este olvido o minimización de la Memoria Histórica en la escuela (Solá, 2019) ha provocado que las nuevas generaciones carezcan de una formación básica sobre la dictadura y la resistencia, lo que, según Delgado (2019), implica que sin conocimiento no puede haber verdad, justicia ni reparación. La efectiva consolidación de la democracia depende de que estos principios se hagan realidad (Castrillo et al., 2022).

Por ello, es crucial que la enseñanza, especialmente la de historia, abandone "la reproducción de consensos inexistentes" (Cuesta, 2010, p. 47) y se centre en fomentar un disenso crítico que contribuya a la formación política y en valores democráticos del alumnado (Andreu-Mediero y Fernández-Fernández, 2024). Esto requiere migrar hacia una didáctica crítica que problematice la historia y el presente, convirtiendo a estudiantados y profesorado en agentes activos del proceso. Ante este objetivo didáctico, la historia oral surge como una metodología idónea, dado que los testimonios constituyen una fuente primaria esencial para la investigación histórico-educativa (Sonlleve-Velasco et al., 2018), capaz de renovar el enfoque sobre periodos como el Franquismo.

La historia oral se ha consolidado en las últimas décadas como una herramienta metodológica fundamental para la investigación social y humanística (Clemons, 2020; Gibson et al., 2021; Harris y Outley, 2021; Murphy et al., 2019; Pope y Ruppel, 2023; Winkel, 2021). Su relevancia radica en la capacidad de rescatar voces, memorias y experiencias que de otro modo quedarían invisibilizadas por las fuentes escritas o institucionales (Goodchild et al., 2017). De este modo, se permite dar voz a los protagonistas de sus propias historias, revelando dimensiones subjetivas de la experiencia histórica y, generando así, un conocimiento más completo y contextualizado (Er Türküresin et al., 2024; Firouzkouhi y Zargham-Boroujeni, 2015). Así, estos relatos permiten construir narrativas importantes tanto para la investigación como explicar el impacto de fenómenos sociales (Rogaly y Qureshi, 2017).

La historia oral, por tanto, es entendida como un medio de participación social en la construcción del conocimiento (William, 2020). Autores como Christodoulou (2017), avalan el interés de los proyectos de esta índole en contextos educativos, pues promueven la estimulación y participación del estudiantado en la reflexión sobre la identidad histórica, y el desarrollo de habilidades de investigación.

Si bien se entiende que se trata de un método de investigación cada vez en mayor auge, no es posible obviar que también plantea serios retos epistemológicos y éticos.

El primero de los retos responde a la propia definición del método de la historia oral: entender que se trata de narraciones influenciadas por las identidades de los narradores y de las circunstancias en las que se circunscriben (Hall, 2024). A esto se añade el papel fundamental del entrevistador, pues su actitud frente a la entrevista, así como la influencia que sobre él ejerzan los contenidos recogidos en los libros de textos e, incluso, sus posibles creencias, pueden limitar el valor de la narración (Reynols, 2024).

El anonimato de los datos o el consentimiento informado son otros de los múltiples retos que se plantean. Por un lado, los entrevistados podrían cambiar de parecer sobre

su participación en los estudios a lo largo del tiempo, y, por otro, la anonimización de las entrevistas podrían suponer un problema frente a la visibilización de los resultados (Calabria, 2023).

Ante estas posibles tensiones los y las historiadoras han de reafirmarse antes las palabras de Portelli (1991) “lo que los informantes creen *es, de hecho, un hecho* histórico, tanto como lo que realmente sucedió [“what informants believe *is* indeed a historical *fact* “that is, the fact that they believe it”, as much as what really happened”. Respecto a la contribución de esta herramienta metodológica en el ámbito educativo, Menese et al. (2020) destacan que el uso de fuentes orales no solo incrementa la motivación del alumnado, sino que también facilita el aprendizaje significativo de los contenidos. El contacto directo con los testimonios es vital para la comprensión del tiempo histórico y para la construcción de la conciencia histórica. Además, promueve el desarrollo de habilidades cruciales como la búsqueda, el tratamiento de información, la formulación de preguntas y la interpretación de resultados en el aula.

Esta metodología enriquece las experiencias y permite la adquisición de conceptos históricos (Ortega Cervigón, 2024; Sonlleve et al., 2018), siendo una estrategia eficaz para formar la experiencia histórica del alumnado al incentivar la indagación en la historia familiar y próxima, aplicando procedimientos metodológicos propios de la disciplina. Adicionalmente, se cultivan vínculos emotivos y empáticos entre el estudiante y el narrador. Incluso el factor subjetivo de los testimonios se convierte en una potencialidad didáctica, pues la variedad de interpretaciones fomenta el contraste y la comparación crítica, esenciales para el pensamiento histórico (Meneses et al., 2020; Sonlleve et al., 2018).

La importancia en la formación del profesorado

Partimos de la premisa de que el profesorado debería incidir en la formación política basada en los valores democráticos de su alumnado, sobre todo cuando queda evidenciado que las instituciones, a pesar de la legislación actual, no están logrando establecer bases didácticas suficientes para abordar estos temas de manera adecuada.

A partir de estudios recientes (Andreu-Mediero & Fernández-Fernández, 2024), se observa que una gran parte del alumnado tiende a priorizar la equidistancia frente a pasados conflictivos y noticias de actualidad. Esto sugiere una dificultad por parte de los docentes para construir y reflexionar sobre las conexiones vitales pasado-presente-futuro para trabajar a partir de problemas sociales. Incluso, existe la posibilidad de que sean los propios profesores quienes estén transmitiendo esta actitud (Martínez-Rodríguez et al., 2022). Como ya señalaba López-Facal (2011), muchos docentes optan por evitar temas controvertidos debido a la incomodidad o la falta de claridad sobre qué postura adoptar. Sin embargo, es esencial recordar que los eventos históricos definen nuestro presente y moldean el futuro. Por lo tanto, en los procesos de debate y aprendizaje sobre sucesos traumáticos, el profesorado debe necesariamente asumir una perspectiva crítica y reflexiva. Sobre todo, si tenemos presente que uno de los retos que enfrenta el profesorado en general y, más particularmente el profesorado de Ciencias Sociales, pasa por asegurar que el alumnado desarrolle una perspectiva histórica crítica que rechace la idea de una historia y una actualidad supuestamente objetiva, finalizada o exenta de conflictos y análisis profundos (Andreu-Mediero & Fernández-Fernández, 2024).

Por último, es preciso hacer especial alusión a la importancia de la formación didáctica de los y las futuras profesionales de la educación por la capacidad transformadora de

su labor. Como sugieren las investigaciones, las carencias formativas del profesorado y las inseguridades consiguientes son la causa principal de la adopción de enfoques superficiales, descriptivos y de una visión institucionalizada del tratamiento del Franquismo. En contraste, aquel profesorado con mejor formación es quien abordan la historia reciente más eficazmente, cuestionando narrativas acríticas y utilizando su creatividad para interpretar, complementar o reemplazar los libros de texto con una variedad de fuentes ricas y diversas (Fuentes-Muñoz & Banderas-Navarro, 2024).

La potencialidad de los medios audiovisuales para la recuperación de la Memoria Histórica a partir de las fuentes orales

Para responder a la necesidad de integrar nuevos enfoques pedagógicos, se propone una intervención que se cimienta en el enfoque constructivista y en la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La Tecnología Educativa resulta crucial como apoyo para construir y utilizar la Historia desde un enfoque plural de fuentes, integrando las orales —como las empleadas en el podcast— con las escritas y audiovisuales. De este modo, las herramientas digitales facilitan la recopilación, análisis y contextualización crítica de estos materiales, reconociendo que la evidencia histórica no se limita al formato sonoro u oral. El desarrollo de este tipo de investigaciones ha ido de la mano del crecimiento y los avances tecnológicos: “La historia oral moderna se desarrolló a medida que los dispositivos de grabación capaces de realizar grabaciones de audio de alta calidad se hicieron más fáciles de transportar y utilizar” (Smyth et al., 2023, p. 721). Gracias al exponencial desarrollo de la tecnología, los materiales hoy día empleados en la historia oral permiten analizar gestos, entonaciones, incluso pausas en el discurso, que constituyen parte esencial de los testimonios. De este modo, se busca capturar la riqueza semántica, expresiva y sensorial del testimonio, y no sólo su contenido proposicional (Smyth et al., 2023). Asimismo, Ruiz y García (2022) señalan que el auge de las TIC y las redes sociales ha abierto una enorme oportunidad para visibilizar nuevas narrativas sobre nuestra Memoria Histórica.

El empleo de estas herramientas como espacios de debate, comunicación e interacción favorece la participación activa del estudiantado y el aprendizaje de usos y estrategias específicas, lo que repercute no solo en el desarrollo de competencias digitales, sino también en una mayor implicación en los procesos de investigación. Tal como señalan León-Manzanero y Hernández Ortega (2020), la mediación docente y la integración de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, junto con el uso de narrativas digitales en entornos sociales y multimodales, generan una motivación intrínseca que impulsa al alumnado a ampliar y enriquecer los discursos de la memoria. Desde esta perspectiva, la creación y el análisis de narrativas digitales contribuyen de manera significativa al desarrollo de los componentes culturales, lingüísticos e históricos del alumnado, favoreciendo una comprensión crítica e intercultural de los contenidos trabajados.

En este contexto, la integración de la multimodalidad resulta fundamental para ampliar las posibilidades del aprendizaje, ya que permite combinar distintos sistemas de representación —textuales, sonoros, visuales y audiovisuales—, favoreciendo así una comprensión más profunda, crítica e intercultural de los contenidos históricos y culturales (Kress, 2010; Jenkins, 2006). De este modo, los medios de comunicación se convierten en divulgadores fundamentales de la Memoria Histórica. Los testimonios orales son fuentes idóneas para que estos medios, especialmente la radio y los podcasts,

elaboren contenidos capaces de reconstruir la Memoria Histórica. A través de este formato, no solo se difunde el contenido, sino que también se logra crear una imagen más auténtica del pasado, documentando las vivencias y emociones de diversas personas. La recopilación de testimonios orales tiene el poder de unir comunidades, fomentar el contacto intergeneracional y ofrecer a las personas raíces sobre su propia historia. Además, la digitalización y recuperación de archivos sonoros ha ampliado las oportunidades de difusión, impulsando la creación de podcasts y espacios radiofónicos dedicados a la memoria. A nivel pedagógico, el podcast destaca como un recurso didáctico valioso porque incentiva la participación activa del alumnado en los procesos formativos, impulsa aprendizajes significativos y fomenta la construcción colectiva de conocimiento (Aguiar-Perera et al., 2024, Alcántara-Rubio et al., 2020).

Por consiguiente, la utilidad pedagógica de este recurso radica en su naturaleza constructiva, al permitir que sean los propios estudiantes quienes se encarguen de organizar, construir y difundir la información. Esto facilita un aprendizaje activo y significativo, dejando atrás el modelo pasivo donde el alumnado es un mero receptor de información. Además, permiten relacionar teoría y práctica, desarrollando competencias críticas sobre memoria e identidad, así como el análisis crítico de la información (Lee & Lui, 2024). Son numerosos los estudios que respaldan las ventajas formativas y pedagógicas del podcast en la educación superior (Solano y Sánchez, 2010; Ramos-García y Caurcel, 2011; entre otros).

En definitiva, el trabajo presentado se enmarca en una propuesta didáctica con objetivos investigativos, divulgativos y pedagógicos, diseñado para corregir el notorio sesgo que aún persiste en el conocimiento y la difusión de la Memoria Histórica en la sociedad y, de forma más específica, en los contextos educativos. Como bien señalaba García Galindo (1999, citado en Coronado-Ruiz y Giménez-García, 2022), tanto los medios de comunicación como la institución educativa deben asumir su responsabilidad social y contribuir al fortalecimiento de la democracia, ya que la percepción que tenemos del presente —y, por extensión, la idea que construimos del pasado— depende en gran medida de su labor.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Objetivos

Teniendo como objetivo principal de la esta propuesta reconstruir la Memoria Histórica a partir de la historia oral, recuperando la voz de quienes lo han vivido, a través de la incorporación de las TIC en el aula, nos planteamos los siguientes objetivos específicos: (1) Introducir el uso de herramientas y técnicas de investigación cualitativa y etnográfica; (2) Construir y reflexionar sobre las conexiones vitales pasado-presente-futuro para trabajar a partir de problemas sociales; (3) Desarrollar habilidades de búsqueda y tratamiento de información, formulación de preguntas de investigación e interpretación de resultados en el aula; (4) Desarrollar una perspectiva humanizadora de la historia al centrar el aprendizaje en el recuerdo y las emociones sobre las vivencias pasadas; (5) Concienciar de la importancia de los recursos digitales y su impacto en la investigación así como en la conservación y exposición de resultados.

Metodología

Para el desarrollo de esta propuesta se asume la urgencia de integrar modelos pedagógicos activos que superen la pedagogía de la recepción pasiva (Ribeiro-Silva et al., 2022; Thomas et al., 2025). Se apuesta por la necesidad de fomentar un aprendizaje

significativo y activo favoreciendo entornos que promuevan la construcción de conocimiento de manera colectiva, con la incorporación del Podcast como recurso didáctico (Artiles-Rodríguez, 2024; Hernández-López & Mendoza-Jiménez, 2025). Por lo tanto, la innovación docente que se propone reside en un nuevo planteamiento metodológico sustentado por el enfoque constructivista y la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Este enfoque, entre otras metodologías activas, se ha consolidado en los últimos años como un enfoque especialmente adecuado para promover la implicación del estudiantado y el desarrollo de competencias complejas. En este sentido, trabajos como el de Cantero Sandoval (2025) muestran cómo la combinación del aprendizaje basado en proyectos con herramientas digitales favorece el pensamiento crítico, la competencia global y el compromiso intercultural, al tiempo que potencia la motivación y la autonomía del alumnado (Cantero Sandoval, 2025). De forma complementaria, experiencias de aprendizaje cooperativo digital evidencian que las metodologías activas facilitan dinámicas de trabajo colaborativo y una mayor implicación en las tareas académicas, reforzando el carácter participativo y reflexivo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Silvestre-Miralles, 2023).

El eje vehicular de esta propuesta didáctica se articula en torno a la investigación en grupo como estrategia primordial. Dicha aproximación se erige como un factor motivacional intrínseco que habilita la implementación de prácticas educativas innovadoras, promoviendo la adquisición de aprendizajes activos y significativos (Chan & Sung, 2025; Lorente et al., 2024). La utilidad pedagógica de este enfoque reside en su inherente carácter constructivista, el cual confiere al estudiantado la agencia para organizar, elaborar y socializar el conocimiento. Esta dinámica trasciende el modelo de transmisión pasiva, en el que el discente se limita a ser un mero receptor de la comunicación e información curricular, facilitando en su lugar un proceso de aprendizaje autorregulado y crítico.

El papel activo del estudiantado durante todas las fases de proceso de investigación les permite, posteriormente, realizar el análisis y extrapolación de los relatos a partir de los registros de audio y vídeo. De este modo la rigurosidad de la extracción de resultados y el contraste con la literatura pertinente servirá como fundamento empírico para la investigación y la comprensión de la realidad pasada. Teniendo como premisa que los resultados obtenidos son inherentemente parciales y subjetivos, deberán contextualizarlos para generar interpretaciones de carácter generalizable, en correlación tanto con otros testimonios recabados como con el marco teórico existente.

Indicaciones para la elaboración del proyecto

Se demandó al alumnado que, para la elaboración del proyecto, siguiese las siguientes pautas:

Determinación espacio-temporal

Las entrevistas debían realizarse a personas adultas que hubiesen sido escolares o docentes durante el periodo de la Dictadura Franquista en España.

Marco general de trabajo

Cada grupo debía marcar unos ejes principales en los que centrar el trabajo de investigación, un tema concreto: actitudes hacia la formación, la relación entre la situación social/ hechos políticos y la educación, la diferencia entre zonas rurales y

ciudades... La temática podía versar sobre aquello que más les interesase con la intención de que pudieran ahondar en ella.

Se trataba de, entre todos los trabajos, poder establecer, al menos, una pequeña recuperación de la Memoria Histórica de las personas que vivieron la Dictadura y analizar aspectos sociales y de la vida privada y cotidiana. Entender que la situación política y social de este periodo histórico repercutía en la formación académica, así como en la educación familiar (valores, comportamientos, creencias...) resulta esencial para establecer el marco de trabajo propuesto.

Elaboración del guion de entrevista

La entrevista debía ser parcialmente estructurada, no-formal y conversacional. Se pidió al alumnado ver el guion previo con el que iban a trabajar para hacer los ajustes oportunos con idea de que se viesan reflejadas en el instrumento preguntas sociodemográficas, antecedentes familiares, educativos y circunstancias del entorno más cercano que permitieran posicionar a la persona entrevistada en el contexto tanto social como personal. Además, debían añadir las preguntas que considerasen oportunas que respondieran al marco general del trabajo que habían elegido.

Las entrevistas debían ser diálogos abiertos, con preguntas claras y motivadoras, conforme a los criterios definidos previamente. La ejecución de la entrevista debía hacerse de manera que las personas entrevistadas se sintiesen cómodas y siempre respetando su privacidad a la hora de contestar. El alumnado debía estimular a los y las informantes para que proporcionen respuestas claras y precisas, con referencias a personas, ambientes y lugares concretos.

Selección de entrevistados/as

El grupo de personas entrevistadas por cada trabajo debía reunir los siguientes requisitos:

- a. Número equilibrado entre hombres y mujeres
- b. Intergeneracional
- c. Siempre que fuese posible tener personas de diferentes localidades.
- d. En caso de que existiese la opción, contar con entrevistados que fuesen docentes en ese momento. De este modo podía conocerse la perspectiva al otro lado de los pupitres.
- e. Cada integrante del grupo debía realizar, al menos, 2 entrevistas.

Obtención del consentimiento informado

Teniendo en cuenta que se trata de una investigación y que se iba a recoger formación personal de los entrevistados era esencial que los/as estudiantes recogieran el consentimiento informado de participación, grabación, transcripción y uso posterior de las entrevistas. Para ello se les proporcionaron varios modelos que ellos mismos podían aplicar y/o modificar.

Transcripción de la entrevista

De forma inmediata al encuentro se debían transcribir las entrevistas grabadas; primero de manera literal, después en forma de relato biográfico. Se permitieron ciertas modificaciones con objeto de elaborar las respectivas historias de vida.

Para el análisis de las transcripciones se enseñó al estudiantado el funcionamiento de la metodología cualitativa basada en análisis de contenido a través de la categorización. Este caso, se dieron algunas categorías predefinidas a las que ellos y ellas podían añadir las que considerasen oportunas que respondiesen a su temática y preguntas. Siguiendo a Almira (1998), quien sostiene que el Franquismo se constituye informalmente como Estado en ámbitos como la familia, la escuela o el trabajo, se dieron esos tres primeros bloques de análisis iniciales. Posteriormente a través de un criterio inductivo, a partir de los testimonios más frecuentes, aparecieron categorías como: Educación, castigos, asignaturas, trabajo, Condiciones de vida, Infancia, Familia y Religión entre otras.

Recogida de material complementario (Fotos...)

Siempre que se tuviese opción se pidió al estudiantado que incluyera fotos y/o vídeos de las personas entrevistadas con intención de proporcionar la visión más personal de éstas. Además, podrían incluir otros recursos visuales como materiales escolares, calificaciones o recuerdos que las personas tuviesen sobre su etapa en los centros educativos.

Evaluación

Para hacer la evaluación del proyecto se recurrió a dos herramientas. Por un lado, cada uno de los grupos de trabajo escribió un diario de campo en el que se les pidió que fuesen redactando acerca de cómo se sentían a medida que avanzaban el proyecto, qué les aportaba esta metodología, que aprendizajes sacaban de las experiencias de vida de sus mayores, así como aquellos aprendizajes más “teóricos” que obtenían de la unión de las clases y el proyecto. Por otro lado, el día de la puesta en común se creó un grupo de discusión en el que reflexionar juntos sobre los aprendizajes obtenidos durante la elaboración del proceso.

La evaluación del diario de campo y de las intervenciones en el grupo de discusión se realizó a partir de criterios previamente establecidos y comunicados al alumnado, con el fin de orientar el desarrollo de las actividades y garantizar la coherencia del proceso evaluativo. Respecto a la evaluación del diario de campo se atendió a la regularidad de las entradas, la capacidad de reflexión crítica, la vinculación con las fuentes trabajadas y la profundidad del análisis personal desarrollado por el estudiantado. En el caso de las intervenciones en el grupo de discusión se valoraron en función de la pertinencia de las aportaciones, la consistencia de la argumentación, la disposición a la escucha activa y la capacidad para el diálogo y la construcción compartida del conocimiento. Cabe destacar que en el momento de la puesta en común durante el grupo de discusión ambas docentes se encontraban en el aula y, una de ellas, se dedicó a recoger los testimonios que los alumnos proporcionaban para obtener la información de la manera más exhaustiva posible.

Si bien no se aplicó una rúbrica cerrada en sentido estricto, se emplearon guías de observación e indicadores cualitativos que permitieron sistematizar la recogida de información y ofrecer un marco común de referencia para la evaluación.

Estos instrumentos se concibieron desde una perspectiva formativa, orientada a acompañar el proceso de aprendizaje y a promover la reflexión crítica del alumnado sobre su propio desempeño, más que a una evaluación basada exclusivamente en la cuantificación numérica de los resultados.

Cronograma

La asignatura en la que desarrollamos esta propuesta se enmarca en el segundo cuatrimestre del cuarto curso del Grado de Pedagogía en la Universidad de Sevilla. Ésta cuenta con unas condiciones especiales pues se imparte de manera intensiva durante un periodo de mes y medio. Es importante destacar que, aunque el periodo de tiempo es breve, las clases son diarias y se cuenta con ocho horas teóricas y tres horas y veinte minutos de prácticas semanales.

Ofrecemos a continuación un cronograma del desarrollo de las sesiones (Tabla 1 y Tabla 2). El trabajo se planteó para ser trabajado dentro de las horas prácticas de la asignatura y en el trabajo autónomo de los/as alumnos/as. La puesta en común final se realizó en la última hora teórica de la asignatura como cierre de la misma.

Tabla 1

Cronograma de la propuesta mes 1

Mes 1				
<i>Lunes</i>	<i>Martes</i>	<i>Miércoles</i>	<i>Jueves</i>	<i>Viernes</i>
Presentación de la asignatura	Formación de equipos de trabajo y elección de la temática eje	Clase teórica	Comprensión del contexto. Trabajo con la literatura existente	Clase teórica
Clase teórica	Establecimiento de objetivos de investigación y comienzo del guion de entrevista	Clase teórica	Finalización del guion de entrevista	Clase teórica
Clase teórica	Formación en análisis cualitativo	Clase teórica	Formación en análisis cualitativo	Clase teórica
Clase teórica	Análisis de las entrevistas	Clase teórica	Análisis de las entrevistas	Clase teórica

Tabla 2

Cronograma de la propuesta mes 2

Mes 2				
<i>Lunes</i>	<i>Martes</i>	<i>Miércoles</i>	<i>Jueves</i>	<i>Viernes</i>
Clase teórica	Análisis de las entrevistas	Clase teórica	Análisis de las entrevistas	Clase teórica
Clase teórica	Redacción informe final + recursos digitales	Clase teórica	Redacción informe final + recursos digitales	Puesta en común y evaluación

RESULTADOS

Teniendo presente el objetivo general y los específicos derivados de este, podemos destacar los siguientes resultados.

En primer lugar, es preciso hacer mención de la capacidad que ha demostrado la historia oral para entender el sentido y significado de la Memoria Histórica, que, como hemos fundamentado, no siempre es manifiesta y en muchos casos es difuminada, silenciada e ignorada.

La introducción de herramientas y técnicas de investigación cualitativa y etnográfica, mediante el uso metodológico de la historia oral en el aula, ha revelado una gran capacidad pedagógica para desarrollar un proceso de aprendizaje motivador para el alumnado participante. Las valoraciones nos muestran cómo no solo han ampliado la mirada y comprendido un fenómeno histórico que tenían difuso y/o equivocado, si no que han incluido el protagonismo de personas cercanas, familiares, dándoles voz y dotando de significado colectivo y social a sus narrativas. Esto ha favorecido el desarrollo de una perspectiva humanizadora de la historia, comprendiendo que la historia no es producto únicamente de los famosos personajes mencionados por el discurso oficial (Meneses et al., 2020).

De este modo, también se ha desarrollado un estímulo afectivo que ha sido declarado por la mayoría del alumnado. En este sentido, las valoraciones cualitativas analizadas y compartidas en el espacio de reflexión habilitado son muy significativas. Se presenta como una generalidad el aprendizaje proporcionado por el desarrollo de la práctica en general y, de forma concreta, en la realización de las entrevistas. Se destaca el componente emocional experimentado, pues tal y como apunta Sáez Castillo (2015), la historia oral permite establecer *“vínculos emotivos entre la protagonista de la historia y el alumno que la recoge, ya que pueden florecer relaciones empáticas entre ambas partes”* (p. 319). En este sentido, se identifica como una generalidad en los testimonios del alumnado, las vinculaciones emocionales y afectivas con las personas entrevistadas, tal y como se desprende en las siguientes citas textuales *“Desconocía totalmente estas vivencias de mi abuela. Me ha acercado mucho a ella y ahora comprendo muchas cosas”* (Alumna 9). *“Me ha dejado ver que no son cosas de las películas, sino que mi abuelo ha vivido esas cosas”* (Alumno 18).

Otro de los resultados a destacar son las valoraciones realizadas al desarrollo de la práctica. Se destacan las aportaciones didácticas que contiene la actividad, ya que contribuye a situar el testimonio en un contexto social, histórico, político, económico o cultural, y/o viceversa, dotando de sentido a los contenidos teóricos, tal y como se desprende de la siguiente unidad de análisis *“me ha permitido comprender contenido teórico que estábamos dando de primera mano, ya que mi abuela me estuvo contando acontecimientos sociales y políticos que estábamos estudiando”* (alumna 2).

Además, el uso de la historia oral como estrategia de recolección y análisis de datos, también contribuye al desarrollo de habilidades investigativas y de indagación en el proceso de construcción del pensamiento histórico (Ortega-Cervigón, 2024), al tener que contrastar el análisis con fuentes teóricas y de diferente naturaleza para interpretar, sustentar y/o contrarrestar las narrativas relatadas en la entrevista. Esta cuestión es esencialmente importante, pues como señala Meneses et al., (2020) *“esto les permite comprender que la historia es una ciencia en permanente construcción, que las fuentes se interpretan y que es posible hacer historia en el aula”* (s/p). Sin embargo, cabe reconocer esta como una de las posibles líneas de mejora derivadas de la evaluación realizada de la propuesta. Se debe reforzar para futuras innovaciones similares la importancia del contraste de los testimonios con estudios científicos en el proceso de análisis y de interpretación propia de los métodos historiográficos, así como la conexión

necesaria y más precisa con el contexto histórico donde se ubican los acontecimientos y experiencias narradas.

Por su parte, es importante señalar que este tipo de didácticas contribuye a romper memorias históricas unidireccionales fundamentadas en la historia oficial. Tal y como nos recuerda Chavez-Palacios (2012), la España del régimen creó una memoria parcial e impuesta a la fuerza que tergiversa la historia y que ha influido determinantemente en el repertorio bibliográfico que fue publicado sobre la guerra en la etapa Franquista. A lo que debemos sumarle el pacto de olvido y silenciamiento del pasado. Sin embargo, abordar desde la historia oral los recuerdos de la memoria individual y colectiva, permite precisamente el desarrollo de un enfoque crítico que contribuye que el alumnado no acepte sin más la narrativa hegemónica y dependiente, sino que problematice la historia y haga a la colectividad participe en su (re)construcción (Sáez-Rosenkranz et al., 2021).

Por último, hay que destacar la importancia de los recursos digitales en la presente innovación, tanto en el proceso de desarrollo como como en la conservación, exposición y difusión de resultados. Si bien se trata de una fase de la propuesta que está en proceso, es preciso señalar las potencialidades que tiene su aplicabilidad en el proyecto, así como los resultados que se esperan. En este sentido, los diferentes grupos están haciendo uso de diversas técnicas y herramientas de edición de contenidos multimedia mediante los cuales están editando las entrevistas, integrando los elementos aportados por las personas entrevistadas (fotos, documentos, etc.) y contextualizando a través de imágenes, música y localizaciones reales, para su publicación en repositorios digitales, así como en el canal de YouTube que se ha creado para esta innovación. Además, se está realizando un proceso de guionización por grupos para dar sentido argumentativo y secuencial a las entrevistas y poder realizar un vídeo documental del proyecto, con la intención de poder ofrecerlo y presentarlo en otros escenarios educativos y sociales.

CONCLUSIONES

La innovación presentada revela ser una potente vía para mejorar los procesos de aprendizaje de la historia al favorecer un proceso activo, donde el alumnado ha tenido la posibilidad de reflexionar críticamente sobre los hechos del pasado y descubrir hechos históricos ignorados desde posicionamientos oficiales y/o institucionalizados. También ha contribuido a establecer mayores vínculos con el entorno cercano del alumnado, siendo este un elemento esencial para el desarrollo de la ciudadanía. Por lo tanto, se plantea como una propuesta didáctica que permite visibilizar la importancia de que la educación histórica asuma un carácter reflexivo y crítico, así como también ha contribuido a establecer lazos entre pasado, presente y futuro, acercando al alumnado a su entorno inmediato y dándoles la oportunidad de participar en un proceso de recuperación y reconstrucción de la Memoria Histórica a través del empleo de testimonios directos.

Cabe destacar también el enfoque intergeneracional al que contribuye este tipo de proyectos, siendo este un elemento pedagógico muy enriquecedor para el aprendizaje de la historia, donde, además, se ha visto la revalorización que han experimentado las personas mayores al sentirse escuchadas y reconocidas a través de sus experiencias vitales, dotando de sentido y valor el patrimonio que albergan sus testimonios y narrativas.

No obstante, reconocemos que estas contribuciones también van de la mano de ciertas limitaciones identificadas en el proceso de evaluación, concretamente las derivadas del análisis cualitativo y otras cuestiones metodológicas propias de la historia oral, que podrían impedir la generalización de los resultados, o bien la replicabilidad y objetividad tendente de la investigación.

Sin embargo, insistimos en las potencialidades de la historia oral como método para acercar al alumnado a obtener y desarrollar conocimiento histórico, y para desvelar a través de su propio proceso investigativo algunas cuestiones, hechos y acontecimientos que se alejan del discurso histórico hegemónico y/u oficial. Asimismo, esta propuesta didáctica ha abierto nuevas líneas de investigación y de acción pedagógica futuras para mejorar la educación histórica.

APORTACIÓN DE CADA CONTRIBUYENTE

Susana Vidigal-Alfaya: Conceptualización; Metodología; Análisis formal; Redacción del borrador original; Revisión y edición final.

Lucía Alcántara-Rubio: Conceptualización; Análisis formal; Redacción del borrador original; Revisión y edición final.

REFERENCIAS

- Aguiar Perera, M. V., Santana Cabrera, E. G., & Alonso Sánchez, J. A. (2024). Los pódcast y la radio como herramientas en la formación de futuros educadores. Podcasts and radio as tools in the training of future educators. *El Guiniguada*, 33, 178-195. DOI: <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2024.723>
- Alcántara-Rubio, L., Díaz-Rodríguez, M., Puertas-Cristóbal, E., & Pérez-Muños, C. (2020). El potencial del podcast en el ámbito universitario como recurso didáctico para mejorar las competencias comunicativas y emocionales del alumnado. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez, & A. H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2627–2636). Octaedro
- Andreu-Mediero, B., & Fernández-Fernández, A. (2024). Franquismo y Memoria Democrática: el continuo reto de la formación ciudadana...*REIDICS*, 14, 28-47. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.02>
- Artiles-Rodríguez, J., Guerra-Santana, M., Aguiar-Perera, M. V., & Mazorra-Aguiar, L. (2024). Evaluación del uso del podcast educativo como herramienta de aprendizaje colaborativo teniendo en cuenta la participación en la producción. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 30(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.27474>
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación universitaria*, 9(3), 31-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>

- Calabria, V. (2023). Participatory action research and oral history as natural partners. *Qualitative Research Journal*, 23(4), 423–437. <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2022-0080>
- Cano, J., & Navarro-Medina, E. (2019). La Historia como formadora de ciudadanía: Concepciones de estudiantes de Bachillerato de un centro de Sevilla. *Investigación en la Escuela*, 99, 60-74. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.05>
- Cantero Sandoval, M. A. (2025). Educación global y crítica desde autoras de la Edad de Plata española: combinación de metodologías activas, aprendizaje basado en proyectos y herramientas digitales. *El Guiniguada*, 34, 61–74. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2025.799>
- Castrillo, J., Gillate, I., Luna, U., & Ibañez-Etxeberria, A. (2022). Procesos de patrimonialización de la Memoria Histórica: el caso del profesorado en formación. *Educação & Sociedade*, 43, e255217. <https://doi.org/10.1590/ES.255217>
- Clemons, T. (2020). What does it mean to be “young” in the mountains? Voices from the “Youth Activism in different generations in Appalachia” oral history project. *Register of the Kentucky Historical Society*, 118(1), 19–66. <https://doi.org/10.1353/khs.2020.0001>
- Coronado Ruiz, C., & Giménez García, E. (2022). Memoria Histórica y radio: Escuchando la voz de las mujeres. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 45(2), 149-156. <https://doi.org/10.5209/dcin.80912>
- Council of Europe (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadana-nas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Council of Europe. (2022). *Moving Forward 2022. Annual report of the Secretary General of the Council of Europe*. <https://www.coe.int/en/web/secretary-general/report-2022>
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Octaedro.
- Chan, A. Y. W., & Sung, C. C. M. (2025). Working on a digital research-based collaborative project in higher education: students’ perspectives on benefits and challenges. *Interactive Learning Environments*, 33(8), 4718–4735. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2471894>
- Chaves-Palacios, J. (2012). Los procesos de construcción de la memoria de la Guerra Civil y el Franquismo e la España actual. *Historia del presente*, 19, 87-102. <https://historiadelpresente.com/wp-content/uploads/2023/08/Julian-Chaves-Palacios.pdf>
- Christel, M. G., Stevens, S. M., Maher, B. S., & Richardson, J. (2010). Enhanced exploration of oral history archives through processed video and synchronized text transcripts. *Proceedings of the 18th ACM International Conference on Multimedia (MM '10)*, 1333–1342. <https://doi.org/10.1145/1873951.1874215>
- Christodoulou, N. (2017). Pedagogical Approaches to Oral History in Schools. In: Llewellyn, K., Ng-A-Fook, N. (eds) *Oral History and Education*. Palgrave Studies in Oral History. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-349-95019-5_3

- Delgado, D. (2019, marzo 17). Verdad, justicia, reparación. *El Diario*. <https://cutt.ly/rwF2zF>
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2020). *Asignatura pendiente. La Memoria Histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2022). Políticas educativas sobre Memoria Histórica en la escuela en España: El olvido de la represión y la resistencia en el Franquismo. *Education Policy Analysis Archives*, 30(73), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6356>
- Er Türküresin, H., Sarı, İ., & Özdemir, D. (2024). The use of oral history in educational research: A bibliometric analysis. *TAY Journal*, 8(1), 149-175. <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2024.625.06>
- Fuertes-Muñoz, C., & Banderas-Navarro, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: Enseñanza y Memoria Democrática. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 135(3), 329-348. <https://doi.org/10.55509/ayer/2489>
- Gibson, S. T., Newman, S., & Carcelen-Estrada, A. (2021). Indigeneity and disabilities in the equadorian oral history archives. *Disability Studies Quarterly*, 41(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v41i4.8454>
- González Delgado, M. (2015). «Tiempo de Turbulencias»: La compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 163-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4992788>
- Goodchild, B., Ambrose, A., & Maye-Banbury, A. (2017). Storytelling as oral history: Revealing the changing experience of home heating in England. *Energy Research & Social Science*, 31, 137-144. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2017.06.009>
- Hall, S. M. (2024). Oral histories and futures: Researching crises across the life course. *Area*, 56(1), 1-10. <https://doi.org/10.1111/area.12936>
- Harris, K. L., & Outley, C. (2021). Silence is not an option: Oral history of race in youth development through the words of esteemed Black scholars. *Journal of Youth Development*, 16(5), 9-40. <https://doi.org/10.5195/jyd.2021.1091>
- Hernandez-Lopez, M., & Mendoza-Jimenez, J. (2025). Podcasts Created by University Students: A Way to Improve Subject Understanding, Connection with Peers, and Academic Performance. *Education Sciences*, 15(3), 284. <https://doi.org/10.3390/educsci15030284>
- Hernandez-Sanchez, F. (2014). La enseñanza de la Historia del Presente en la España actual: Entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 32, 57-74. <https://revistas.usal.es/uno/index.php/0213-2087/article/view/12516>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

- Lee, Y.-L., & Lui, N. P. (2024). Re-embracing orality in digital education: The pedagogical affordances of podcasting in the era of generative AI. *Frontiers in Education*, 9, Article 1447015. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1447015>
- León-Manzanero, A., & Hernández-Ortega, J. (2020). De estudiantes de español a hablantes interculturales mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Culture Crossroads*, 15, 12-25. <https://doi.org/10.55877/cc.vol15.192>
- Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 252, de 20 de octubre de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/10/20/pdfs/BOE-A-2022-17099.pdf>
- Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la dictadura. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 310, de 27 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/27/pdfs/A53410-53416.pdf>
- López-Facal, R. (2011). *Conflictos sociales candentes en el aula*. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.) *Les Qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, (pp. 65-76). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lorente, S., Arnal-Palacián, M., & Paredes-Velasco, M. (2024). Effectiveness of cooperative, collaborative, and interdisciplinary learning guided by software development in Spanish universities. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 4467–4491. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00881-y>
- Mancha Castro, J. C. (2019). El Franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4º de ESO en Andalucía. *Revista Investigación en la Escuela*, 98, 1-15. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i98.01>
- Marín-Cepeda, S. y Fontal, O. (2020). La arquitectura del vínculo a través de la web Personas y Patrimonios. *OBETS – Revista de Ciencias Sociales*, 15, (1), p. 137-158. <https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/b925a8f5-a6c4-4c44-9995-6d61c598a0c1/content>
- Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M., & Muñoz-Labraña, C. (2022). Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: La Memoria Histórica en España desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Sociales*, 81, 93-112. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/52852>
- Meneses Varas, B., González Monfort, N. y Santisteban Fernández, A. (2020). La experiencia histórica del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y memoria*, 20, 309-343. <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8258>
- Murphy, K. P., Pierce, J. L., & Ruiz, J. (2019). What makes queer oral history different. *The Oral History Review*, 43(1), 1–24. <https://doi.org/10.1093/ohr/ohw022>
- Negrín Fajardo, O. (2016). En torno a la memoria histórica de la educación en Canarias: depuración y represión del Magisterio en la provincia de Las Palmas. *El Guiniguada*, 18, 101-112. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/539>

- Ortega Cervigón, J. I. (2024). Las fuentes orales en la formación inicial del profesorado para el estudio de la Memoria Histórica del Franquismo y de la transición. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 67-80. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.04>
- Pope, N. D., & Ruppel, M. (2023). Use of Oral History Methods in Social Work: A Scoping Review. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 21(3), 300–317. <https://doi.org/10.1080/26408066.2023.2277809>
- Portelli, A. (1991). *The death of Luigi Trastulli and other stories: Form and meaning in oral history*. Albany, NY: State University of New York Press Reynolds, B. M. (2024). What's so critical about critical oral history? *The Oral History Review*, 51(2), 245–262. <https://doi.org/10.1080/00940798.2024.2345678>
- Reynolds, B. M. (2024). What's so critical about critical oral history? *The Oral History Review*, 51(2), 245–262. <https://doi.org/10.1080/00940798.2024.2345678>
- Ribeiro-Silva, E., Amorim, C., Aparicio-Herguedas, J. L., & Batista, P. (2022). Trends of active learning in higher education and students' well-being: A literature review. *Frontiers in Psychology*, 13, 844236. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.844236>
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia y el olvido*. Trotta.
- Rogaly, B., & Qureshi, K. (2017). "That's where my perception of it all was shattered": Oral histories and moral geographies of food-sector workers in an English city-region. *Geoforum*, 78, 189–198. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2016.03.003>
- Ruiz, C. C., & García, E. G. (2022). Memoria Histórica y radio: Escuchando la voz de las mujeres. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 45(2), 149-156. <https://doi.org/10.5209/dcin.80912>
- Sáenz del Castillo, A. (2015). La Historia oral y la fotografía como recurso didáctico para recuperar el protagonismo de las mujeres en la historia. En A. Hernández, C. García y J. de la Montaña (Eds.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 315-324. Extremadura: Universidad de Extremadura/AUPDCS. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5088106>
- Sáez-Rosenkranz, I., Sabido-Codina, J., & Cuevas, J. P. (2021). Memoria Histórica e historia enseñada: Construcciones simbólicas del futuro profesorado y su vínculo con la experiencia escolar. *Revista Tempo e Argumento*, 13(33), e0111-e0111. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0111>
- Salinas, J. (2020). *Tecnologías digitales y aprendizaje activo en educación superior*. Graó.
- Santiago, R., y Bárcena, E. (2016). El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles. *Porta Linguarum, Monográfico I*, 61–72. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_monograph1_2016/art_5.pdf
- Seixas, P. (2016). A History/Memory Matrix for History Education. *Public History Weekly*, 4(6). [dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5370](https://doi.org/10.1515/phw-2016-5370).
- Silvestre-Miralles, A. (2023). Aprendizaje cooperativo digital de la destreza escrita. *El Guiniguada*, 32, 108–123. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2023.634>

- Smyth, H. K., Nyhan, J., & Flinn, A. (2023). Exploring the possibilities of Thomson's fourth paradigm transformation – The case for a multimodal approach to digital oral history? *Digital Scholarship in the Humanities*, 38(2), 720-736. <https://doi.org/10.1093/llc/fqac094>
- Solá, A. (2019). El pasado es de todos. Neoliberalismo y normalización de la memoria en las post-dictaduras de España y Argentina. *1616: Anuario de Literatura Comparada*, 9, 67-84. <https://doi.org/10.14201/1616201996784>
- Solano, M.I. y Sánchez, M.M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. Pixel-bit. *Revista de Medios y Educación* 36, 125-139. <https://core.ac.uk/download/pdf/51386308.pdf>
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C., & Rabazas Romero, T. (2018). Oralidad y patrimonio histórico educativo. La memoria escolar de las generaciones instruidas durante el Franquismo. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 4(2), 306-324. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v4i2.9669
- Švec, J., Bulín, M., Frémund, A., & Polák, F. (2024). Asking questions framework for oral history archives. En *Advances in Information Retrieval: Proceedings of the 46th European Conference on Information Retrieval (ECIR 2024)* (pp. 167–180). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-56063-7_11
- Thomas, M. B., Muscat, A., Zuccolo, A., & et al. (2025). Navigating pedagogical innovation in higher education: Education academics' experiences with active and inquiry-based learning in intensive teaching. *Innovations in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10755-025-09807-y>
- Williams, C. C. (2020). Critical oral history: Reflections on method and medium. *Qualitative Inquiry*, 26(6), 691–700. <https://doi.org/10.1177/147332501877790>
- Winkel, C. (2021). “Backstabbed by a friend and saved by an enemy”: Narratives of war: The Gulf war in Saudi oral histories. *War & Society*, 40(3), 225–242. <https://doi.org/10.1080/07292473.2021.1942628>