

TRABAJO, MUSEOS Y EDUCACIÓN HISTÓRICA. NARRATIVAS ALTERNATIVAS PARA UNA CONCIENCIA CIUDADANA

*Work, Museums and Historical Education.
Alternative Narratives for Civic Consciousness*

María del Mar Simón García*
Universidad de Castilla-La Mancha
<https://orcid.org/0009-0005-7967-9531>

Alfonso Cebrián Rey
IES Histórico Bachiller Sabuco
<https://orcid.org/0009-0002-4828-5802>

Ramón Cózar Gutiérrez
Universidad de Castilla-La Mancha
<https://orcid.org/0000-0001-8255-6376>

Palabras clave

Educación histórica
Museos
Derechos laborales
Formación inicial
de profesorado
Conciencia ciudadana

RESUMEN: La educación histórica es clave para afrontar retos actuales vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Este estudio analiza el impacto de la situación de aprendizaje «Jugarse la vida en el trabajo» en estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, orientada al desarrollo de competencias históricas y ciudadanas mediante el uso de fuentes primarias y obras museísticas. La propuesta, basada en el aprendizaje basado en problemas, evalúa conocimientos previos, desarrollo y resultados posteriores. Los primeros análisis muestran comprensión básica sobre riesgos y derechos laborales, aunque con limitaciones críticas y argumentativas. Se concluye que abordar derechos laborales desde una perspectiva histórica favorece conciencia social y formación docente comprometida.

Keywords

Historical Education
Museums
Labor Rights
Teacher Training
Citizen Consciousness.

ABSTRACT: Historical education is essential for addressing current challenges linked to the Sustainable Development Goals. This study examines the impact of the learning situation «*Risking One's Life at Work*» on Primary Education degree students, aimed at developing historical and civic competences through the use of primary sources and museum objects. The proposal, grounded in problem-based learning, assesses prior knowledge, task development, and final outcomes. Initial results show basic understanding of labour risks and rights, although with critical and argumentative limitations. The study concludes that approaching labour rights from a historical perspective fosters social awareness and teacher education committed to justice.

Gako-hitzak

Historia-hezkuntza
Museoak
Lan-eskubideak
Irakasleen hasierako
prestakuntza
Herritar-kontzientzia

LABURPENA: Historia-hezkuntza gakoa da Garapen Jasangarrirako Helburuekin lotutako egungo erroñkei aurre egiteko. Azterlan honetan, gaitasun historikoak eta herritar-gaitasunak lehen mailako iturrien eta museoetako obren bitartez garatzera bideratutako «Lanean, bizitza arriskuan» ikasketak-egoerak Lehen Hezkuntzako Irakasle Graduko ikasleengan duen eragina aztertzen da. Proposamena Problemetan Oinarritutako Ikaskuntzan oinarritzen da, eta aurretiazko ezagutzak, garapena eta ondoko emaitzak ebaluatzen ditu. Lehen azterketen arabera, laneko arriskuei eta eskubideei buruzko oinarritzko kontzeptuak ulertzen dira, baina mugak daude ebaluazio kritikoari zein arrazoibideei dagokienez. Ondorio gisa, ikusi da lan-eskubideak ikuspegi historiko batetik lantzea mesedegarria dela kontzientzia soziala sortzeko eta irakasle konprometituen trebatzeko.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** María del Mar Simón García. Universidad de Castilla-La Mancha (España) – mmar.simon@uclm.es – <https://orcid.org/0009-0005-7967-9531>

Cómo citar / How to cite: Simón García, María del Mar; Cebrián Rey, Alfonso; Cózar Gutiérrez, Ramón (2026). «Trabajo, museos y educación histórica. Narrativas alternativas para una conciencia ciudadana». *Cabás*, 35, 136-151. (<https://doi.org/10.35072/cabas.28231>).

Recibido: 31 enero, 2026; aceptado: 30 marzo, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

1. INTRODUCCIÓN

La educación histórica está llamada a desempeñar un papel estratégico para afrontar los retos actuales de las sociedades. Entre ellos se incluyen los planteados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como la erradicación de la pobreza, el hambre cero, el trabajo decente y crecimiento económico, la promoción de la paz, la justicia y la consolidación de las instituciones democráticas (Agenda 2030). En este contexto, la enseñanza de la historia ha de favorecer la comprensión crítica de la realidad y promover la capacidad del alumnado para construir respuestas alternativas, fomentando así una ciudadanía reflexiva (Levstik y Tyson, 2011), capaz de intervenir de manera responsable y comprometida en su entorno. Convertir los problemas sociales en contenido educativo permite, además, el desarrollo de competencias esenciales para afrontar dichos desafíos sociales de forma responsable y comprometida (Santisteban, 2009; Ortega y Pagès, 2021).

Las relaciones laborales han constituido un factor fundamental en la transformación social y económica a lo largo de la historia, a pesar de que su regulación jurídica sea relativamente reciente (Borrajo, 2013). Al igual que otras manifestaciones sociales, las actividades vinculadas al ámbito laboral han estado frecuentemente invisibilizadas o abordadas de manera superficial en los currículos educativos. Tradicionalmente, han estado regidas por normas sociales más que jurídicas, coexistiendo en distintas épocas diversas formas de dependencia y libertad, como esclavitud, servidumbre o el trabajo libre (Chamocho y Ramos, 2013). En la Antigüedad, predominaba la esclavitud, aunque también existían contratos laborales. La participación femenina en el trabajo se limitaba, en general, al ámbito doméstico, con marcadas diferencias según su situación jurídica y poder económico en cada periodo. Durante la Edad Media y Moderna predominó la servidumbre regulada por contratos señoriales, gremios y ordenanzas. Ya en la Edad Moderna surgiría un nuevo modo de producción manufacturera y la aparición de las fábricas. El sistema esclavista comenzó a tomar fuerza en el siglo XVI en las colonias americanas y se intensificó en los siglos XVIII-XIX como consecuencia de la Revolución Industrial (Martín Valverde *et al.*, 2023; Gómez Carrasco, 2025). Las mujeres libres trabajaban en oficios urbanos y agrícolas, compaginándolos en todos los casos con las tareas del ámbito doméstico, aunque rara vez, contratadas en una jornada establecida y remunerada, al igual que los hombres.

En las sociedades modernas y contemporáneas, el ámbito laboral comenzó a regularse mediante el contrato de trabajo, mecanismo jurídico que sustituyó progresivamente las formas serviles de dependencia personal. A partir del siglo XIX, y en el contexto de las transformaciones impulsadas por la Revolución Francesa, aunque con la exclusión persistente de las mujeres, se consolidaron libertades y derechos civiles que propiciaron avances hacia la progresiva abolición del trabajo servil y la esclavitud. Estos cambios transformaron las relaciones entre empleadores y trabajadores. La implantación del modelo capitalista de producción generó profundas desigualdades sociales. En respuesta, emergieron movimientos obreros que reclamaron mejores condiciones laborales ante las largas jornadas, los bajos salarios y la falta de seguridad e higiene en los centros de trabajo. Desde comienzos del siglo XIX, se establecieron las primeras normas sociales para regular y compensar las desigualdades y proteger a los colectivos más vulnerables, como mujeres y menores. Los niños sufrían condiciones laborales extremas, en muchos casos siendo esclavizados y sometidos a explotación y maltrato (Fontana, 2019). Las mujeres, principalmente jóvenes y solteras, al incorporarse al trabajo industrial, ganaron visibilidad e independencia económica, iniciando así el camino hacia la igualdad jurídica que se alcanzaría en el siglo XX (Sarasua, 2024).

En España, desde finales del siglo decimonónico comenzaron a desarrollarse los primeros instrumentos del derecho del trabajo y la seguridad social, con hitos significativos como la creación de la Comisión de Reformas Sociales (1883). A partir de 1917 surgiría una legislación más sólida, preocupada por los problemas sociales y económicos de los trabajadores (Montoya, 2021). A nivel internacional, tras la Conferencia de la Paz de París de 1919, organismos como la ONU y la OIT, contribuyeron a reconocer

el trabajo como un derecho y, más tarde, se incorporaron los derechos laborales al ámbito de los derechos humanos. Las primeras décadas del siglo xx fueron decisivas en esta evolución, que continuó con la Constitución de 1978 y las sucesivas reformas legislativas de 1994 y 2012, consolidándose así un ordenamiento jurídico en materia de relaciones laborales (Monereo Pérez *et al.*, 2023).

Desde la enseñanza de la historia, abordar estas cuestiones resulta esencial para fomentar en el alumnado competencias fundamentales, como el pensamiento crítico y la comprensión en profundidad de los procesos históricos que han configurado el mundo del trabajo, las relaciones laborales y la lucha por alcanzar los derechos en el pasado. Este conocimiento resulta necesario para interpretar los debates actuales sobre derechos laborales y justicia social, contribuyendo a formar una ciudadanía comprometida con los valores democráticos (Rüsen, 2009; Barton y Levstik, 2004).

El presente estudio forma parte del proyecto «Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos», centrado en la colaboración entre museos, docentes de educación obligatoria y profesorado universitario de las Facultades de Educación. Su objetivo es promover en el alumnado la reflexión crítica sobre temas relevantes desde una perspectiva histórica, mediante el uso de fuentes y del patrimonio museístico (Gómez Carrasco, Rebollo Fidalgo *et al.*, 2024). En este contexto, la educación patrimonial se presenta como un entorno idóneo para desarrollar el pensamiento histórico y la toma de conciencia en la dialéctica entre pasado y presente. Con este enfoque, se han diseñado once situaciones de aprendizaje orientadas a fomentar la conciencia histórica en el alumnado (Gómez Carrasco, Lago González *et al.*, 2024).

La situación de aprendizaje seleccionada, titulada «Jugarse la vida en el trabajo: ¿por qué es necesario la defensa de los derechos laborales?» (Cebrián y Felices, 2024), pretende que el alumnado —en este caso, estudiantes universitarios en formación del profesorado— conozca la relevancia de la protección frente a los riesgos laborales como un elemento de defensa frente a la explotación laboral. La seguridad en el trabajo ha sido una de las reivindicaciones centrales del movimiento obrero desde sus orígenes y será abordada a través de ejemplos del ámbito industrial, pesquero y campesino. Para ello, se han utilizado objetos y obras de arte que han permitido analizar las condiciones de trabajo a lo largo de la historia. Las actividades propuestas invitan al alumnado a interrogar fuentes, contrastarlas mediante lecturas laterales y reflexionar sobre la problemática social planteada desde una perspectiva histórica. Se pretende así fomentar la conciencia histórica sobre las relaciones laborales y de poder vinculadas al trabajo, así como el desarrollo del pensamiento histórico a partir del análisis de fuentes. Además, esta propuesta permite trabajar algunos ODS como el Fin de la pobreza (ODS 1), Hambre cero (ODS 2), Trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8) y Paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16).

2. MÉTODO

2.1. Objetivos de la investigación

La investigación tiene como finalidad principal valorar el alcance formativo de la aplicación de la situación de aprendizaje «Jugarse la vida en el trabajo», orientada al fortalecimiento de las competencias históricas y ciudadanas en el alumnado del Grado en Maestro/a en Educación Primaria. La propuesta se apoya en el empleo de fuentes primarias y objetos museísticos como recursos clave para el análisis y la interpretación del pasado. A partir de su implementación, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- O.E.1. Examinar los aprendizajes del alumnado en relación con el mundo del trabajo, a través del análisis e interpretación de fuentes históricas, desde una perspectiva histórica y en conexión con los problemas actuales.

- O.E.2. Analizar el impacto formativo de la situación de aprendizaje en el desarrollo de la conciencia histórica del profesorado en formación, especialmente en lo relativo a los riesgos laborales y a la defensa de los derechos de los trabajadores.

2.2. Diseño metodológico y participantes

El estudio se articula a partir de un diseño exploratorio de tipo transeccional, orientado a la comprensión inicial de una realidad concreta, de manera que los resultados obtenidos puedan servir como punto de partida para investigaciones posteriores de mayor profundidad (Albert, 2006). Se enmarca en el campo de la investigación en evaluación educativa (Lukas y Santiago, 2009), cuya finalidad principal es analizar y evaluar el impacto formativo de una situación de aprendizaje diseñada expresamente para favorecer el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado. Dicha situación de aprendizaje se apoya en el estudio de fuentes primarias y objetos museísticos, facilitando así la vinculación entre el patrimonio y la adquisición de competencias históricas y ciudadanas. Con este fin, se adopta una metodología de carácter mixto, que integra procedimientos cuantitativos y cualitativos, permitiendo una aproximación más completa y contrastada al objeto de estudio. En concreto, el objetivo específico 1 se aborda a partir del análisis de las respuestas iniciales, de las actividades abiertas y cerradas asociadas al trabajo con fuentes y objetos museísticos, desarrolladas a lo largo de los bloques de contenido. Para ello, se combinaron procedimientos cuantitativos, orientados principalmente a identificar patrones de respuesta y tendencias generales, junto a un análisis cualitativo de contenido de las respuestas abiertas facilitadas por el alumnado. Por su parte, para dar respuesta al objetivo específico 2, se evaluó el ensayo argumentativo, entendido como la producción final de la secuencia didáctica. Para su análisis se empleó una rúbrica de evaluación con criterios formales y de contenido, complementada con técnicas de análisis cualitativo de contenido. Este planteamiento posibilita la obtención de evidencias relevantes tanto para orientar futuras líneas de investigación como para el diseño de propuestas educativas más eficaces en el ámbito de la formación docente en historia (Bisquerra, 2004).

La situación de aprendizaje incluye un total de 30 cuestiones, distribuidas entre preguntas de respuesta abierta y cerrada. El tratamiento de las actividades de respuesta cerrada y de opción múltiple se ha llevado a cabo mediante procedimientos cuantitativos, orientados a identificar patrones y tendencias en las respuestas obtenidas. Por su parte, las preguntas y actividades de carácter abierto han sido analizadas a través de técnicas cualitativas, fundamentalmente mediante el análisis de contenido (Casanova y Pavón, 2002). Los ensayos finales del alumnado se evaluaron según criterios de estructura, coherencia, uso de fuentes, capacidad de síntesis y reflexión personal, lo que permitió valorar el nivel de conciencia y pensamiento histórico desarrollado. Finalmente, el estudio de los textos argumentativos y ensayos finales elaborados por el profesorado en formación se ha realizado a partir de un conjunto de criterios previamente definidos, que contemplan tanto aspectos formales —como la adecuada organización de la estructura (introducción, desarrollo y conclusión), la coherencia y la cohesión textual— como elementos de contenido, entre los que se valoran la capacidad de formular y responder de manera pertinente a las cuestiones planteadas, el uso fundamentado de fuentes en la argumentación, la síntesis de la información y la incorporación de reflexiones propias. Este planteamiento metodológico ha permitido identificar con mayor precisión el grado de desarrollo de la conciencia histórica y del pensamiento histórico alcanzado por el estudiantado universitario en sus producciones escritas.

La experiencia didáctica ha sido implementada en dos grupos de alumnado universitario del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Albacete, perteneciente a la Universidad de Castilla-La Mancha. La muestra estuvo integrada por un total de 118 estudiantes, con edades comprendidas entre los 19 y 21 años, matriculados en la asignatura Ciencias Sociales II: Historia y su didáctica, correspondiente a segundo curso.

2.3. Instrumento y procedimiento

Las actividades objeto de análisis están orientadas a que el alumnado comprenda la relevancia de la protección y los riesgos laborales como mecanismos fundamentales frente a la explotación en el trabajo. La reivindicación y defensa de los derechos laborales en contextos industriales, pesqueros o agrarios se configuran como un eje clave para interpretar la transformación histórica de las condiciones de trabajo. El planteamiento metodológico de la situación de aprendizaje «Jugarse la vida en el trabajo» se apoya en el aprendizaje basado en problemas, a partir de una adaptación del modelo en tres fases propuesto por Duquette (2015) con el fin de articular la conciencia histórica y el pensamiento histórico. La propuesta se estructura en cuatro sesiones didácticas que contemplan el análisis de 15 obras procedentes de destacados museos nacionales como el Museo Arqueológico Nacional (MAN), el Museo Nacional del Prado, el Museo Arqueológico de Alicante (MARQ), la Red Museística de Lugo, el Museo Provincial de Lugo, Museo Provincial de Pontevedra y Museo do Pobo Galego. La selección de las piezas museísticas y de las fuentes primarias y secundarias utilizadas respondió fundamentalmente a tres criterios complementarios. En primer lugar, se atendió a su relevancia historiográfica, priorizando obras y documentos que permitiesen abordar distintas formas de trabajo, explotación, accidentes y conflictividad laboral en contextos históricos y sectores diversos. En segundo lugar, se consideró su potencial didáctico, desde una perspectiva de educación histórica, facilitando el trabajo con fuentes heterogéneas, como objetos arqueológicos, pintura histórica y social, textos legislativos, literatura, datos estadísticos, ... Y, por último, se valoró su capacidad para favorecer conexiones entre pasado y presente, con el fin de promover procesos de contextualización e interpretación, en línea con los enfoques de conciencia histórica y pensamiento histórico (Cebrián y Felices, 2024). Asimismo, el estudiantado universitario ha tenido la posibilidad de consultar otras fuentes propuestas y realizar búsquedas de información vinculadas a las tareas planteadas mediante el uso de Internet. El acceso a las actividades y a los recursos didácticos se ha realizado a través de la plataforma disponible en <https://caleidoscopio.cloud>

La situación de aprendizaje se inicia con un interrogante o pregunta guía ¿qué determina la salud de los trabajadores?, acompañada de un conjunto de documentos entre los que se incluyen textos vinculados con la salud laboral (OMS) y un gráfico sobre accidentes laborales registrados en España por Comunidades Autónomas (Ministerio Trabajo y Economía Social). El objetivo de esta fase inicial es promover la elaboración de una primera reflexión inicial por parte del alumnado universitario en torno a diversas cuestiones destinadas a vincular la realidad actual con procesos históricos. Para ello, se plantean los siguientes interrogantes: ¿qué son los riesgos y los accidentes laborales?, ¿existe relación entre la explotación laboral y las condiciones de trabajo? y ¿por qué es necesaria la defensa de los derechos laborales? Estas preguntas iniciales deberán ser retomadas y respondidas nuevamente al finalizar la situación de aprendizaje mediante la elaboración de un ensayo de carácter argumentativo.

A continuación, y tras la realización de estas actividades iniciales, planteadas de manera breve con el objetivo de identificar las ideas previas del estudiantado, se introducen y desarrollan tres bloques de contenido. A través de diversas actividades y recursos, dichos bloques permiten realizar un recorrido por la historia del mundo laboral desde la Antigüedad hasta nuestros días (tabla 1).

Tabla 1

Resumen de bloques de contenido de la situación de aprendizaje

Bloque de contenido	Recursos	Actividades
1. Herramientas y maquinaria de trabajo.	<p>Texto: Poema de William Balke (Fontana, 2000, p. 142).</p> <p>5 obras de museo: 1. <i>Cuenca mesopotámico de Eridú</i> (MAN), 2. <i>Banco de carpintero de Ribera</i> (Museo Provincial do Mar de Lugo), 3. <i>Paleta de albañil de plata, 1911</i> (MARQ), 4. <i>Telar</i> (Pazo de Tor), 5. <i>Máquina de coser</i> (Museo do Pobo Galego).</p>	<p>Cuestionario de 3 preguntas cerradas de opción múltiple y 2 preguntas abiertas.</p>
2. La vida en el trabajo: condiciones y accidentes laborales	<p>Textos: 1. documento Ley de Accidentes de Trabajo (La Gaceta de Madrid, 31 de enero de 1900); 2. texto sobre datos de accidentes laborales (Departamento de Educación del Gobierno Vasco).</p> <p>Dos carteles reivindicativos sobre la salud laboral (UGT y CCOO).</p> <p>6 obras de museo:</p> <p>1. <i>¡Aún dicen que el pescado es caro!</i> de Joaquín Sorolla, 1894 (Museo del Prado); 2. <i>El albañil herido</i> de Francisco de Goya, 1786-1787 (Museo del Prado); 3. <i>Víctima del trabajo</i> de Jenaro Carrero, 1899 (Museo Provincial de Pontevedra); 4. <i>Niño minero</i>, siglo I d.C. (MAN); 5. <i>El pan nuestro de cada día</i> de Ventura Álvarez Sala, 1915 (Museo del Prado), 6. <i>Recuerdos del Pósito de Madrid</i> de Juan García Martínez, 1866 (Museo del Prado).</p>	<p>2 bloques de preguntas o cuestionarios: (1) relacionado con tres primeras obras de 6 preguntas cerradas de opción múltiple. (2) relacionado con las tres obras siguientes de una pregunta abierta y 3 cerradas de opción múltiple</p>
3. La lucha por los derechos laborales: huelga y protección social	<p>Documentos: 1. Texto o fragmento de <i>Germinal</i> sobre la huelga (Zola, 2010, p. 166). 2. Gráfico sobre el perfil de una familia obrera del siglo XIX (Martínez, 2012, p. 42).</p> <p>4 obras de museo: 1. <i>Una huelga de obreros en Vizcaya</i> de Vicente Cutanda, 1892 (Museo del Prado); 2. <i>Después de la huelga</i> de José Uría, 1895 (Museo del Prado); 3. <i>La defensa de la choza</i> de Antonio Fillol, 1895 (Museo Provincial de Lugo); 4. <i>Horfos do mar</i> de Camilo Nogueira, 1931 (Museo Provincial de Pontevedra).</p>	<p>2 cuestionarios: (1) sobre las tres primeras obras de 6 preguntas cerradas y una abierta. (2) sobre la última obra de 4 preguntas cerradas de opción múltiple.</p>

Fuente: elaboración propia.

En la sesión final como cierre de la propuesta, se plantea una actividad de carácter reflexivo que consiste en la elaboración de un ensayo argumentativo, en el cual el alumnado en formación debe dar respuesta a las tres preguntas formuladas al inicio de la secuencia de aprendizaje y que han estado presentes, de manera explícita o implícita, a lo largo de las actividades realizadas. Con el fin de orientar su redacción, se establece que el ensayo debe organizarse en tres partes diferenciadas: una introducción, destinada a presentar la tesis o idea principal; un desarrollo, en el que dicha tesis se sustente mediante ejemplos, datos y argumentos que expliquen y amplíen la idea inicial; y una conclusión, orientada a sintetizar las ideas derivadas de lo expuesto tanto en la introducción como en el desarrollo. Para el análisis y la evaluación de estos textos argumentativos finales se ha empleado una rúbrica de evaluación utilizada en otros estudios similares (figura 1).

Figura 1. Rúbrica de evaluación de los textos argumentativos

ASPECTOS	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
Tesis. 15%	Hemos expuesto correctamente y utilizando una buena expresión la idea que queremos defender.	Hemos expuesto correctamente, aunque la expresión presenta algún error, la idea que queremos defender.	No exponemos con mucha claridad la idea que queremos defender.	No queda claro qué es lo que queremos defender.
Argumentos. 30%	Emplea suficientes argumentos (más de 5 diferentes) de forma correcta.	Emplea varios argumentos (entre 4 o 5 diferentes) de forma correcta.	Emplea pocos argumentos (3 diferentes) y no siempre de forma correcta.	Emplea menos de 3 argumentos y/o no de forma correcta.
Conclusión. 10%	El párrafo se redacta de forma correcta y sirve para cerrar el texto enfatizando aquello que parece más importante.	El párrafo tiene algún error en la redacción, pero sirve para cerrar el texto enfatizando aquello que parece más importante.	El párrafo tiene varios errores en la redacción, pero sirve para cerrar el texto enfatizando aquello que parece más importante.	El párrafo presenta muchos errores en la redacción y no sirve como conclusión.
Contenido. 20%	La información que se ofrece está pensada y muy elaborada, en un léxico específico correcto.	La información que se ofrece está pensada y es correcta, a veces en léxico específico.	La información que se ofrece no parece que esté pensada y la elaboración es pobre.	La información que se ofrece no se ajusta a lo pedido.
Extensión. 10%	El texto tiene 500 o más palabras.	El texto tiene entre 400 y 500 palabras.	El texto tiene entre 300 y 400 palabras.	El texto tiene menos de 300 palabras.
Marcadores textuales. 5%	El texto tiene 6 o más marcadores textuales.	El texto tiene 4 o menos marcadores textuales.	El texto tiene 3 marcadores textuales.	El texto no tiene marcadores textuales.
Ortografía. 5%	El trabajo no presenta errores de ortografía.	El trabajo presenta menos de dos errores de ortografía.	El trabajo presenta entre 3 y 5 errores ortográficos.	El trabajo presenta más de 5 errores ortográficos.
Sintaxis. 5%	El trabajo no presenta errores sintácticos.	El trabajo presenta menos de 2 errores sintácticos.	El trabajo presenta entre 3 y 5 errores sintácticos.	El trabajo presenta más de 5 errores sintácticos.

Fuente: Felices et al., 2025.

3. RESULTADOS

Como valoración global, se debe destacar que el desarrollo de las actividades propuestas ha generado una alta participación del alumnado universitario, sobre todo, en las preguntas cerradas, con tasas de respuesta que oscilan entre el 85% y el 95%. El ensayo final es el que menos respuestas registra en comparación con las preguntas iniciales también de carácter abierto (tabla 2). En las respuestas abiertas, se perciben ciertas carencias de argumentación, así como una extensión muy limitada, generalmente de una o dos frases. Sin embargo, este tipo de respuestas ofrecen información relevante sobre los niveles de conocimiento y las actitudes predominantes del alumnado en relación con las temáticas abordadas.

Tabla 2

Nivel de participación del estudiantado según la estructura de la SdA y los tipos de preguntas

Estructura SdA	N.º/Tipo de pregunta	Respuestas	No responden
Preguntas iniciales	3 preguntas abiertas	108 (91,5%)	10 (8,5%)
Bloques de contenidos (cuestionarios)	22 preguntas cerradas	112 (95%)	6 (5%)
	4 preguntas abiertas	100 (85%)	20 (15%)
Ensayo argumentativo	Debe responder 3 preguntas abiertas	88 (74,6%)	30 (24%)
Total de participantes: 118			

Fuente: elaboración propia.

Para facilitar la exposición de este apartado, se presentarán los resultados organizados en función de las actividades realizadas durante la situación de aprendizaje.

3.1. Resultados del análisis de las preguntas iniciales

En relación con la pregunta inicial *¿Qué son los riesgos y los accidentes laborales?*, la mayoría de las respuestas se ciñen a definiciones escuetas o frases sueltas. La longitud promedio de texto utilizado fueron unas 36 palabras, aunque el 68% utiliza menos de 20 palabras. En general, los estudiantes muestran una comprensión básica y funcional de los conceptos, identificando los riesgos laborales como situaciones potencialmente peligrosas en el entorno de trabajo y los accidentes laborales como eventos negativos no deseados que afectan al trabajador. Algunos ejemplos representativos de sus respuestas son: «Los riesgos laborales son peligros en el trabajo...»; «Los accidentes laborales son condiciones que pueden generar daños...»; «Son cosas que pueden pasarte a la hora de realizar tu trabajo...». Se detectan, no obstante, algunas debilidades conceptuales, como la confusión entre riesgo y accidente laboral, utilizados en algunos casos como sinónimos como en la respuesta «Accidentes laborales». Asimismo, se observa un uso frecuente de un lenguaje impreciso o coloquial, con expresiones como «cosas que pueden pasar» o «problemas en el trabajo», como también la ausencia de ejemplos y de elaboración que da lugar a argumentaciones deficientes.

El nivel de elaboración de las respuestas de la segunda pregunta inicial, *¿Existe relación entre la explotación laboral y las condiciones de trabajo?*, continúa siendo muy básico. El 72% de las respuestas analizadas no superan las 20 palabras. En cuanto al contenido, aproximadamente el 90% de los estudiantes reconocen que existe una relación directa entre explotación y condiciones laborales. Las ideas más recurrentes indican que la explotación laboral se manifiesta a través de malas condiciones laborales (jornadas extensas, bajos salarios, entornos inseguros, falta de descanso...), tal y como se refleja en alguno de los siguientes ejemplos: «La explotación laboral implica malas condiciones laborales» o «Sí, existe una relación directa entre la explotación laboral y las condiciones de trabajo». Un número significativo de respuestas se limita a contestar con un simple «Sí», sin más explicación ni desarrollo. En otros casos, los textos no explicitan qué se entiende por explotación ni describen con claridad las condiciones laborales afectadas. Además, destaca una carencia generalizada de ejemplos concretos, referencias normativas o marcos sociales, lo que limita la profundidad argumentativa de las respuestas.

En cuanto a la tercera pregunta inicial, *¿Por qué es necesaria la defensa de los derechos laborales?*, se mantienen las mismas pautas en nivel de elaboración, muy elemental a pesar de tratarse de alumnado universitario de 2.º curso de Grado. La mayoría reconoce que la defensa de los derechos laborales es esencial para evitar situaciones de abuso, explotación y precariedad. Aparecen ideas clave como la justicia social, la dignidad en el trabajo, la seguridad y el respeto a la persona trabajadora, expresadas en respuestas como: «La defensa de los derechos laborales garantiza la dignidad y la seguridad del trabajador» o «Es necesaria para asegurar condiciones justas y evitar abusos». No obstante, también se localizan respuestas excesivamente genéricas o poco elaboradas, como: «Para que no haya explotación» o «Para que no se mueran». Al igual que en las preguntas anteriores, escasean las referencias a datos específicos, como derechos concretos (descanso, remuneración, representación sindical) o a instrumentos legales que harían que las respuestas estén mejor argumentadas.

3.2. Resultados del análisis de las actividades de los bloques de contenidos

En relación con el análisis de las respuestas a las preguntas sobre las fuentes y los objetos museísticos empleados en los distintos bloques temáticos, se observa:

- En el bloque dedicado a las **herramientas y maquinaria de trabajo**, representadas por piezas como el cuenco mesopotámico de Eridú (MAN), el banco de carpintero de Ribera (Museo Provincial do Mar de Lugo), la paleta de albañil de plata (1911, MARQ), el telar (Pazo de Tor) y la máquina de coser (Museo do Pobo Galego), emergen determinadas carencias en los conocimientos previos adquiridos por el profesorado en formación. Si bien la mayoría del estudiantado identifica correctamente los sectores económicos a los que pertenecen dichas herramientas y máquinas, aproximadamente una cuarta parte establece de manera errónea el sector vinculado al cuenco mesopotámico y al telar, asignándolos al sector secundario y primario, respectivamente. Ante la pregunta: *¿Te parecen que son herramientas adecuadas para un entorno de trabajo seguro?* Cerca del 30% del alumnado responde afirmativamente, considerando que sí que lo son y destacando como especialmente seguras la paleta de albañil y la máquina de coser. Esta percepción resulta llamativa, ya que, según los datos estadísticos del Ministerio de Trabajo y Economía Social, el sector de la construcción se encuentra entre aquellos con mayor índice de siniestralidad laboral. Esta discrepancia apunta a una lectura acrítica de los objetos y a una desconexión entre el análisis histórico y la realidad social y laboral.

Por otro lado, también resulta especialmente significativa la respuesta mayoritaria del alumnado universitario a la cuestión: *¿Te parecen piezas útiles para conocer el modo de vida de los trabajadores y trabajadoras que las usaron?* Más del 75% considera que estos objetos no son útiles para aproximarse a las formas de vida de quienes los emplearon en el pasado (Gráfico 1). Este resultado pone de manifiesto una débil vinculación entre el estudio histórico y el uso de fuentes y evidencias museísticas como recursos para el desarrollo del pensamiento histórico.

- En el bloque de contenidos vinculado a la **vida laboral, las condiciones de trabajo y los accidentes laborales**, tras una introducción de la temática mediante el uso de fuentes primarias y secundarias (documentos, textos y carteles), se plantearon preguntas de carácter cerrado relativas a las tres primeras obras seleccionadas: «¡Aún dicen que el pescado es caro! de Joaquín Sorolla (1894, Museo del Prado), «El albañil herido» de Francisco de Goya (1786-1787, Museo del Prado) y «Víctima del trabajo de Jenaro Carrero (1899, Museo Provincial de Pontevedra). Estas cuestiones se centraban en una clasificación básica de los sectores de producción representados en las obras (pesca, construcción y agricultura). Resulta llamativo que un 27% del estudiantado incurriera en errores en sus respuestas, pese al bajo grado de dificultad de las preguntas planteadas. En cambio, ante las cuestiones relacionadas con la crítica social implícita en las obras y su posible vinculación con problemáticas actuales, la mayoría ofreció respuestas afirmativas, siendo minoritarias aquellas de carácter negativo o acrítico.

A continuación, se planteó una cuestión centrada en el trabajo infantil a partir de la escultura romana del siglo I d. C. «Niño minero (MAN). La mayoría de las respuestas establecieron correctamente la relación entre el trabajo infantil y las condiciones laborales, identificándolo como una manifestación especialmente extrema y visible de precariedad. Una parte significativa del estudiantado interpreta el trabajo infantil como parte de una realidad social de explotación más amplia, en la que niños y niñas se ven sometidos a jornadas prolongadas, bajos salarios y riesgos laborales similares a los de la población adulta. Asimismo, se subraya de forma recurrente la idea de que el trabajo infantil respondía a necesidades económicas y familiares, lo que permite introducir una lectura socioeconómica del fenómeno. Algunas respuestas incorporan una contextualización histórica, situando esta práctica en épocas pasadas, aunque sin establecer comparaciones explícitas con realidades contemporáneas.

Ante la pregunta *¿Consideras que una mina es un lugar adecuado de trabajo para un niño?*, la mayoría respondió de forma negativa, si bien se registraron algunas respuestas puntuales afirmativas o condicionadas al momento histórico.

Las preguntas vinculadas a las últimas obras seleccionadas de este bloque: «El pan nuestro de cada día» de Ventura Álvarez Sala (1915, Museo del Prado) y «Recuerdos del Pósito de Madrid» de Juan García Martínez (1866, Museo del Prado) se orientaron a recabar la opinión del alumnado universitario sobre el ambiente físico y de bienestar que estas representaciones describen, así como a valorar si se cumplen los criterios establecidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS). El 76% del estudiantado respondió de forma contundentemente negativa; no obstante, una minoría consideró que sí se cumplían dichos requisitos o señaló que estos aspectos no resultaban claramente identificables en las obras analizadas. De manera mayoritaria, el alumnado coincide en que ambas representaciones transmiten sensaciones asociadas a la tristeza, la suciedad, el silencio y la austeridad, lo que refuerza una lectura crítica de las condiciones de vida y trabajo reflejadas en estas escenas pictóricas.

- En el bloque de contenido dedicado a la **lucha por los derechos laborales** se planteó en primer lugar, una pregunta cerrada orientada a comprobar la comprensión del concepto de huelga. La mayoría del estudiantado identificó correctamente sus rasgos fundamentales, señalando como válidas todas las opciones propuestas (interrupción colectiva de la actividad laboral, cesión de la prestación de trabajo y acto de protesta). Previamente, este bloque había sido contextualizado mediante el uso de diversas fuentes textuales, como el fragmento de *Germinal* de Émile Zola, y fuentes gráficas, como el perfil de una familia obrera del siglo XIX, con el objetivo de situar históricamente el conflicto laboral y sus implicaciones sociales.

La primera obra analizada, «Una huelga de obreros en Vizcaya» de Vicente Cutanda, 1892 (Museo del Prado), representa uno de los momentos más significativos de cualquier proceso huelguístico: el inicio del paro y la visualización colectiva de la protesta. Ante la pregunta *¿Te parece que sea una representación ajustada a la realidad?*, la mayoría del alumnado respondió afirmativamente, lo que indica una adecuada comprensión del carácter colectivo y reivindicativo de la huelga. No obstante, cerca de un 24% manifestó dudas o consideró que la escena no se ajustaba a la realidad, lo que puede interpretarse como una falta de familiaridad con las dinámicas históricas y sociales de los conflictos laborales. A continuación, se abordó una de las consecuencias más dramáticas asociadas a la huelga como es la violencia, especialmente aquella ejercida para reprimir las protestas. En la segunda obra seleccionada, «Después de la huelga» de José Uría, 1895 (Museo del Prado), se representa a un obrero fallecido junto a su familia desconsolada que subraya el coste humano del conflicto social. Ante la pregunta *¿Esta escena se puede relacionar con la representación anterior como continuidad argumental?*, la mayoría del alumnado estableció correctamente dicha relación, interpretando ambas obras como momentos sucesivos de un mismo proceso de lucha y represión. Sin embargo, resulta significativo que cerca de una quinta parte del alumnado universitario no percibiera esa continuidad narrativa, lo que pone de manifiesto dificultades en la lectura secuencial y relacional de las fuentes visuales, así como en la comprensión de los procesos históricos como fenómenos complejos y encadenados.

Cuando se pregunta al alumnado por la valoración de la actuación de fuerzas antidisturbios en la represión de la huelga, la mayoría de las respuestas adoptan una posición crítica hacia la intervención policial, subrayando la desproporción y la injusticia del uso de la fuerza contra los huelguistas. Estas valoraciones se apoyan, en buena medida, en argumentos vinculados a los derechos laborales y humanos, lo que pone de manifiesto una sensibilidad ética y democrática ante el conflicto social. Asimismo, se aprecia una reflexión sobre los límites de la violencia institucional: mientras unos relativizan su uso en función

del contexto o del mantenimiento del orden, otros rechazan cualquier forma de represión. En términos generales, el estudiantado tiende a empatizar con los trabajadores y a legitimar el derecho a la huelga como instrumento fundamental de reivindicación social. Ocasionalmente, se cuestiona el papel estructural del Estado o de las instituciones en la defensa del orden público frente a las demandas de protesta social.

En relación con la obra «La defensa de la choza» de Antonio Filloi, 1895 (Museo Provincial de Lugo), se planteó una pregunta sobre el tipo de economía en la que viven los personajes representados. La respuesta mayoritaria (83%) identifica correctamente una economía de subsistencia, mientras que una minoría significativa (casi un 12%) la clasifica como una economía de mercado o de bienestar, lo que evidencia ciertas dificultades en la interpretación de los contextos socioeconómicos históricos. A la cuestión sobre cómo se representa a los campesinos en la obra, la mayoría los describe como personas acosadas y angustiadas por su propia situación, que recurren a la violencia como último recurso para defender su trabajo y su supervivencia. No obstante, persiste una minoría que los percibe como figuras resignadas, socarronas o incluso felices, lo que revela lecturas más superficiales o descontextualizadas de la escena representada.

Por último, en el ámbito de la protección social de los trabajadores y sus familias, se propuso el análisis de la obra «Orfos do mar» de Camilo Nogueira (1931, Museo Provincial de Pontevedra), planteando al alumnado la relevancia de la temática social abordada. La mayoría considera esta cuestión de vital importancia, reconociendo la centralidad de la orfandad y la desprotección social como problemas históricos asociados al mundo del trabajo. Sin embargo, se registran algunas respuestas aisladas que interpretan esta problemática como superada en la actualidad y, por tanto, carente de relevancia. Ante la pregunta sobre la idoneidad de la obra para tratar el tema de la orfandad, la mayoría responde afirmativamente, destacando su carácter expresivo y realista. En contraste, una minoría la considera inadecuada, calificándola como patética o emocionalmente distante. Estas valoraciones ponen de relieve la diversidad de lecturas del alumnado y la necesidad de profundizar en el análisis crítico de las representaciones artísticas como fuentes para comprender los procesos históricos y sociales.

3.3. Resultados del análisis de los ensayos argumentativos

En relación con la elaboración del ensayo argumentativo final, participaron 88 de los 118 estudiantes, lo que representa una tasa de participación del 74,6%. La evaluación de los textos, realizada a partir de la rúbrica recogida en la figura 1, arroja una puntuación media de 2,43 en una escala de 1 a 4 (donde 1 corresponde a insuficiente, 2 a mejorable, 3 a satisfactorio y 4 a excelente), situando el rendimiento global entre los niveles de mejorable a satisfactorio.

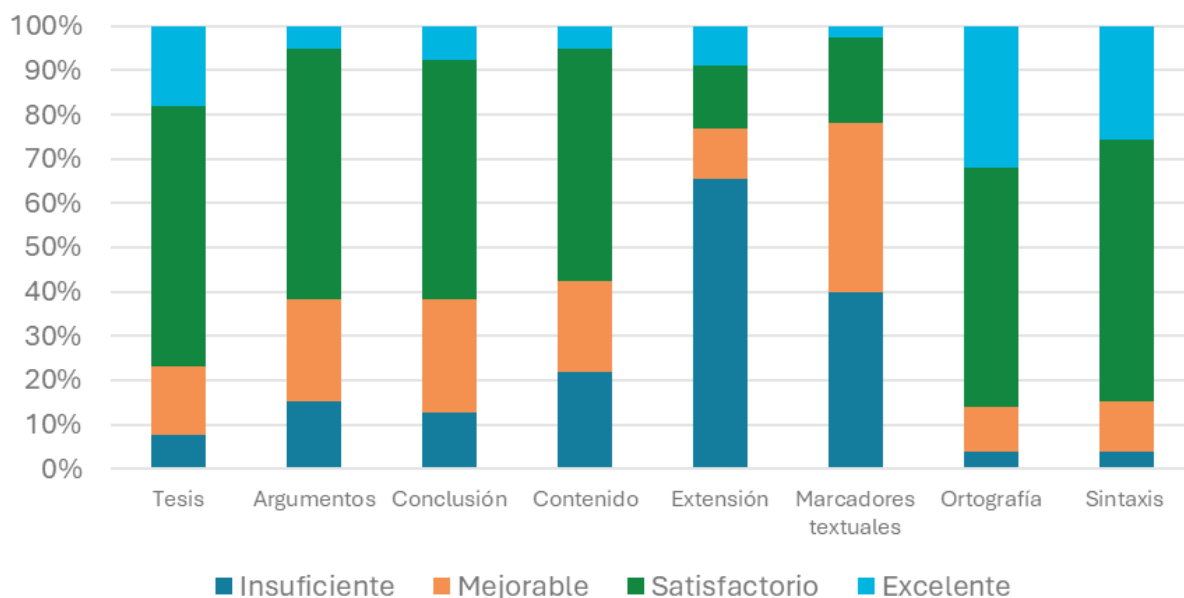
Desde el punto de vista del contenido, los ensayos, en términos generales, permiten identificar tanto avances como limitaciones en la construcción de interpretaciones históricas sobre los riesgos y derechos laborales. La mayoría de los textos identifica correctamente los conceptos fundamentales, tales como la noción de riesgos y accidentes laborales, su vinculación con las dinámicas de explotación y la necesidad de defender los derechos de las personas trabajadoras. Se detecta, además, una intención clara de argumentar y de adoptar una posición crítica o ética frente a las problemáticas analizadas.

No obstante, estos avances resultan parciales. Son pocos los estudiantes que logran contextualizar esta problemática en el presente o vincularla con situaciones reales, como sectores precarizados o conflictos laborales actuales. Del mismo modo, el apoyo de los argumentos en datos, ejemplos concretos, lecturas trabajadas en el aula o referencias a museos y recursos patrimoniales es escaso, lo que debilita los planteamientos. Asimismo, en más del 65% de los casos, la estructura del ensayo resulta incompleta o insuficientemente desarrollada, con carencias recurrentes como la ausencia de una tesis

explícita, conclusiones débiles o poco elaboradas y un desarrollo argumentativo limitado y, además se observa una reiteración de ideas ya formuladas en las respuestas iniciales, sin que estas se amplíen, profundicen o enriquezcan de manera significativa. A todo lo anterior se añade que el nivel de precisión terminológica también presenta margen de mejora, ya que es frecuente el uso de expresiones coloquiales o excesivamente genéricas, en detrimento de un vocabulario específico propio del ámbito analizado.

En relación la dimensión formal, la evaluación de los textos (Figura 2) ofrece resultados favorables en aspectos como la exposición de la tesis, la redacción de una conclusión con énfasis en lo importante o en el uso adecuado de la ortografía y la sintaxis. Sin embargo, los textos presentan aspectos a mejorar e incluso insuficientes en relación con la extensión, en la coherencia de la estructura argumentativa y en el empleo de conectores y marcadores discursivos. Únicamente el 24% de los ensayos alcanzan o superan las 400 palabras, considerado el umbral mínimo para un nivel satisfactorio, y solo en casos puntuales se registran textos que exceden las 800 palabras.

Figura 2. Resultados del análisis de los ensayos argumentativos del alumnado universitario



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la estructura del ensayo propuesto, aproximadamente un tercio de los textos presenta una formulación clara y explícita de la tesis inicial. No obstante, en un número significativo de casos, la idea principal aparece diluida o no se expresa con la claridad necesaria. De manera similar, la conclusión resulta inexistente en numerosos ensayos o se reduce a una frase final carente de fuerza argumentativa y capacidad de síntesis. A pesar de estas limitaciones, se observa una mejora en los aspectos argumentativos en comparación con las respuestas ofrecidas en las preguntas iniciales. La mayoría del alumnado logra articular entre tres y cinco argumentos de forma correcta. Sin embargo, predomina una organización discursiva basada en la yuxtaposición de ideas con escasa profundización analítica. Asimismo, son frecuentes las enumeraciones de carácter general que carecen de ejemplos, datos concretos o referencias que fundamenten los planteamientos expuestos.

En relación con la corrección formal, los errores ortográficos y sintácticos no resultan especialmente graves, aunque sí aparecen de manera recurrente en el conjunto de los textos. Entre los fallos más

habituales se identifican problemas de acentuación, concordancia y uso de mayúsculas. Asimismo, se detectan con frecuencia la ausencia de marcadores textuales que permitan organizar el discurso de forma clara y coherente. Por último, cabe señalar que 17 ensayos (21% del total) presentan características compatibles con el posible uso de herramientas de IA generativa.

En este sentido, el conjunto de resultados sugiere el potencial de las fuentes artísticas y patrimoniales como herramientas para favorecer el pensamiento histórico, la educación en valores democráticos y la comprensión crítica de los conflictos sociales del pasado y del presente. Al mismo tiempo, pone de relieve la necesidad de reforzar estrategias didácticas que favorezcan la contextualización histórica, la lectura relacional de las fuentes y la superación de interpretaciones descontextualizadas.

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Los resultados de las actividades han sido positivos en términos generales, ya que los estudiantes han realizado respuestas correctas en la mayoría de las tareas propuestas. Se constata la presencia de una comprensión conceptual básica sobre riesgos laborales, explotación y derechos, aunque expresada de forma muy general, con escasa profundidad argumentativa y poco uso de terminología técnica o normativa. Sin embargo, se ha mostrado que existe cierta falta de conocimiento y comprensión en algunos conceptos y enunciados, así como dificultades en la búsqueda de información y uso de otras fuentes y lecturas, a pesar de que el alumnado contaba con el acceso a Internet. Resultados que coinciden con las investigaciones realizadas por el Grupo de Educación Histórica de Stanford sobre la escasa capacidad crítica para evaluar información y utilizar fuentes en línea que poseen los estudiantes (Breakstone *et al.*, 2021).

Respecto al primer objetivo específico de la investigación —diagnosticar los conocimientos adquiridos por el alumnado sobre el mundo del trabajo, analizados a partir del uso de fuentes, desde una perspectiva histórica y conectados con la realidad actual—, las respuestas a las tres preguntas iniciales muestran buena disposición reflexiva, pero limitada en el desarrollo, ya que la mayoría de las intervenciones no superan las 40 palabras por pregunta. A partir de los resultados obtenidos, el análisis de la situación de aprendizaje pone de manifiesto luces y sombras de la formación histórica del profesorado en formación, especialmente en lo que respecta al uso crítico de fuentes y objetos. De manera global, los datos evidencian que, si bien el estudiantado es capaz de identificar elementos básicos de clasificación histórica y mostrar cierta sensibilidad ética ante problemáticas sociales y laborales, persisten importantes dificultades para establecer relaciones complejas entre los objetos museísticos, las representaciones artísticas y los contextos socioeconómicos en los que se inscriben. Estas carencias sociales coinciden con lo señalado por la investigación en didáctica de las ciencias sociales, que advierte de una comprensión superficial del pasado cuando el alumnado no ha desarrollado competencias vinculadas al pensamiento histórico y al análisis contextualizado de fuentes (Wineburg, 2001; Seixas y Morton, 2013). En los ensayos finales, un 76% de los textos no alcanzan la extensión mínima recomendada (400 palabras), lo que afecta negativamente a la calidad del desarrollo argumentativo, la estructura formal del texto y el cumplimiento de los criterios de la rúbrica. Además, se detecta una ausencia generalizada de referencias a textos trabajados en clase, recursos museográficos o marcos normativos, a pesar de que formaban parte de las instrucciones. Este hecho refleja la necesidad de reforzar la integración de fuentes en los trabajos académicos. Los indicios de un posible uso de inteligencia artificial son escasos en las respuestas iniciales, pero más frecuentes en los ensayos largos (21%). Esto subraya la necesidad de supervisar la utilización de herramientas tecnológicas en la realización de este tipo de tareas, para garantizar el uso ético y responsable de las nuevas herramientas de inteligencia artificial generativa en el desarrollo de trabajos académicos (Tirado Olivares *et al.*, 2025).

Con respecto al segundo objetivo específico —evaluar el impacto formativo de la situación de aprendizaje en el desarrollo de la conciencia histórica del profesorado en formación sobre los riesgos y derechos laborales—, los resultados permiten identificar avances parciales pero significativos. Se constata que cuando las actividades promueven la contextualización, la comparación entre pasado y presente y la reflexión sobre conflictos sociales como la situación de aprendizaje analizada el alumnado desarrolla interpretaciones más críticas, empáticas y comprometidas con los valores democráticos y ciudadanos, en línea con los planteamientos de Barton y Levstik (2004) sobre la enseñanza de la historia para la formación cívica. Tanto en los ensayos argumentativos como en algunas respuestas abiertas, una parte del alumnado logra contextualizar históricamente fenómenos como el trabajo infantil como parte de una realidad social de explotación más amplia, aunque sin establecer paralelismos con situaciones presentes. Igualmente, se detecta una posición ética fundamentada en los derechos laborales y humanos, lo que sugiere una sensibilidad democrática frente a los conflictos sociales. También se evidencia cierta reflexión sobre los límites de la violencia institucional: mientras algunos la relativizan en función de la situación, otros la rechazan de forma categórica. Y, en términos generales, el alumnado tiende a empatizar con los trabajadores y a justificar su derecho a la huelga como mecanismo de lucha social. Estos elementos constituyen indicios relevantes de conciencia histórica, en la medida en que implican comprensión del conflicto social, sensibilidad ante la injusticia y elaboración de posicionamientos cívicos y democráticos.

No obstante, dichos avances presentan un carácter todavía limitado. Muchos estudiantes no establecen paralelismos sólidos entre pasado y presente, no integran en sus narrativas las fuentes trabajadas en el aula y muestran dificultades para construir explicaciones históricas suficientemente contextualizadas. La lectura acrítica de los objetos museísticos y obras de arte como meras ilustraciones, y no como evidencias históricas, refuerza lo apuntado por autores como Santacana y Llonch (2012) o Chaparro *et al.* (2025), quienes subrayan la necesidad de una educación patrimonial orientada a la problematización y no a la contemplación pasiva.

Finalmente, el análisis de esta propuesta nos ha permitido evidenciar que trabajar los derechos laborales desde una perspectiva histórica y social no solo permite comprender el pasado de las luchas obreras, sino que también fortalece una conciencia crítica sobre las condiciones laborales actuales, lo que resulta fundamental en la formación de futuros docentes comprometidos con la justicia social. Las conclusiones refuerzan la necesidad de profundizar, en la formación inicial del profesorado, en estrategias didácticas que integren el análisis crítico de fuentes visuales y patrimoniales, alfabetización histórica y la conexión entre el pasado y el presente como ejes fundamentales para una educación histórica significativa y socialmente relevante. Este punto de vista coincide con lo observado en otras investigaciones en las que se plantea que estos temas son considerablemente necesarios en las aulas para promover una ciudadanía activa y habilidades de pensamiento crítico-reflexivo (López Facal y Santidrián, 2011).

FINANCIACIÓN

Esta investigación es resultado de los proyectos de investigación: «Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación de profesorado, recursos digitales y métodos activos» (PDC2022-133041-I00), financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por los fondos NextGeneration EU/PRTR de la Unión Europea; «Educación histórica en una sociedad multicultural», PID2024-155318NB-C33, financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por el FEDER, UE; y el proyecto SBPLY/24/180225/000132, «(De)construir narrativas: combatir la desinformación mediante y con la inteligencia artificial para fomentar el pensamiento crítico y cívico en una ciudadanía responsable», financiado por la UE a través del FEDER y por la JCCM a través del INNOCAM.

BIBLIOGRAFÍA

- Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Mc Graw Hill.
- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Borrajo, E. (2013). *Introducción al Derecho del Trabajo*. Tecnos.
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M. y Saavedra, A. (2021). Students' Civic Online Reasoning: A National Portrait. *Educational Researcher*, 50 (8), 505-515. <https://doi.org/10.3102/0013189X211017495>
- Casanova, J. y Pavón, F. (2002). Nuevas herramientas para el procesamiento de datos cualitativos. *Ágora digital*, 3, 1-13.
- Cebrián Rey, A. y Felices de la Fuente, M. M. (2024). Jugarse la vida en el trabajo: ¿por qué es necesaria la defensa de los derechos laborales? En C. J. Gómez, E. Lago y M. Rebollo (Eds.), *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales* (pp. 181-205). Octaedro.
- Chamocho, M. A. y Ramos, I. (2013). *Introducción jurídica a la historia de las relaciones de trabajo*. Dykinson.
- Chaparro Sainz, Á., Sánchez Ibáñez, R., Fernández Rodríguez, L., y Escribano Miralles, A. (2025). Museos y enseñanza de la historia en contextos formales. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 19, 68-85. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32377>
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. En K. Erickson y P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Felices de la Fuente, M. M., Gómez Carrasco, C. J., Cebrián del Rey, A. y González Chicote, F. (2025). Memoria democrática y conciencia histórica. Análisis de una experiencia en Bachillerato a través del patrimonio de museos. *Revista UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, 19, 147-168. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32175>
- Fontana, J. (2000). *Europa ante el espejo*. Crítica.
- Fontana, J. (2019). *Capitalismo y democracia, 1756-1848. Cómo comenzó este engaño*. Crítica.
- Gómez Carrasco, C. J. (2025). Migraciones forzadas. Una revisión comparativa de las investigaciones sobre esclavitud y comercio transatlántico de esclavos (siglos XVI-XIX). *Vínculos de Historia*, 14, 84-107. http://dx.doi.org/10.18239/vdh_2025.14.05
- Gómez Carrasco, C. J., Lago González, E. y Rebollo Fidalgo, M. (eds.) (2024). *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales*. Octaedro.
- Gómez Carrasco, C. J., Rebollo Fidalgo, M., Lago González, E. y Moreno Rebordinos, A. (2024). Educación histórica y narrativas alternativas a través de museos. Fundamentos teóricos y diseño de actividades para educación secundaria. *Revista Eterna*, 16, 18-37. <https://doi.org/10.24310/re.16.2024.20146>
- Levstik, L. S. y Tyson, C. A. (Eds.) (2008). *Handbook of research in social studies education*. Routledge.

- López Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Alianza Editorial.
- Martín Valverde, A., Rodríguez Sañudo Gutiérrez, F. y García Murcia, J. (2023). *Derecho del Trabajo*. Tecnos.
- Martínez Álvarez, O. (2012). *Justicia y protección de menores en la España del siglo XIX* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://diposit.ub.edu/items/8e8d4a28-328e-45c7-9656-f6df3f077dcb>
- Monereo Pérez, J. L., Molina Navarrete, C., Moreno Vida, M. N. y Vila Tierno, F. (2023). *Manual de Derecho del Trabajo*. Comares.
- Montoya, A. (2021). *Derecho del Trabajo*. Tecnos.
- Ortega Sánchez, D. y Pagès Blanch, J. (2021). Los problemas contemporáneos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: representaciones de los y las estudiantes de Magisterio de nuevo ingreso. En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *¿Què està passant al món? Què estem ensenyant?* (pp. 119-129). Gredics, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les Ciències Socials*. Universitat Autònoma de Barcelona
- Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. W.A Editores.
- Santacana, J., & Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Sarasúa, C. (2024). Trabajo y desigualdades de género: un balance de medio siglo de investigación y una propuesta de futuro. En Margarita Birriel Salcedo e Inmaculada Arias de Saavedra (coords.). *Mujeres, género y trabajo en la Edad Moderna* (pp. 21-38). Sílex.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Tirado Olivares, S., Navío Inglés, M., O'Connor Jiménez, P. y Cózar Gutiérrez, R. (2023). From human to machine: investigating the effectiveness of the conversational AI ChatGPT in Historical thinking, *Education Sciences*, 13, 8, 803. <https://doi.org/10.3390/educsci13080803>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Zola, E. (2010). *Germinal*. Editorial Alianza.