

revista de **e**DUCCIÓN

Nº 408 ABRIL-JUNIO 2025

El sentido de Enseñar Historia



revista de
eEDUCACIÓN

Nº 408 ABRIL-JUNIO 2025

revista de EDUCACIÓN

Nº 408 ABRIL-JUNIO 2025

Revista trimestral
Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Paseo del Prado, 28, 4.^a planta
28014 Madrid
España

Edita
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://www.libreria.educacion.gob.es/>
Catálogo general de publicaciones oficiales de la Administración General del Estado: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición: 2025
NIPO pdf: 164-24-063-9
NIPO ibd: 164-24-061-8
NIPO html: 164-24-062-3
ISSN línea: 1988-592X
ISSN papel: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958
Diseño de la portada: Icon Studio.
Maqueta: Advantia Comunicación Gráfica S.A.

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENCIA

Abelardo de la Rosa
Secretario de Estado de Educación

Esther Monterrubio Ariznabarreta
Secretaria General de Formación Profesional

VOCALES

Santiago Antonio Roura Gómez
Subsecretario de Educación, Formación Profesional y deportes

Mónica Domínguez García
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Carmen Tovar Sánchez
Directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Clementa López Fernández
Subdirectora General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Francisco Javier Amaya Flores
Subdirectora de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Helena Ramos García
Subdirector General de Ordenación Académica

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTORA

Carmen Tovar Sánchez

EDITOR JEFE

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO

David Reyero García

VOCALES

Antonio Cabrales Goitia (University College London); Caterina Casalmiglia (Universitat Autònoma de Barcelona); Antonio Lafuente García (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); Leoncio López-Ocón Cabrera, (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Miquel Martínez Martín (Universitat de Barcelona); Francisco Michavila Pitarch; (Universidad Politécnica de Madrid); Juan Manuel Moreno Olmedilla (Banco Mundial); Clara Eugenia Núñez (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Lucrecia Santibáñez (Claremont Graduate University); Denise Vaillant (Universidad ORT, Uruguay); Pablo Zoido (Banco Interamericano de Desarrollo).

REDACCIÓN

Jefe de Redacción: Sabrina Gallego Verdi

Colaboradores: Ruth Martín Escanilla y Alberto Díaz-Roncero Canales

ASESORES CIENTÍFICOS

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York, SUNY-Albany); Abdeljalil Akkari (Universidad de Ginebra); Mark Bray (University of Hong Kong); José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile); Dirk Hastedt (Executive Director, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); Andreas Schleicher (Director, Directorate for Education and Skills, OCDE).

Nacional

Teresa Aguado Odina (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Margarita Bartolomé (Universitat de Barcelona); Antonio Bolívar (Universidad de Granada); Josefina Cambra Giné (Colegio de Doctores y Licenciados); Anna Camps i Mundó (Universitat Autònoma de Barcelona); César Coll Salvador (Universitat de Barcelona); Agustín Dosil Maceira (Universidad LiberQuaré); Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero Muñoz (Universidad de Murcia); Mariano Fernández Enguita (Universidad Complutense de Madrid); Joaquín Gairín Sallán (Universitat Autònoma de Barcelona); José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Daniel Gil Pérez (Universitat de València); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Carmen Labrador Herraiz (Universidad Complutense de Madrid); Miguel López Melero (Universidad de Málaga); Elena Martín Ortega (Universidad Autónoma de Madrid); Rosario Martínez Arias (Universidad Complutense de Madrid); Inés Miret (Neturity S.L., Madrid); Juan Ignacio Pozo (Universidad Autónoma de Madrid); Joaquim Prats Cuevas (Universitat de Barcelona); Manuel de Puelles (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Tomás Recio Muñiz (Universidad de Cantabria); Luis Rico Romero (Universidad de Granada); Juana M.ª Sancho Gil (Universitat de Barcelona); Mercedes Vico Monteoliva (Universidad de Málaga); Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia); Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá).

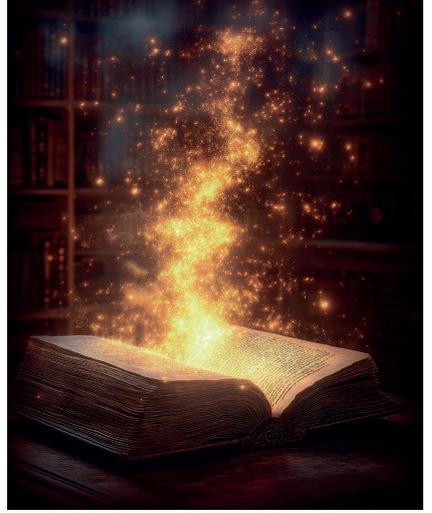
Sección monográfica

| | |
|---|-----|
| <i>Canales, Antonio F., Martínez Valle, C.</i> EL SENTIDO DE ENSEÑAR HISTORIA | 1 |
| <i>García Larios, A., Tappi, A., Tébar Hurtado, J.</i> CRISIS Y RENOVACIONES: RAZONES PARA HACER Y ENSEÑAR HISTORIA | 7 |
| <i>Riva, E.</i> PENSAR HISTÓRICAMENTE. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ITALIA ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA | 21 |
| <i>Canales, Serrano, A.F.</i> CONTRA LA CIUDADANÍA. EN DEFENSA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO DISCIPLINA | 35 |
| <i>Ledoux, S.</i> LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EUROPA, HOY: ENTRE LA EDUCACIÓN PREVENTIVA, EL MODELO HISTORIOGRÁFICO-DIDÁCTICO DE TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA Y LA RENACIONALIZACIÓN | 50 |
| <i>Peled-Elhanan, N.</i> UNA PEDAGOGÍA DEL HORROR: EL HOLOCAUSTO EN LOS LIBROS DE TEXTO ISRAELÍES | 62 |
| <i>Berman, D.</i> LA RETÓRICA FRENTE A LA REALIDAD: LAS MATERIAS DE CONOCIMIENTOS SOCIALES Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA AMÉRICA DE ENTREGUERRAS | 83 |
| <i>Ortuño, J., Bellatti, I., Molina, S.</i> VALORES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE RELEVANCIA HISTÓRICA EN DOCENTES EN FORMACIÓN | 100 |
| <i>Díez-Gutiérrez, E.J., Jarquín-Ramírez, M.R.</i> LA BATALLA POR LA NARRATIVA DE LA MEMORIA HISTÓRICA DEMOCRÁTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO: CUANDO LA HISTORIA OCULTA EL PASADO | 123 |

Sección investigación

| | |
|--|-----|
| <i>Muammer, M.</i> ARTÍCULOS DE REVISIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UN ANÁLISIS BIBLIOMETRICO | 141 |
| <i>Rodríguez, I.V., Gamboa, J., Mondaca, A., Moso, M.</i> FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR: EXAMINANDO UNA VÍA INESPERADA DE UPSKILLING Y RESKILLING PARA TITULADOS UNIVERSITARIOS STEM Y NO STEM EN ESPAÑA | 168 |
| <i>Santos, M.A., Sáez-Gambín, D., Godás, A., Lorenzo, M.</i> ¿QUÉ VARIABLES AYUDAN A DEFINIR EL ESTILO DOCENTE ACTIVO EN LA UNIVERSIDAD? | 189 |

| | |
|--|-----|
| <i>Zubillaga Olague, M., Cañadas, L., Manso, J.</i> PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA | 206 |
| <i>Valero, A., Klassen, R.M.</i> UN ENFOQUE BASADO EN LA APTITUD DOCENTE PARA MEJORAR LA SELECCIÓN DE LOS Y LAS ASPIRANTES A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE INFANTIL Y PRIMARIA EN ESPAÑA | 228 |
| <i>Ortega-Rodríguez, P.J.</i> PREDICTORES DE LA COMPETENCIA CÍVICA DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA | 248 |
| <i>Durán-Martínez, R., Pérez-García, E., González, E., Martín-Pastor, E.</i> PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LOS PROGRAMAS BILINGÜES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y FACTORES ASOCIADOS | 266 |
| Reseñas | 283 |



Sección monográfica

El sentido de enseñar historia

The meaning of teaching history

Antonio Fco. Canales

<https://orcid.org/0000-0002-7035-1194>

Universidad Complutense de Madrid

Carlos Martínez Valle

<https://orcid.org/0000-0002-9016-4433>

Universidad Complutense de Madrid

La Historia ha sido un componente central de los currículos escolares. Históricamente, su principal misión fue suministrar el relato épico de una comunidad en pugna por su existencia desde el origen de los tiempos. Respondía así a la pretensión nacionalizadora de los sistemas educativos nacionales del siglo XIX y a su voluntad de crear franceses, italianos o españoles. Al imaginario geográfico delimitado por fronteras estrictamente políticas se añadía para cada niño o niña un devenir colectivo que dotaba de sentido a la comunidad política presente, cohesionada culturalmente en las asignaturas de lengua y literatura. Un territorio, una lengua y un pasado constituían los pilares sobre los que construir la nación desde la escuela.

La evolución de la historiografía y de las sociedades que la producen cambiaron la posición y función de la Historia en el conjunto del curriculum escolar. Por un lado, pareciera que la Historia ha perdido al menos parte de su predicamento en la escuela con el afianzamiento de los estados y la consolidación de sus fronteras, fenómenos que han sido centrales en la promoción de la globalización y las organizaciones supranacionales donde conviven antiguos enemigos, hoy socios con intereses comunes. Veremos si las diversas fracciones de los populismos y nacionalismos reaccionarios y las oligarquías económicas resucitan las historias nacionales u optan por enterrar la Historia como instrumento demasiado crítico y multidimensional. En este monográfico, el artículo de Sébastien Ledoux nos presenta la reacción nacionalista a la cosmopolita memoria del Holocausto propuesta por la Unión Europea como una base para construir una ciudadanía paneuropea basada en los derechos humanos y el respeto a las minorías.

Por otro lado, la manera de hacer Historia que subyacía a la Historia política escolar se vio fuertemente cuestionada desde mediados del siglo XX y fue finalmente desplazada del campo disciplinar por la Historia Social. La llegada de la Historia Social a la escuela habría arrinconado a la vieja Historia política de los grandes hombres, sus sucesiones, sus leyes y sus batallas y los agravios de los enemigos de allende las fronteras, en favor de un planteamiento centrado en la estructura social. No obstante, habría que evaluar en qué medida este desplazamiento ha sido más legal que real. Incluso en aquellos países en los que se llegó a proponer de una manera articulada, como en los Estados Unidos, antes de los Annales, una Historia progresiva basada en los problemas sociales y conexas con las ciencias sociales parece que nunca llegó a las aulas o bien fue desplazada por otros conocimientos sociales, como bien muestra Daniel Berman en este monográfico. Dos problemas se entremezclan aquí; por un lado, como sabemos por Antonio Viñao o Agustín Escolano, la cultura escolar mantiene una inercia que la hace bastante refractaria a los cambios curriculares y a la transformación de las prácticas docentes. Por otro lado, parece que el grado de simplificación y modelación que exige la Historia escolar se compadece mal con la complejidad de los debates historiográficos, las fuentes, los métodos y los productos de la Historia social. Estas resistencias a la transformación de contenidos y prácticas explican el interés, por ejemplo, por las representaciones de los docentes que marcan los contenidos y formas de tratar la materia estudiadas en el artículo de Jorge Ortuño, Ilaria Bellatti y

Sebastián Molina.

Pero antes de que la Historia Social tuviera tiempo de trasladarse al ámbito educativo, el desafío postmoderno hizo temblar los cimientos de la propia disciplina. Nuevas voces de nuevos colectivos conforman en la actualidad una polifonía impugnante de relatos sobre el pasado que, muy lejos del orden unidireccional de la epopeya nacional, se perfila como una masa evanescente de confusos perfiles en continua transformación. Esta pluralidad de voces en el debate social sobre la Historia y la Memoria dificulta establecer acuerdos académicos que guíen la Historia en la escuela y dificultan la deseable síntesis de Historia Social y Cultural. Esta falta de acuerdo y dirección intelectual habría resultado en un reforzamiento de las formas más tradicionales de la Historia escolar basada en la Historia política.

El tercer elemento que explica la precaria posición de la Historia es que la Memoria parece haber tomado gran parte del papel reivindicativo, crítico y de construcción de la ciudadanía que tradicionalmente se adjudicaba a la Historia. Aunque la Memoria, por su alta emocionalidad, pueda marcar a los estudiantes más profundamente que la Historia, no está exenta de los problemas de rutinización cuando se usa en programas educativos escolares o sociales, como revelan los recientes resultados electorales en Alemania, mientras que es más dada a manipulaciones, como muestra Hungría, y puede llegar a ser tan contraproducente como la Historia, como advierten David Rieff, Michal Bodeman o Pankaj Mishra, entre otros.

Estas transformaciones ponen sobre la mesa la pregunta acerca del sentido de la enseñanza de la Historia en nuestras escuelas e institutos. ¿Juega todavía la Historia algún papel en la conformación de nuestras sociedades y de sus pautas de funcionamiento? ¿Vamos a sustituir el viejo relato nacional impugnado por una arqueología axiológica que garantice la solvencia moral de aquellas personas o colectivos que consideramos dignas de ser incluidas en el olimpo de la Memoria? ¿Tiene todavía algún sentido transmitir una visión del pasado basada en grises procesos sociales que han conducido hasta el presente? ¿No sería, acaso, más democrático y plural dotar a las nuevas generaciones de recursos retóricos para impugnar y participar en igualdad de condiciones en la batalla por la narración de un pasado sentido acorde a su agenda política en cada momento? Este monográfico pretende ofrecer un abanico de posiciones sobre todas estas cuestiones.

Agustí García Larios, Andrea Tappi y Javier Tébar abordan las relaciones entre la Historia como disciplina y la enseñanza de la Historia desde la premisa de que resulta necesaria una renovación disciplinar para responder a las demandas de la sociedad. Parten, por tanto, de una crisis de la Historia, ilustran los cambios sociales que han provocado la caducidad de una forma de trabajar el pasado y exploran a las dimensiones que deberían tener las “reparaciones” a realizar en la disciplina, en términos de Fontana. Señalan que, paradójicamente, el interés social por el pasado no ha disminuido, sino que está siendo satisfecho por otros agentes ajenos a la academia y por la proliferación incontrolada de información en las redes sociales, con su multiplicación exponencial de información sin validación académica. Su propuesta es recomponer el vínculo de la Historia con la planificación política y el debate público sobre el futuro a través de una Historia Global que vaya más allá de la Historia Comparada. Esta reubicación pone en primer plano la capacidad de preguntar, criticar y razonar. La priorización de estas destrezas conduce a una propuesta de enseñanza de la Historia que combine conocimientos factuales con estrategias cognitivas, en la línea de autores como Lévesque, Seixas y Morton. Concluyen así un recorrido desde la disciplina a su didáctica.

La reivindicación de la didáctica de la Historia constituye precisamente la principal conclusión del artículo de Elena Riva. Parte la autora del enorme reto que para las humanidades ha supuesto la emergencia de Internet y las redes sociales. La proliferación de información no contrastada, también tratada en el artículo anterior, mueve a Riva a defender la formación de humanistas digitales, capaces de desarrollar las potencialidades de las redes a la vez que preservar el rigor y el estatuto epistemológico de las disciplinas humanísticas, entre ellas, la Historia. Esta línea de reflexión la lleva a propugnar la formación de un nuevo profesorado que encare el reto de superar el etnocentrismo, producir nuevas narrativas digitales sobre el patrimonio e incluir nuevos agentes históricos, a la vez que establecer los límites de las demandas sociales sobre el conocimiento, como en el caso de la cultura de la cancelación. Todo ello remite a la didáctica de la Historia, un campo apenas desarrollado

en Italia, a pesar de la reciente inclusión de nuevos requisitos en los procesos de selección de profesorado, y que la autora reivindica.

El artículo de Antonio Fco. Canales desarrolla esta idea de preservación del rigor y el estatuto epistemológico para plantear una distinción tajante entre la enseñanza de la Historia como disciplina y sus aplicaciones para la formación de ciudadanía. Para ello realiza una caracterización objetivista y realista de la disciplina basada en las operaciones propias del oficio consensuadas por los historiadores. Esta concepción restringida le permite distinguir la Historia de otros discursos y formas de conocimiento del pasado y también de sus usos, incluida la memoria histórica. Desde esta perspectiva defiende que la finalidad de la enseñanza de la Historia es desarrollar la mirada del historiador y el tipo de conocimiento asociada a ella, el pensamiento histórico, en la línea de las propuestas ya citadas por los autores del primer artículo, y considera que la insistencia en la finalidad formadora de ciudadanos no es más que una reminiscencia de las viejas lecciones de la Historia, por otro lado, paradójicamente denostadas de entrada por todos los autores. Mantiene el autor que la formación de ciudadanos es una misión educativa colectiva y que, si se insiste en una adscripción disciplinar, esta debería ser la acosada Filosofía y no la Historia.

El texto de Sébastien Ledoux, como se indicó, entra de lleno en esta misión de formación cívica de la Historia y dibuja una panorámica de la evolución de los planteamientos imperantes en las últimas cuatro décadas. Señala el autor la emergencia en los años ochenta de un nuevo proyecto educativo centrado en la memoria del pasado criminal y en las víctimas de la violencia pasada como base de una educación para la tolerancia y la democracia. En Europa Occidental este planteamiento supuso colocar a las víctimas del Holocausto en primer plano. El modelo incluía una dimensión emocional para la que resultaban claves las visitas a los lugares de memoria. Argumenta el autor que este modelo basado en la multiperspectividad y la interactividad se extendió en los noventa a los países del Este que salían del comunismo. En última instancia, se trataba de un intento de abordar las conflictivas y traumáticas relaciones entre Estados y entre los Estados y sus minorías desde una nueva gramática educativa centrada en el reconocimiento y la superación de estos conflictos en una perspectiva reconciliadora. Sin embargo, este modelo se vio pronto cuestionado. En el nuevo siglo comenzó a manifestarse la insatisfacción ante estas matrices narrativas que establecen una profunda ruptura del horizonte temporal antes centrado en el Progreso y ahora marcado por la contingencia y la incertidumbre, que además son consideradas desfundamentadoras de la nación. El autor muestra los síntomas de este cambio en Japón, en países del Este como Rusia y Polonia, pero también en Francia, con la ley de 2005 que proponía el reconocimiento de la contribución a la nación de los colonos franceses en la Argelia colonial.

Nurit Peled-Elhanan aúna en su trabajo tanto esta doble dimensión nacionalizadora y de interés por las víctimas. Concretamente, desarrolla un análisis de la representación de las víctimas del Holocausto en los libros de texto israelíes, desde un análisis de semiótica social. Defiende la autora que el papel de estas víctimas en la construcción de la identidad israelí no fue central hasta el revés de la guerra de 1973, fecha a partir de la cual el Holocausto devino uno de esos “traumas elegidos” que conforman la identidad de una colectividad. Desde esta perspectiva, la autora analiza la selección de fotografías de los libros de texto y sus significados, y somete a crítica su descontextualización y recorte con el fin de producir iconos altamente significativos. En el texto verbal estudia las narrativas deshumanizadas pretendidamente objetivas en el marco del recuento histórico y las ilustra en el análisis de las fases que llevaron de la ejecución directa al uso masivo del gas. Finalmente, el artículo entra en el segundo elemento clave en la configuración de la identidad israelí que se basa en una representación de los palestinos estereotipadamente racista que promueve su deshumanización, cosificación y nazificación con una clara intencionalidad política. En general, la autora subraya la victimización que subyace a la identidad israelí frente a otros componentes políticos e ideológicos como el sionismo y la imposibilidad de esa sociedad de alcanzar la madurez política de una ciudadanía verdaderamente democrática como consecuencia de un adiestramiento mental y emocional para vivir con miedo.

El artículo de Daniel Berman introduce un giro muy oportuno, pues explora cómo la Historia puede arrojar luz sobre sí misma al examinar desde un punto de vista histórico la enseñanza de la Historia, concretamente en el periodo de entreguerras en Estados Unidos. El autor pone sobre la mesa

la extensa insatisfacción existente en ese momento con la manera de enseñar Historia en las nuevas High Schools, en rápida expansión, y el amplio debate al que dio lugar. Su exposición muestra que el tipo de cuestiones que nos planteamos en la actualidad no resultan, en realidad, tan nuevas como creemos. Pero señala además una segunda característica mucho más preocupante en caso de poder establecerse un paralelismo con nuestros días: la escasa incidencia en la práctica docente de ese amplio debate. Toda esa discusión resultó tangencial, pues, en última instancia, la Historia siguió enseñándose como una sucesión de acontecimientos políticos que había que memorizar a partir de libros de texto. En su intento de explicar esta esterilidad, el autor baraja dos elementos que constituyen un verdadero aviso a los navegantes de la renovación actual. De un lado, la falta de formación disciplinar del profesorado, que le convierte en altamente dependiente del libro de texto, y las batallas ideológicas, ahora culturales, sobre los contenidos a enseñar.

Finalmente, el monográfico incluye dos estudios empíricos relacionados con la didáctica de la Historia, ambos en el caso español. Si, como pone de manifiesto Daniel Berman en el artículo anterior, la formación del profesorado fue uno de los obstáculos para llevar la Historia de carácter social propuesta por el movimiento progresista a las aulas, resulta necesario analizar, para revisarlas críticamente, las representaciones sociales del profesorado. Esto es lo que hacen Jorge Ortuño, Ilaria Bellatti y Sebastián Molina en su artículo, en el que estudian la representación social que tienen los futuros maestros de primaria de hechos y personajes de la Historia para identificar sus emociones y valores. Los autores señalan como principal resultado de su investigación el mantenimiento de la visión tradicional androcéntrica, política y socio-céntrica del pasado entre el futuro profesorado. Con el fin de modificar esta situación, los autores proponen replantear las estrategias para la enseñanza de la Historia haciendo hincapié en la multiperspectividad, la contextualización de los personajes y acontecimientos históricos, y la inclusión de personajes tradicionalmente silenciados.

Enrique Javier Díez y Mauro Rafael Jarquín, por su parte, realizan una investigación sobre el conocimiento del alumnado de secundaria de la Guerra Civil, la represión franquista y la lucha antifranquista. Desde el planteamiento del pacto del olvido que subyace a los impulsores de la recuperación de la memoria histórica en España, los autores ilustran empíricamente la existencia de un amplio desconocimiento de estas cuestiones por parte del alumnado, ya sea porque estos temas se sitúan al final del temario y no queda tiempo para impartirlos o, más bien, por una determinada posición del profesorado ante la memoria de estos acontecimientos traumáticos. Añaden los autores que sobre la Guerra Civil, la cuestión más conocida de las tres, predomina una visión equidistante y de equiparación. En consonancia con el movimiento memorialista didáctico, los autores reivindican la recuperación de la memoria histórica con el fin de contrarrestar un relato tergiversado y, además, transmitir un imaginario colectivo de defensa de la verdad, la justicia y la reparación como base de la democracia.

Múltiples perspectivas y enfoques críticos que son difíciles de sintetizar y a los que resulta todavía más difícil ofrecer respuestas. En general, predomina en los artículos la idea de una crisis de la Historia como disciplina que debe abordarse como paso previo a la discusión sobre su enseñanza. Parece haber consenso en la necesidad de dar voz a colectivos tradicionalmente silenciados y superar el carácter etnocéntrico de la Historia tradicional. Estos retos se complementan con el gran desafío que supone Internet y las redes sociales. Frente a este, los autores tienden a decantarse por el rigor en el tratamiento de la información que garantiza la disciplina. No resulta extraño, pues, que tanto el artículo de García Larios, Tappi y Tébar como los de Canales y Ortuño, Bellatti y Molina se decanten explícitamente por la propuesta didáctica de enseñar a pensar históricamente, una posición en la que viene también a situarse Elena Riva. Todos ellos parecen resistirse a abandonar los valores disciplinares, mientras que Díaz y Jarquín, por el contrario, parecen alinearse explícitamente con las posiciones abiertamente formadoras de ciudadanía, un plano en el que también se mueve Ledoux.

Si no parece detectarse un consenso en cuanto a la disciplina, menos aún cabe plantear un avance significativo en la respuesta a las cuestiones inicialmente planteadas, más allá de la común llamada de atención sobre la formación de los futuros profesores de Historia. Más que respuestas los artículos hacen emerger nuevas e inquietantes preguntas. La salida a la crisis de la Historia parece ahondar en el paradigma de la Historia Social, pero ¿en qué medida supone esto ignorar las propuestas más políticas, sociales o emocionales y renunciar a valorar su incidencia en la enseñanza de la

Historia? En el mismo sentido, demos voz, sin duda, a los colectivos silenciados, pero ¿y qué papel otorgamos al en otra hora abominable anacronismo? En otros términos, ¿cómo enseñar a pensar históricamente desde premisas anteriormente consideradas como un atentado contra la propia disciplina? Finalmente, ¿cuál el sentido último de la unánimemente reivindicada superación del etnocentrismo? ¿Defendemos una visión global de la Historia universal con el consiguiente desplazamiento de su liderazgo o se trata de dar democráticamente juego a todos a pesar de que no desempeñen papel determinante alguno? ¿Por qué es importante para un alumno español de origen senegalés incluir al Senegal en esta visión global si sus condiciones de existencia ya no dependen de lo que suceda o haya sucedido en ese país? Y peor, ¿en qué medida esta buena intención de inclusión no supone la más cruda exclusión dejando claro que, por encima de documentos y ciudadanías, él no es de aquí? En última instancia, ¿no estamos dando por muerto demasiado pronto al denostado Estado-Nación, cuando en la práctica sigue siendo el agente determinante para la vida o la muerte, la prosperidad o la ruina, la felicidad o la desdicha de las personas?

Al margen de la pertinencia que otorguemos a estas nuevas preguntas, y a muchas otras que surgen de la lectura de los artículos, lo que deja claro este monográfico es la necesidad de seguir reflexionando y dialogando sobre cuestiones para las que probablemente nunca encontremos una respuesta definitiva. Pero ¿qué otra cosa es la educación sino un continuo replanteamiento de las certezas adquiridas?

Crisis y renovaciones: razones para hacer y enseñar historia

Crises and renewals: reasons for making and teaching history

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-683>

Agustí García Larios

<https://orcid.org/0000-0001-5662-2755>

Centre d'Estudis Històrics Internacionals de la Universitat de Barcelona (CEHI-UB)

Andrea Tappi

<https://orcid.org/0000-0001-8149-6738>

Centre d'Estudis Històrics Internacionals de la Universitat de Barcelona (CEHI-UB)

Javier Tébar Hurtado

<https://orcid.org/0000-0002-3497-7739>

Centre d'Estudis Històrics Internacionals de la Universitat de Barcelona (CEHI-UB)

Resumen

Este artículo aborda la conexión actual entre la Historia como disciplina y la enseñanza de la Historia, con especial atención a la resultante de dicho binomio plasmada en una renovación crítica de la historia que responda a las necesidades actuales de la sociedad. Para ello, se aborda la crisis actual de la disciplina histórica y se subraya la disminución de la confianza en métodos y enfoques tradicionales, al tiempo que, a pesar de esta “crisis”, se aboga por una visión de futuro optimista, en la medida que las crisis pueden ser oportunidades para la renovación de la historiografía. Asimismo, se enfatiza la importancia de integrar nuevas perspectivas y voces en la Historia, lo que conduce a una cierta descentralización de la disciplina, y se pone en cuestión el impacto de las tecnologías de la información en la enseñanza y la investigación histórica, por cuanto debe ir acompañada del desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes. El texto también resalta la importancia de la Historia en la comprensión de la identidad y los desafíos contemporáneos, y propugna una visión de la Historia como un instrumento social crítico. En este sentido, se plantea la necesidad de una historia global que conecte lo local con lo global, integrando diversas temáticas y enfoques. Por último, se subraya la responsabilidad de los historiadores en la educación y en el debate público, haciendo énfasis en que el conocimiento del pasado es imprescindible para la toma de decisiones éticas en el presente y futuro.

Palabras clave: Historiografía; enseñanza de la Historia; uso público del pasado; educación.

Abstract

This article addresses the current connection between History as a discipline and the teaching of History, with special attention to the result of this binomial, embodied in a critical renewal of history that responds to the current needs of society. To this end, the current crisis of the historical discipline is addressed and the decrease in confidence in traditional methods and approaches is underlined, while, despite this “crisis”, an optimistic vision of the future is advocated, insofar as crises can be opportunities for the renewal of historiography. Likewise, the importance of integrating new perspectives and voices in History is emphasized, which leads to a certain decentralization of the discipline, and the impact of information technologies on historical teaching and research is questioned, as it must be accompanied by the development of critical thinking in students. The text also highlights the importance of History in understanding identity

and contemporary challenges, and advocates a vision of History as a critical social instrument. In this sense, the need for a global history that connects the local with the global, integrating diverse themes and approaches, is raised. Finally, the responsibility of historians in education and public debate is underlined, emphasizing that knowledge of the past is essential for making ethical decisions in the present and future.

Key words: Historiography; teaching of history; public use of the past; education.

Ante las “crisis” de la historia y su enseñanza, una apuesta por su función social crítica

Parecería que el término “crisis” sobrevuela de manera permanente la disciplina de la Historia. Esta expresión se ha empleado con frecuencia para referirse a la pérdida de confianza y el declive de formas de conocimiento, métodos y visiones que fueron dominantes en la historiografía en períodos anteriores. Hoy incluso podría compartirse la idea de que esta percepción de síntomas de debilidad, de cambios que producen consecuencias profundas se ha acentuado. Observando el panorama español, una parte de las raíces de un acusado desánimo proviene de los problemas profesionales relacionados con la estructura docente e investigadora, sus formas de funcionamiento, las vías de incorporación de nuevas generaciones de profesionales. Pero más allá del marco nacional, los cuestionamientos sobre la misma función social de la Historia y los historiadores en las sociedades actuales adquiere una dimensión internacional, que se ha prolongado en el tiempo.

A pesar de lo dicho hasta ahora, los autores de este texto manifestamos una actitud de confianza en la Historia, no exenta de cautelas y de un escepticismo relativo ante su situación actual. Es cierto que la decadencia de las viejas interpretaciones teleológicas, deterministas y totalizantes ha abierto un presente, en ocasiones, poco seguro para la historiografía. Pero tras el proclamado *fin de la Historia* en el paso de siglo XXI, se constató que se trataría más bien del *regreso* de la Historia (Morales Moya, 1992, pp. 11-13). Hoy podríamos añadir que, aunque esta ciencia ya no sea por completo la misma que antes, sus crisis reales o, en algunos casos, imaginarias han estado conectadas a algunas de sus propias renovaciones. De hecho, para Eley, las perspectivas y enfoques plurales, así como la incorporación de miradas y voces nuevas habrían dado como resultado la *descentralización* de la disciplina historiográfica, haciendo que se incorporen más protagonistas al escenario de la Historia (Eley, 2008).

Por otro lado, evidenciando la búsqueda de su sentido y función sociales, también se ha planteado en algún momento llevar a cabo sus necesarias “reparaciones”, que, entre todos, nos permitan “(...) ponerla a punto para un futuro difícil e incierto” (Fontana, 1992, pp. 145-146). Estas reparaciones, sin embargo, se llevan a cabo en un contexto marcado, entre otras cuestiones, por el impacto de las tecnologías de la información en las sociedades actuales. Hace ya unos cuantos años, Pons alertaba de que la aparición de las entonces denominadas “nuevas” tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) no sólo ha cambiado nuestra forma de iniciar las investigaciones, también la forma de manejarnos dentro de la “membrana digital” en la que vivimos, tanto en nuestras formas de *leer* como también en nuestras formas de escritura y de difusión de los resultados de nuestras investigaciones. Se habría producido —según Pons— una transformación que será todavía “más profunda en el futuro, de forma irremediable”, no sólo *en* sino también *de* la práctica historiográfica. En este sentido, dependerá de las actitudes y aptitudes que muestren los miembros de la profesión hacia dónde y en qué sentido puede evolucionar lo que los historiadores venimos denominando “Historia digital”. Y esto es algo que hasta ahora ha tenido y tendrá también una extraordinaria repercusión en las formas de docencia y en los procesos de aprendizaje de la Historia (Pons, 2013a; Pons, 2013b, pp. 15-16).

Es necesario adoptar, no obstante, cierto escepticismo ante los discursos que apelan a la “revolución” que han representado las TICs y la digitalización, dado que no todos los resultados de este tipo de “utopía cibernética” tienen un signo positivo. En concreto, Riemen nos advierte sobre los peligros actuales que el uso de las nuevas tecnologías en la docencia, destacadamente el hecho de dar al alumnado demasiada información sin orientarles y enseñarles exactamente qué hacer con ella. Esta cuestión requiere, como mínimo, tratar de transmitir un espíritu crítico en el uso del *Big Data* en el campo de la educación, ya que si bien permite su flexibilización y personalización (*mobile e-learning*, *gamificación*, aprendizaje combinado a partir del *flipped classroom* y *blended learning*) (Salazar, 2016), exige dotar de criterios para la selección, filtro, sistematización y contrastación de esta masa de informaciones y datos digitalizados (Riemen, 2017). Todavía hoy, los métodos para la gestión de los *big data* como series de acontecimientos históricos son nuevos, pero sería necesario formar a los estudiantes, capacitarlos en su uso para la investigación histórica y, al mismo tiempo, que la disciplina les proporcione criterios con los que discernir qué datos son aplicables y cuáles no (Guldi y Armitage, 2016).¹ De esta forma, habría posibilidades de que el conocimiento histórico recobrarla la funcionalidad crítica y transformadora que pide la comprensión del mundo en el que vivimos.

No hay que perder de vista que precisamente en este marco de desafíos e incertidumbres, la recuperación del pasado como instrumento con el que reconocer señas de identidad, y en el que reconocernos a nosotros mismos, se vuelve cada vez más importante. Sobre todo a la hora de afrontar con confianza, también con imaginación, las relaciones con nuestros entornos sociales, culturales y ambientales, que dibujen, en buena medida, los retos y posibilidades de futuro. Sin duda, el escenario en que trabajamos se ha tornado más complejo, pero tal vez, por eso mismo, más sugerente. En medio de esta nueva atmósfera, no perdemos la confianza en el por qué y en el papel y función social de la Historia en el transcurso del nuevo milenio, asociado ya irremediabilmente al controvertido potencial del intervalo geológico que se ha denominado “antropoceno” (Rull, 2018).

La realidad en el discurso histórico: una hipótesis irrenunciable

El subjetivismo extremo y la hegemonía de la simbología, que en algunas de sus manifestaciones han deslegitimado las pretensiones cognitivas de la historiografía, debe matizarse convenientemente. Cabe recordar aquí la reflexión que hace años formulara Vidal-Naquet (2008):

Que el historiador haya perdido su inocencia, que se deje tomar como objeto, que él mismo se tome por objeto, ¿quién tendrá que lamentarlo? Se mantiene que si el discurso histórico no se atuviera, por cuantos intermediarios se quiera, a lo que, a falta de algo mejor, debemos llamar lo real, estaríamos siempre en el discurso, pero ese discurso dejaría de ser histórico.

La objetividad y subjetividad, articuladas entre sí, constituyen la realidad (Accardo y Corcuff, 1986). Desde este punto de vista, pensar, comprender y contar la historia sin considerar su contextualización socioeconómica nos parece inadecuado. Esto no significa negar o renunciar a atender la acción, la subjetividad, el inconsciente, etc. (Bourdieu, 1991). Algunas de las propuestas, siempre sugerentes y polémicas, del ya desaparecido sociólogo Bourdieu pueden resultar en este sentido de gran utilidad para la historiografía, en la medida que incorporan un espacio para la acción y el individuo en el entramado de estructuras y temporalidades históricas con las que trabajamos los historiadores (Bourdieu, 1989). Así, esas mismas estructuras no tienen nada de eterno ni absoluto,

¹ Jo Guldi y David Armitage sugieren que debería proporcionar al alumnado conocimiento sobre el foro de Internet *Big Think* (<https://bigthink.com/>), fundado en 2007, que programa actividades con intervenciones de especialistas de diferentes campos de las ciencias sociales y la cultura.

son resultado de la historia, materialización provisional de un estado de fuerza y de luchas entre individuos, grupos e instituciones que, simultáneamente, son ellos mismos producto de la historia. Estos planteamientos, provenientes de otra disciplina, pueden, en última instancia, animar la reflexión teórica de nuestro trabajo, evitando caer en la fácil tentación de negar la objetividad y la cientificidad en la historiografía, para refugiarse en un cómodo y bien escrito *neohistoricismo*. En efecto, necesitamos un fuerte estatuto epistemológico, cuestión que nos va a permitir, entre otras cuestiones, afrontar con éxito reforzar la función crítica que entendemos como inherente a la Historia (Held, McGrew, Goldblatt y Perraton, 2000), en el complejo y cambiante mundo de la globalización, Y aunque esto no signifique que debamos presentarnos como especialistas en epistemología y metodología, éste es un paso imprescindible no sólo para la investigación, evidentemente, sino también para saber transmitir al alumnado, en los diferentes niveles de enseñanza, los conocimientos históricos.

La ciencia histórica, desde nuestro punto de vista, debería adoptar una visión global, diferente a algunas herencias recibidas, construida a base de integrar, no unir o adosar simplemente, los fragmentos de las historias troceadas que en muchos casos se nos presentan hoy (Fontana, 1992; Fontana, 2006). Se hace más necesario que nunca reanudar una visión de la globalización que, en modo alguno, es por completo incompatible con la *posmodernidad* (Morales Moya, 1987). Desde el “giro crítico” asociado a la cuarta generación de los *Annales*, Gruzinski alertaba sobre el hecho de que la composición de las sociedades que integran el mundo actual no es la misma que aquélla que justificó la forma de “pensar” y “hacer” Historia hasta hace poco tiempo, condicionado a menudo por un relato único y con una clara perspectiva eurocéntrica (Gruzinski, 2018, p. 244). Con anterioridad, Noiriel había puesto sobre la mesa un programa historiográfico, en buena medida de renovación y reconstrucción del proyecto concebido por Bloch, identificado con la sociohistoria, una corriente de investigación que se ha desarrollado hace más de dos décadas y que combina los principios fundadores de la Historia y la Sociología (Noiriel, 1997). Ocupan el centro de la propuesta los grandes problemas actuales, como la globalización del capitalismo, la burocratización de los Estados o la influencia que ejercen los medios de comunicación (Noiriel, 2011). Todos estos son procesos de largo recorrido histórico que durante buen parte del último período fueron objeto de una relativa desatención. Se ha afirmado, de forma más reciente, que: “Un fantasma recorre nuestra época: el fantasma del corto plazo”. Así se inicia el *Manifiesto por la Historia* del británico Armitage y la estadounidense Guldi.² Ambos autores subrayan que algunos de los principales problemas de las sociedades actuales, como el cambio climático y la creciente desigualdad económica, deben entenderse en términos de décadas y siglos. De ahí que apuesten por un enfoque más inclusivo y a largo plazo de la investigación histórica, de una recuperación de la historia como proceso que revitalice su función social como instrumento de conocimiento y herramienta para el mejor desarrollo de la humanidad, a partir de superar un estudio de la historia que, durante décadas, se habría concentrado en épocas, fenómenos, episodios y personajes cada vez más singulares y específicos. Su propuesta pasaría por recuperar la Historia de larga duración braudeliana, pero no como un simple retorno, sino como una vuelta crítica sobre el pasado para renovar el conocimiento. Es decir, buscando establecer un diálogo permanente entre el pasado y el presente con el propósito de iluminar el futuro, posicionándose a favor de una Historia global a partir de la que ampliar la escala de estudio. Esto pasaría por descompartimentar y conectar fenómenos que con frecuencia están separados, para recuperar las ambiciones explicativas de la historia y contribuir a restablecer una comprensión de la utilidad pública del trabajo de las historiadoras y los historiadores (Guldi y Armitage, 2016, pp. 117-118).

Pero: ¿Qué es una Historia Global? Para evitar adoptarla como una simple etiqueta, un nuevo producto con mayor o menor fortuna en el mercado académico historiográfico, es necesario

² La aparición del original de este libro provocó cierta polémica cuando se publicó en acceso abierto en el 2014; conviene releerlo hoy a la luz de las circunstancias. Posteriormente, se ha publicado su traducción al castellano.

plantear una respuesta que no es sencilla de ofrecer. Si de lo que se habla es de volver a una versión actualizada de la historia-mundo o de la vieja Historia de las Civilizaciones, una Historia de las Relaciones Internacionales o bien a una superposición de búsquedas y textos con voluntad de ofrecer una panorámica global de un siglo determinado, el camino no sea quizá fructífero para la práctica historiográfica. Una perspectiva global pasa por focalizarse en los vínculos que las sociedades han tejido entre ellas, las articulaciones y conjuntos que constituyen, también la forma de entrelazar las piezas (humanas, sociales, económicas, religiosas y políticas) que tienden a homogeneizar el mundo o bien hacen frente y se resisten al movimiento en esa dirección (Gruzinski, 2018; Drayton y Mota, 2018). En conclusión, el compartimentar, reencuadrar, volver a conectar planteado por la Historia Comparada, que ya cuenta con larga tradición, no es suficiente para crear una Historia Global. Es lo local lo que adquiere el carácter de cruce de caminos, pues no existe una historia con ambición global sin una base local ubicada con exactitud, aunque para traspasar el umbral de lo local cabe deshacerla de las reglas de la monografía o de un tipo de microhistoria restrictiva, entrelazando las historias de la nación y la localidad, los individuos y los espacios pequeños y aislados (Gruzinski, 2018, p. 244). Esto no excluye la necesidad de estudios muy centrados y exhaustivamente documentados para recuperar la historia de las minorías laborales, raciales y religiosas, mujeres, inmigrantes, personas LGBTQ+. En definitiva, entre otras propuestas, la Historia Global se presenta como una alternativa potencial suficientemente sólida, capaz, tal vez, de ofrecer un nuevo paradigma que integre las diversas especialidades y temáticas, las diferentes secuencias temporales y la multiplicidad de ámbitos espaciales. Tal como ha planteado recientemente Ginzburg, “microhistoria y macrohistoria, análisis minucioso y perspectiva global, no se excluyen mutuamente, al contrario, se refuerzan mutuamente” (Ginzburg, 2024). La combinación ambos enfoques, del análisis a corto plazo y la descripción general a largo plazo, deben combinarse para producir una síntesis de datos más intensa, sensible y ética (Drayton y Mota, 2018). Una dificultad y un reto para las historiadoras y los historiadores del presente y del futuro.

Esta vocación de globalidad debería conjugarse también con una voluntad de dirigir los resultados de nuestro trabajo al conjunto de quienes nos pueden leer y nos escuchan. Es decir, debería obligarnos, a su vez, a hablar de lo que puede resultar importante para la mayoría de la sociedad —sobre los problemas reales de la sociedad y del ser humano en el tiempo— y hacerlo de modo que lo que escribimos resulte comprensible, sin dejar de lado la complejidad de una disciplina como la Historia.

El ritmo de vida actual y el *presentismo* posterior al “fin de la Historia” apuntan hacia la necesidad de restaurar el vínculo entre el pasado y el futuro. Desde los años setenta, la acusada especialización de la disciplina ha alejado a las historiadoras y los historiadores de estas visiones a largo plazo, y ésta es una de las razones por las que han podido perder la capacidad de influir en la política, entendida como el espacio público de debate por excelencia, más allá, por supuesto, de la identificación entre política y partidos políticos o bien lo meramente institucional. Así, las visiones del pasado a largo plazo pueden, en particular, recomponer el vínculo de la historia con la planificación política y el debate público sobre el futuro, una orientación que desde la época clásica ha caracterizado a grandes tramos de la tradición histórica occidental con una convicción común: el conocimiento del pasado es “una condición necesaria para tomar decisiones éticas sobre la conducción de la sociedad” (Guldi y Armitage, 2016).

Quienes nos dedicamos a la enseñanza, y en especial de la Historia, tenemos en estos propósitos antes mencionados una función esencial. Nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones, de nuestros estudiantes, de razonar, preguntar y criticar. Hacerles comprender que la Historia, lejos de estar en una “crisis” irreversible y final, experimenta

una constante y enriquecedora renovación metodológica y que sigue siendo una de las más completas formas de comprender la realidad que les rodea. Una historia compleja y global en la que lo objetivo y lo subjetivo, lo económico y lo cultural, la acción y las estructuras, lo individual y lo colectivo, tienen cabida. Una historia que recurre al lenguaje para expresarse y que, por tanto, debe partir de una claridad narrativa capaz de comunicar de manera comprensible el conocimiento al mayor número posible de interlocutores. Una historia crítica, sin certezas absolutas, rigurosa en el análisis y el uso de las fuentes, alejada de todo tipo de jerarquías documentales, empeñada en comparar el objeto de estudio con otras realidades aunque para ello se requiera el conocimiento de otras lenguas y el necesario esfuerzo por comprender otros pasados y acercarse a otras certezas.

Los públicos para la conversación sobre el pasado

Tras su desaparición de la conversación pública, desplazada por otras disciplinas, en particular por la economía y por la politología, se ha afirmado que a partir de 2019 la Historia habría empezado a tocar fondo también en el ámbito educativo y académico (Mayayo, 2019a). En ese mismo año, Eric Alterman, historiador y periodista, que mantuvo activa su columna *Altercation* durante 30 años, hasta enero de 2023, alertaba del declive del pensamiento histórico en las universidades norteamericanas públicas (Alterman, 2019). Mientras que seguía siendo fundamental en las más elitistas que forman las clases dirigentes del país, y así lo mostraban sus cifras de matriculación.

También en Italia, durante aquel mismo año, las manifestaciones y protestas consiguieron de alguna forma frenar el intento de supresión de los contenidos específicos de Historia en el examen de selectividad, inicialmente auspiciada por la “Commissione Serianni” nombrada por el gobierno Gentiloni de centro-izquierda (2016-2018). Por otra parte, la universidad española no es ajena a una más que notable reducción de las plantillas docentes y de la financiación de la investigación histórica. Esta sucesión de casos, que no es tanto una manipulación como un desprecio por la Historia, apunta en la dirección de debilitar la calidad de las democracias, sosteniendo y fortaleciendo mitologías del pasado que no sólo ni se plantean la “verdad histórica”, sino que niegan el mismo *hecho histórico* (Mayayo, 2019b).

Por otro lado, la historia universitaria y profesional “parece hoy una carretera secundaria y menor comparada con la autopista de las series de televisión” o con “la difusión que hacen de la historia periodistas aficionados que nunca mencionan las fuentes” (Casanova, 2020, pp. 283-284). En definitiva, podemos constatar que existe un importante sector de la población que por diversas vías, voluntaria o involuntariamente, consume relatos, narraciones, descripciones o libros con un fuerte, y a veces dudoso y discutible, contenido histórico. No resulta complicado advertir la existencia de una demanda por conocer el pasado, una demanda específica de cada sociedad que articula su relación con la historia según sus propias necesidades. Una demanda multiforme que es satisfecha por diversas vías y desde distintos colectivos. La cuestión es ¿quién la satisface? Se pueden dar diversas situaciones: que este espacio editorial y mediático sea cubierto por historiadores profesionales a través de obras de gran difusión o participación en revistas de divulgación científica; por periodistas, aficionados o incluso novelistas. Al respecto sólo cabe observar la numerosa oferta de revistas de amplia difusión histórica (*Sàpiens*, *Clío*, *La Aventura de la Historia*, *Revista de Historia* y otras tantas, por poner sólo algunos ejemplos) que ocupan un importante espacio entre el público lector.

No hay que olvidar tampoco que hoy en día la historia se consume continuamente y en casi todos los campos del pensamiento existe creación, crítica o divulgación de un discurso histórico o que apela al pasado de alguna forma. Esto sucede especialmente a través de los medios audiovisuales

o de difusión popular como, por ejemplo, el cómic o la historia ilustrada,³ hasta el extremo de que en muchos casos los historiadores sólo entran en contacto con el público cultivado a través de su intervención en series documentales de televisión, de debates a raíz del éxito de alguna película “histórica” o bien de algún tipo de acto de cariz conmemorativo. Los artículos de opinión en la prensa, la propaganda turística o los programas de radio transmiten y construyen también una determinada idea del pasado. Aunque hoy también es posible, por otro lado, encontrar diferentes ejemplos de la importancia concedida a la historia por parte de especialistas de otras disciplinas (Acemoglu y Robinson, 2019b, pp. 39, 55-62, 121-151, 504 y 536; Acemoglu y Robinson, 2019a, pp. 367, 380-383; Castells, 2017, p. 110; Geiselberger, 2017, pp. 53-54, 167; Rodrik, 2018, p. 316), así como entre escritores e intelectuales cuyas obras están teniendo amplia circulación en el debate público (Mishra, 2017, pp. 13-14, 19 y 30; Mishra, 2020, pp. 61, 70-71, 159-175 y 194).

Para Gruzinski, un futuro público para el pasado también significa escribir y hablar sobre el pasado y futuro en público, de modo que las ideas puedan ser fácilmente compartidas. Esta dedicación al público presagia tres nuevas tendencias en la escritura de la Historia: primero, la necesidad de nuevas narrativas con capacidad para ser leídas y comprendidas por no expertos; segundo, un énfasis en la visualización y las herramientas digitales; tercero, la fusión entre lo grande y lo pequeño, lo “micro” y lo “macro”, que aprovecha lo mejor del trabajo de archivo, y, finalmente, trabajar sobre cuestiones de interés común, a partir de la necesidad de restaurar el vínculo entre el pasado y el futuro. En este sentido, cabría añadir que la finalidad de la Historia, si se decide aceptarla, consistiría en volver a escribir sobre nuestra relación con la naturaleza, de nuestra relación con la tecnología y de la desigualdad entre países, personas, razas y sexos, y hacerlo de forma comprensible para el gran público (Gruzinski, 2018, p. 213).

Por otro lado, al iniciarse este milenio, la potente emergencia de una memoria sobreabundante y saturada, utilizada como sinónimo de Historia, ha dado como resultado una “obsesión conmemorativa” en el paisaje memorial europeo. La dimensión política de la memoria colectiva, tal y como ha precisado Traverso, y los abusos que le acompañan ha afectado a la forma de escribir la Historia (Traverso, 2006, pp. 11-12 y 20). Esto requiere responder al reto de construir un futuro público para el pasado, exige un replanteamiento la forma en que miramos ese pasado.

Sin embargo, dedicarse a la Historia ignorando a otros actores que se relacionan con el pasado —cineastas, documentalistas, artistas plásticos, coreógrafos, novelistas y todos aquellos que proyectan raíces de nuestro presente— nos hace perder terreno de manera continuada. Muchos de estos productos no sólo pueden constituir y, de hecho, constituyen un acicate para el oficio del historiador, por decirlo en términos clásicos, sino que señalan cuestiones de nuestro tiempo presente y en ocasiones incluso proponen una mirada crítica y constructiva que es más necesaria que nunca (Gruzinski, 2018). En fin, la importancia formativa que los medios de comunicación y entretenimiento ejercen sobre el usuario sustituye en muchos casos a la que antes pudieran tener grandes las grandes series históricas de la novela decimonónica o bien la enseñanza escolar. La historiografía no puede menospreciar su análisis, también.

Respecto a la cuestión de los públicos, no está de más mencionar las numerosas deficiencias que todavía caracterizan la transmisión del conocimiento histórico, de contenido y método, en nuestras aulas. Esto es lo que hemos podido comprobar en nuestro análisis referido a los elementos estructurales que, de manera conjunta y correlacionada, contribuyen institucionalmente a determinar la aproximación a la enseñanza de la Historia, empezando por los libros de texto más recientes en uso en la escuela secundaria, dada su importancia en las aulas, de forma exclusiva o complementaria: en cualquier caso, probablemente el último o el único libro de historia leído por la ciudadanía en su

³ Algunos ejemplos son la publicación de la adaptación gráfica del *best-seller* de Antony Beevor que quiere ser la puerta de entrada para el gran público al conflicto bélico (Beevor, 2020). En la misma línea, pero para el caso de la dictadura española, Pontón, 2023.

conjunto (Tappi y Tébar Hurtado, 2024). Debido a su amplia difusión, sobre todo entre sectores de la población implicados en su formación educativa y, por tanto, especialmente absorbente, representa un formidable ejemplo de uso público del pasado, aunque con la advertencia de que por su naturaleza la propagación de los contenidos de los libros escolares está mediatizada por la acción del profesorado.

Pero nuestro análisis no se ha centrado sólo en los manuales, sino también en los planes de estudio y los exámenes finales. Todo indica que es necesario insistir en una actitud más crítica, que tienda a una lectura problematizadora de los fenómenos históricos y recupere su amplitud y complejidad. Las deficiencias desde este punto de vista se ven confirmadas por la evidencia de que las habilidades requeridas a los estudiantes apuntan a la asimilación pasiva de las informaciones, sin ir más allá, es decir, de cara a adquirir un hábito mental dispuesto a contrastar y comparar interpretaciones bien fundadas aunque divergentes, como requiere el estatus epistémico y metodológico de la disciplina. La posible consecuencia de todo esto es que el estudio de la Historia descienda inevitablemente hacia una fácil banalización —que es, sin duda, lo más nocivo que puede suceder en la escuela— y que reproduzca y alimente lecturas funcionales de un uso engañoso e instrumental del pasado.

Los resultados de la investigación que hemos llevado a cabo nos indican que, lejos de un estudio serio, profundo y acorde con el debate historiográfico, el relato incluso de dos acontecimientos cruciales en la historia de los respectivos países, como son la Transición y la Resistencia italiana, sigue fuertemente ligado a su carácter instrumental en los procesos de *national building*. Más bien, sería deseable que los programas, exámenes y manuales comenzaran a incorporar perspectivas más amplias y menos ligadas a los paradigmas de finales del siglo XX. Con una mayor atención a la Historia Social y sin perjuicio de elementos potencialmente conflictuales, incluso las propias “clases subalternas” serían consideradas portadoras de su propio significado y agencia independientemente de su ubicación dentro de prefiguraciones monocausales del cambio histórico. En definitiva, lo que cabe resaltar de este estudio es que la manera de tratar la Transición y la Resistencia italiana en la escuela, aunque sitúa en el centro la cuestión de la conquista de la democracia, no contribuye a transmitir a los estudiantes el mensaje de que un régimen parlamentario debe construirse “desde abajo”, ni a capacitarlos en el uso de herramientas orientadas hacia una crítica y consciente educación en el plano del conocimiento del pasado, entendiéndola como un derecho de ciudadanía.

En todo caso, los resultados a los que hemos llegado deben entenderse como un paso hacia el desarrollo de futuras investigaciones, coordinadas a nivel internacional y basadas en la comparación entre sistemas escolares de diferentes países. En este sentido, resulta oportuno definir algunos puntos de una posible agenda de investigación. El primero se refiere a que el pasado reciente, por traumático, conflictivo o “divisivo” que sea, sigue ocupando un lugar central en los imaginarios político-culturales de la sociedad actual. Constituye, por tanto, un contenido motivador de especial relevancia y una necesaria prioridad educativa, capaz de dar sentido al estudio de la historia como disciplina y de comprender las raíces inmediatas del presente (Cajani, Lässig y Repoussi, 2019).

El segundo tiene que ver, de manera más general, con la relación de los profesores con la enseñanza específica de la Historia Contemporánea. En mayor medida que en otras épocas, además de transmitir conocimientos históricos, los docentes también son testigos de acontecimientos o interactúan con una memoria individual y colectiva que sigue activa. Esto hace que sea útil y necesario investigar los vínculos “carentes, inconscientes y ambiguos” entre historia, memoria y uso público del pasado (Silvani, 2005, pp. 196-197). El último punto es el tema de la formación disciplinar, considerando que, al interactuar con los estudiantes, los profesores transmiten y reelaboran el conocimiento histórico construido en el campo académico. En España, por ejemplo, se observa que en las propias universidades se debería dar mayor importancia no sólo a la Historia Contemporánea en su conjunto, sino también a la historia más reciente, cumpliendo, entre otras cosas, con la Ley de Memoria Democrática de 2022. De hecho, hasta la fecha sólo la mitad de las 42 facultades de

Historia incluyen en sus planes de estudio exámenes obligatorios de seis créditos relacionados con el Franquismo, la Transición y la Democracia o la España del siglo XX (Fuertes Muñoz y Banderas Navarro, 2024, pp. 346-347). Por último, somos conscientes de que la forma en que enseñamos y contamos la historia del pasado configura la forma en que el presente entiende su potencialidad, como escribe Drayton (Drayton, 2011, pp. 671-685).

La sucesión de crisis desde principios de siglo XXI pueden indicarnos que las visiones a corto plazo funcionan cuando no hay problemas, pero dejan de hacerlo cuando se plantean crisis. Por esta razón, Guldi y Armitage llegan a la conclusión de que “nunca, hasta ahora, ha sido tan vital que todos nos volvamos expertos en la visión a largo plazo, que todos regresemos a la ‘longue durée’”. La renovación de la conexión entre el pasado y el futuro y la utilización del pasado para pensar críticamente en lo que va a venir son los instrumentos que hoy necesitamos. Los historiadores son los que están en mejores condiciones para suministrarlos” (Guldi y Armitage, 2016, p. 35). Esto no es así porque el historiador sea “un mago capaz de desvelar completamente el pasado”, ni un hábil sanador que le da curación, sino porque puede actuar como “un guía que estimula a leer y pensar críticamente” (Casanova, 2020, pp. 383-384).

Pensar el presente en clave histórica

A pesar de que el presente nunca tiene unos contornos suficientemente precisos y el pasado tampoco es algo pre-dado, disponer de herramientas útiles para proponerse pensar el presente en clave histórica es un estímulo, partiendo del mundo contemporáneo para “remontar el tiempo” (Gruzinski, 2018, p. 16). El propósito de la Historia, aseguró Bédarida, es “descubrir modestamente las verdades, aunque sean parciales y precarias, descifrando parcialmente en toda su riqueza los mitos y las memorias” (Casanova, 2020, p. 285). Esta disciplina puede propiciar este encuentro entre el pasado y el futuro; por decirlo con las palabras de Bloch: “Asimismo esa solidaridad entre las edades es tan fuerte que los lazos de inteligibilidad entre ellas tienen en verdad un doble sentido”. El mismo Bloch sostuvo en sus reflexiones sobre el oficio del historiador que “la incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero quizás es igualmente vano esforzarse por comprender el pasado, si no se sabe nada del presente” (Bloch, 2021, pp. 70-71). Podría considerarse que “la Historia no es nada si no está cosida a una pedagogía, a una ética política y a una creencia en el futuro” (Eley, 2018, pp. 23-24) porque si “la ignorancia del pasado no se limita a dañar el conocimiento del presente sino que compromete, en el presente, la propia acción” (Bloch, 2001), esto desencadena una serie de preguntas dirigidas tanto al historiador como al ciudadano, ambos obligados a responder a cuestiones básicas, sobre el qué, el cuándo, los cómo, el quién, el por qué, y en favor de quién, para comprender la realidad del pasado y del presente de forma crítica (Vilar, 1997).

Por todo ello, nos resulta aún más incomprensible la insistencia con la que, desde los ámbitos institucionales encargados de financiar la actividad científica, se siga insistiendo sobre la incapacidad de una disciplina como la Historia para transferir su conocimiento a la sociedad. Este es un reto que deberían proponerse superar las historiadoras y los historiadores, implicándose, mediante su práctica académica (docente e investigadora), en los problemas del presente,⁴ preocupándose por el futuro, *pensando históricamente*, tratando de construir una gramática de lectura crítica basada en la aplicación del razonamiento histórico en el mundo actual (Suau y Veiga, 2015, p. 137).

Precisamente este *pensar históricamente* para entender —o para entender algo mejor— buena parte del mundo actual se ha erigido en los últimos años en el marchamo competencial de la docencia de la Historia. Y es que conviene recordar que está muy presente un debate sobre el modelo didáctico

4 La defensa de esta posición, así como un brillante estudio sobre la producción y el consumo de la historia, en Trouillot, 2017.

en la enseñanza de la Historia, en el que, *grosso modo*, se contraponen dos modelos didácticos: el que enfatiza los conocimientos conceptuales y el que prioriza el enfoque competencial. Dicho debate se asocia y deriva de la crítica —en ocasiones, enconada— al modelo tradicionalmente hegemónico en la docencia de la Historia en que ha predominado la transmisión de conceptos, fechas, datos y hechos del pasado para alcanzar la adquisición, mediante la memorización, de un contenido conceptual y factual (Sáiz y Fuster, 2014; Carretero y López, 2009; Prats y Santacana, 2011); a tal enfoque se suele contraponer aquel otro que enfatiza el aprendizaje competencial de la Historia. En cualquier caso, parece cobrar fuerza la opción integradora de ambas metodologías, de tal manera que se pretende aunar equilibradamente el conocimiento de la historia con las competencias sobre Historia, es decir, integrando los conocimientos del pasado y los procedimientos históricos (Sáiz, 2014, p. 84). Dicho de otro modo: “es importante saber qué ocurrió pero también cómo sabemos que eso ocurrió” (Domínguez, 2015, p. 44). O lo que análogamente expresan Jorge Sáiz y Ramón López (2015, p. 89) en los siguientes términos:

- a) La forma de presentar el pasado recurriendo a su conocimiento, fechas, datos, personajes, conceptos, etcétera, lo que se denomina contenido sustantivo o de primer orden;
- y b) destrezas estratégicas para dar significado al conocimiento, entendidas como contenidos de segundo orden o metaconceptos, y que se concretan en competencias para responder y significar cuestiones históricas y para entender el pasado como se hace en la investigación histórica.

Sería, por tanto, mediante la activación combinada tanto de los conocimientos del pasado como de determinadas habilidades estratégicas o metaconceptos históricos que podríamos construir el pensamiento histórico (Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013). Desde esta perspectiva, y a pesar de la constante reelaboración, es pertinente perfilar —siquiera someramente— cuáles podrían ser los metaconceptos históricos que, como ha quedado dicho, permiten desarrollar el pensamiento histórico. Hay autores, como Jesús Domínguez, que fijan el pensamiento histórico en cuatro grandes conceptos históricos: la utilización de las pruebas y las fuentes históricas; la explicación causal; la explicación contextualizada o por empatía, y el tiempo, cambio y continuidad (Domínguez, 2015). No obstante, y a pesar de lo valioso de esta conceptualización, la propuesta de Seixas y Morton se ha convertido en el modelo más completo, por cuanto integra hasta seis metaconceptos históricos asociados a seis cuestiones a las que los historiadores y las historiadoras deben enfrentarse en su quehacer. Es decir, la construcción del pensamiento histórico se fundamenta en este caso en seis grandes conceptos concretados en sendos interrogantes fundamentales: cómo decidimos lo que es importante conocer del pasado (importancia histórica); cómo conocemos el pasado (pruebas); como dar sentido al fluir de la Historia (continuidad y cambio); por qué sucedieron y cómo impactaron los acontecimientos del pasado (causas y consecuencias); cómo podemos comprender mejor a la gente del pasado (perspectiva histórica); y, en última instancia, cómo puede ayudarnos la Historia a vivir el presente (dimensión ética) (Seixas y Morton, 2013, pp. 5-6; Ponce, 2015, p. 226).

Frente a esta propuesta, cabría considerar que los “revisionismos”, no como revisión o reinterpretación sino como construcción de mitos y antimitos, constituyen desde hace décadas un reto para la propia Historia. En ocasiones, se nos propone ignorarlos ante la imposibilidad de ponerles freno. Pero este fenómeno ha tenido una ampliación e impacto en la historiografía ante los que la estrategia para combatirlo pasaría por otro camino, tal y como Vidal-Naquet (2004, pp. 117-118) ya nos alertaba a principios del siglo XXI:

Se ha llegado a hablar, a propósito de los escritos revisionistas, de excrementos

intelectuales. Acepto esta expresión, pero existen laboratorios donde se analizan los excrementos. ¿Desde cuándo la mentira, la falsedad, el mito, lo imaginario ya no son objetos de estudios históricos?

En definitiva, sería necesario tratar de mostrar el valor añadido de la Historia respecto a otras disciplinas, plantear preguntas y mostrar evidencias relacionadas con las cuestiones clave que afectan primordialmente a los problemas planteados en el presente (Suau y Veiga, 2015, pp. 146-148). Una cuestión ésta, si se quiere, más necesaria dado que nos movemos en nuevos escenarios donde las palabras y criterios racionales (Thompson, 2017) han sido desplazados en buena medida por las denominadas *fake news*, la desinformación o la baja calidad de la información, fenómenos que representan un gran potencial corrosivo para un debate público en el que los historiadores e historiadoras estuvieron presentes décadas atrás, y que no deberíamos abandonar ni, por supuesto, dejar de participar en él. Menos aún en estos tiempos de crisis, de relatos falsos y falsos relatos, puesto que el pensamiento histórico podría contribuir a liberarnos de las leyes supuestamente *naturales* sobre el funcionamiento del estado, el mercado y el destino del planeta.

Referencias bibliográficas

- Accardo, A. y Corcuff, Ph. (1986). *La Sociologie de Bourdieu, texte choisis et commentés*. Bordeaux: Le Mascaret.
- Acemoglu, D. y Robinson, J. A. (2019a). *El pasillo estrecho. Estados, sociedades y cómo alcanzar la libertad*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Acemoglu, D. y Robinson, J. A. (2019b). *Por qué fracasan los países. Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Alterman, E. (4 de febrero de 2019). The decline of historical thinking. *The New Yorker*.
- Beevor, A. (2020). *La Segunda Guerra Mundial. Una historia gráfica*, ilustraciones de Eugènia Anglès. Barcelona: Pasado & Presente.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. París: Les Éditions de Minuit,
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Cajani, L., Lässig, S. y Repoussi, M. (eds.) (2019). *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*. Cham: Springer.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización históricas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 8, 75-89.
- Casanova, J. (2020). *Una violencia indómita. El siglo XX europeo*. Barcelona: Crítica.
- Castells, M. (2017). *Ruptura. La crisis de la democracia liberal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Drayton, R. (2011). Where does the world historian write from? Objectivity, Moral Conscience and the Past and Present of Imperialism. *Journal of Contemporary History*, 46(3), 671–685.
- Drayton, R. y Mota, D. (2018). Discusión: los futuros de la historia global. *Journal of Global History*, 13(1), 1-21.

- Eley, G. (2008). *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la Sociedad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Fontana, J. (1992). *La Historia después del fin de la Historia. Reflexiones sobre la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica.
- Fontana, J. (2006). Actualidad de Pierre Vilar, actualidad del marxismo. En Cohen, A., Congost, R. y Luna, P. F. (eds.). *Pierre Vilar: una historia total, una historia en construcción* (pp. 17-25). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Valencia.
- Fuertes Muñoz, C. y Banderas Navarro, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: enseñanza y memoria democrática. *Ayer*, 135, 346-347.
- Geiselberger, H. (dir.) (2017)., *El âge de la Regresión*. París: Éditions Premier Parallèle, 2017.
- Ginzburg, C. (2024). *La letra mata*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la Historia?* Madrid: Alianza Editorial.
- Guldi, J. y Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la Historia*, Madrid: Alianza Editorial.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. y Perraton, J. (2000). *Global transformations. Politics, Economics and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mayayo, A. (2019a). Presentación de Hernández Sánchez, F. y Pes, A. Sin futuro no existe el pasado. Diálogo en torno a la enseñanza de la Historia y la ciudadanía. *Segle XX. Revista Catalana d'Història*, 12, 139-163.
- Mayayo, A. (2019b). Sense futur no hi ha passat. *L'Avenç*, 456, 10-13.
- Mishra, P. (2017). *La edad de la ira. Una historia del presente*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Mishra, P. (2020). *Fanáticos insulsos. Liberales, raza e imperio*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Morales Moya, A. (1987). Algunas consideraciones sobre la situación actual de los estudios históricos. *La(s) otra(s) historia(s)*, 1, 7-92.
- Morales Moya, A. (1992). Introducción. *Ayer*, 6, 11-13.
- Noiriel, G. (1997). *Sobre la crisis de la Historia*. Madrid: Cátedra.
- Noiriel, G. (2011). *Introducción a la sociohistoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Ponce, A. I. (2015). The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 226.
- Pons, A. (2013a). *El desorden digital. Guía para historiadores y humanista*. Madrid: Siglo XXI.
- Pons, A. (2013b). La historia digital: una cierta idea y algunas ilustraciones. *Siglo XX. Revista Catalana d'Història*, 6, 15-35.
- Pontón, G. (2023). *El Franquismo. Una historia gráfica*, Ilustraciones de Amat Pellejà. Barcelona: Pasado & Presente.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar historia. En Prats, J. (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-30). Barcelona: Graó.
- Riemen, R. (2017). *Nobleza de espíritu: Una idea olvidada*. Madrid: Taurus.
- Rodrik, D. (2018). *Hablemos claro sobre el comercio mundial. Ideas para una globalización inteligente*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Rull, V. (2018). *El Antropoceno*. Madrid: CSIC y Los Libros de la Catarata.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29, 83-99.
- Sáiz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU en Historia de España. *Investigación en la Escuela*, 84, 47-57.
- Sáiz, J. y López, C. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios*

Sociales, 52, 87-101.

- Salazar, J. (2016). El Big Data en la educación. *Revista Digital Universitària.*, Recuperado de. <http://www.revista.unam.mx/vol.17/num1/art06/art06.pdf>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Silvani, M. (2005). L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole italiane: problemi e riflessioni. En Cavalli, A. (ed.). *Insegnare la storia contemporanea in Europa* (pp. 163-242). Bologna: il Mulino.
- Suau, J. y Veiga, F. (2015). Mirar al presente en clave histórica. *Segle XX. Revista Catalana d'Història*, 8, p. 135-148.
- Tappi, A. y Tébar Hurtado, J. (2025). *La Resistenza e la Transizione spagnola a scuola. Storia e memoria del passaggio dalle dittature alla democrazia*. Roma: Carocci.
- Thompson, M. (2017). *Sin palabras. ¿Qué ha pasado con el lenguaje de la política?* Madrid: Debate.
- Traverso, E. (2006). *Los usos del pasado. Historia, memoria y política*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Trouillot, M.-R. (2017). *Silenciando el Pasado. El poder y la producción de la historia*. Granada: Comares.
- Vidal-Naquet, P. (2004). La prueba del historiador, reflexiones de un historiador general. *Fractal*, 34, 115-128.
- Vidal-Naquet, P. (2008). *La historia es mi lucha. Entrevistas con Dominique Bourel y Hélène Monsacré*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*. Barcelona: Crítica.

Información de contacto: Agustí García Larios. Centre d'Estudis Històrics Internacionals de la Universitat de Barcelona (CEHI-UB). C. Montalegre, 6. 08001 Barcelona. E-mail: agarcialarios@ub.edu

Pensar históricamente. La enseñanza de la Historia en Italia entre la investigación y la docencia

Thinking historically. The teaching of history in Italy between research and teaching

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-671>

Elena Riva

<https://orcid.org/0000-0003-3300-2>

Università Cattolica del Sacro Cuore

Resumen

Estas breves páginas pretenden elaborar algunas reflexiones sobre la centralidad que debería volver a tener hoy la enseñanza de la historia para educar a los jóvenes a vivir los retos que les plantea la complejidad de su tiempo, ayudándoles a pensar históricamente, es decir, a aplicar las reglas del método histórico al análisis del presente. El razonamiento considerará las nuevas vías historiográficas que el mundo globalizado ha puesto en conocimiento de los historiadores y las metodologías didácticas necesarias para enseñarlas en las escuelas, haciendo hincapié en el gran retraso que sufre Italia en la reflexión sobre la enseñanza de la historia.

Palabras clave: Italia; enseñanza de la historia; historiografía; metodologías; investigación histórica

Abstract

The aim of these pages is to offer some reflections on the centrality that the teaching of history should once again have today, in order to educate young people to live the challenges posed to them by the complexity of their times, and to help them to think historically, that is, to apply the rules of the historical method to the analysis of the present. In this context, the new historiographical paths that the globalized world has brought to the attention of historians and the teaching methods that are necessary to teach them in schools will be considered. In particular, it will be pointed out that Italy is lagging behind in its reflection on the teaching of history.

Key Words: Italy; History Teaching; Historiography; Methodologies; historical Research

Introducción

El propósito de este texto es poner de relieve el papel central que la enseñanza de la Historia debe desempeñar en la educación contemporánea. Se trata de dotar a los jóvenes de las competencias necesarias para hacer frente a los desafíos multifacéticos de la época actual, fomentando la capacidad de pensamiento histórico. Lévesque, Case y Denos (2013) sostienen que las reglas del método histórico deben aplicarse al análisis del presente y del devenir histórico, que está constituido por un complejo conjunto de factores interrelacionados. Estos factores incluyen tanto la permanencia como el cambio, así como las influencias culturales a largo plazo. Italia, con su rico patrimonio cultural, expresado no sólo en el arte y la música, sino también en la moda y la cocina, es un microcosmos de esta complejidad; es el resultado de la interacción de diferentes pueblos (emigrantes y/o invasores) y culturas que se han asentado en el país a lo largo de los siglos, dando lugar a un país extraordinario en términos culturales.

En este contexto, es importante destacar algunas cuestiones generales. A la luz de lo anterior, es evidente que un estudio exhaustivo del método histórico, la historiografía y la enseñanza de la Historia no puede ignorar los complejos matices que sólo pueden abordarse brevemente debido a las limitaciones de este artículo. Entre ellos se incluye el análisis del proceso competitivo de admisión en las instituciones educativas, que a menudo exigen un grado en Historia a quienes desean enseñarla, así como los entresijos de las prácticas de reclutamiento y contratación de educadores. La metodología de la investigación histórica y los ámbitos disciplinarios que la caracterizan difieren según el orden y el grado de que se trate. Es importante ser consciente de las diferencias significativas que existen en los métodos y enfoques de la enseñanza de la Historia según los distintos niveles del sistema escolar italiano (primaria, secundaria, universidad) y los distintos tipos de instituciones escolares (liceos, institutos técnicos y profesionales). En este artículo, me abstendré de tratar el tema de la Inteligencia Artificial (IA), que constituye actualmente un reto importante para investigadores y educadores. De hecho, se trata de un tema de considerable complejidad, con implicaciones en gran parte desconocidas y que pronto podría tener graves consecuencias para la investigación y la enseñanza en todas las disciplinas.

El impacto de la red en las humanidades

Constituye un reto para el profesorado mantenerse al día de los rápidos avances de la investigación científica que están revitalizando el conocimiento histórico y de las innovaciones introducidas por las periódicas reformas escolares que cada nuevo gobierno del país introduce en su sistema escolar. Sin embargo, el principal desafío al que se han enfrentado académicos y profesorado de todas las disciplinas en las dos últimas décadas ha sido la tecnología e Internet. No sólo han obligado a los responsables de instituciones educativas de todo tipo y a todos los niveles a replantearse su enfoque de la investigación, la metodología, los contenidos y la enseñanza disciplinar, sino que también han tenido un profundo impacto en la vida de las personas.

Con el fin de comprender este profundo impacto que las tecnologías y la web tienen en la vida de las personas, el filósofo de la información Luciano Floridi (2017) ha desarrollado el concepto de «onlife», un neologismo que utiliza la imagen del manglar, una planta que prospera en el agua salobre donde el mar y el río se encuentran, para ilustrar cómo los ámbitos *online* y *offline* no son dos entidades separadas, sino dos dimensiones que se interpenetran con constantes referencias cruzadas. *Onlife* puede definirse así como un modo de vida cotidiano a través del cual los individuos se conectan, estudian, trabajan y experimentan su relación con la información (Pasta 2023). Se trata de una realidad que ya es ubicua y que se está convirtiendo, para bien o para mal, en una forma de ser capaz de generar modelos culturales y económicos con un impacto muy fuerte (Pasta 2021; Raviolo, Pasta 2022). La multiplicidad de dispositivos que nos rodean se ha convertido en parte integrante de nuestras vidas, determinando a menudo el ritmo de nuestros días e influyendo en nuestros modos de comunicación. La red, como postuló Pierre Lévy (1999), se ha convertido en un «ordenador potencialmente infinito cuyo centro está en todas partes y cuya circunferencia no está en ninguna», un concepto que se ha comparado con la naturaleza de Dios. Esta afirmación debería convencer a investigadores y educadores de la necesidad de abordar el potencial de estas herramientas, que a menudo pretenden ser capaces de proporcionar por sí solas un conocimiento exhaustivo.

Resulta evidente que la convergencia de los conocimientos tradicionales y las tecnologías de la información, en todos sus ámbitos de aplicación, ha adquirido el carácter de una transición «paradigmática», que se manifiesta tanto en las modalidades de la investigación humanística como en las de la didáctica. Por una parte, existe el imperativo «científico» de saber respetar el estatuto epistemológico de las distintas disciplinas que componen las humanidades. La interdisciplinariedad de las

humanidades está cada vez más presente en su compromiso con la tecnología y el ámbito digital. Al mismo tiempo, ha surgido el imperativo didáctico de abordar el cambiante panorama lingüístico de la era digital de manera constructiva y participativa, reconociendo al mismo tiempo los posibles retos e implicaciones que el uso de nuevos lenguajes y herramientas puede tener para los fundamentos epistemológicos de las diversas disciplinas.

Parece claro que en una coyuntura histórica como en la que nos encontramos, caracterizada por rápidos cambios socio-históricos, son las disciplinas basadas en metodologías históricas las que se ven más afectadas y consecuentemente socavadas, particularmente en su papel de intérpretes de la realidad. La Historia es, sin duda, una de esas disciplinas. La cuestión fundamental para abordar la crisis del conocimiento humanístico no es perpetuar la tradicional diatriba entre científicos y humanistas, que se ha caracterizado como «fundamentalismo humanista» o «tecnicismo instrumental» (Bernardini, De Mauro 2003, 9). En su lugar, es necesario reconocer que se está produciendo un cambio extraordinario en la forma de difundir la cultura. Esto plantea importantes retos a quienes se dedican a la interpretación histórica, incluidos los historiadores y otras personas que tratan de comprender el pasado en el contexto del presente. También plantea dificultades a los educadores encargados de transmitir conocimientos históricos, dada la rápida evolución de las competencias debido a los avances tecnológicos (Toschi, 2011).

En realidad, ¿cómo puede una disciplina que se ocupa de narrar el pasado encontrar un lugar en una sociedad que parece vivir en un eterno presente? ¿Cómo puede el rigor del método científico, aplicado por el historiador, ser útil para interpretar las complejidades del presente? ¿Y cómo puede un profesor de Historia, a cualquier nivel, navegar eficazmente por las complejidades de estos cambios en evolución? Las respuestas a estas preguntas no son sencillas, entre otras cosas porque el debate internacional sobre el impacto de la tecnología y la red en el conocimiento y su enseñanza se nutre hoy de una vasta literatura difícil de manejar. No obstante, existe un consenso entre los especialistas en la necesidad urgente de que quienes se dedican a las humanidades en todos los niveles educativos, pero especialmente en el universitario, evalúen el impacto de la tecnología de la información en las distintas disciplinas, incluida la Historia. No se trata de lamentar el pasado, pues es evidente que la llegada de los ordenadores e Internet ha facilitado enormemente la labor de investigación de los estudiosos, incluidos los historiadores. Sin embargo, también es importante ser prudentes y abstenerse de abrazar sin cuestionamientos el «nuevo mundo», que sigue presentando incógnitas, algunas de las cuales pueden ser peligrosas. Además, es esencial reconocer los importantes intereses económicos y financieros, especialmente los de las multinacionales de la alta tecnología, que están influyendo en el desarrollo de este nuevo paisaje digital. Los historiadores y los humanistas en general deben comprometerse con el ámbito digital y las tecnologías afines para seguir cumpliendo la función tradicional de las humanidades de investigar, evaluar, criticar, cuestionar, verificar e interpretar. Esto debe hacerse de manera que les permita apropiarse de las herramientas a su disposición, en lugar de ser propiedad de la tecnología. Es importante comprender las ventajas y desventajas de este enfoque y, sobre todo, reafirmar el papel de académicos y profesorado que pueden salir renovados de esta confrontación. En conclusión, los historiadores deben convertirse en protagonistas y fundadores de una nueva tradición de conocimiento histórico para superar su crisis y el debilitamiento de su función en la esfera general del saber.

En el sistema universitario italiano, los historiadores y los humanistas en sentido amplio aún no han tomado plenamente en cuenta las implicaciones de Internet como productor cultural, con capacidad para configurar e informar importantes puntos de referencia. Se trata de una cuestión cultural y social que nos preocupa especialmente como académicos y educadores en humanidades, entre otras cosas porque, con pocas excepciones, los humanistas ya no están en el centro de los procesos de difusión cultural como lo estuvieron en el pasado. Hay muchas razones para ello, muchas de las cuales

son anteriores a la llegada de Internet. Pero ello no obsta para que una crisis de protagonismo pueda convertirse en una oportunidad de renovación, sin lamentar un pasado que no volverá. El rápido ritmo del progreso tecnológico es una constante en la vida contemporánea. Tanto si se miran con afecto como con desdén, los dispositivos electrónicos están destinados a convertirse en parte integrante del conjunto de competencias exigidas a quienes se dedican al ámbito de la cultura humanística, como herramientas de producción y, lo que es más importante, como medios de comunicación. Todo esto es comunicación, precisamente porque la tecnología de la información no es sólo una herramienta, sino también un lenguaje, y además interdisciplinar. Además, el espacio de la web no es neutral; es propiedad de quienes gestionan los motores de búsqueda y sus algoritmos (Toschi, 2011).

La cuestión de si Internet es un medio adecuado para difundir el conocimiento ya no es pertinente, puesto que su potencial para convertirse en una fuerza dominante en la difusión de la cultura ya se ha hecho realidad. En su lugar, es necesario considerar el papel que los humanistas, que históricamente han estado en el centro de la difusión de la cultura, pueden desempeñar en este proceso paradigmático de revolución cultural. Para evaluar el futuro papel de los humanistas en este contexto de rápidos cambios es necesario considerar no sólo su posición como usuarios de las nuevas tecnologías, sino también su potencial como creadores de contenidos y educadores de las futuras generaciones de humanistas. Esta cuestión reviste una importancia considerable, ya que nos obliga a considerar el futuro de muchas profesiones relacionadas con las humanidades y el papel de las instituciones de formación por excelencia, a saber, las instituciones educativas de todo tipo y a todos los niveles, y en particular las universidades. En la era actual, la proliferación de la información, difícil de regular, es el resultado de la llegada de la digitalización y de la World Wide Web. A lo largo del tiempo, los humanistas han desarrollado herramientas metodológicas, en constante evolución y perfeccionamiento, para identificar el rigor científico de una obra determinada, incluidas las fuentes no académicas (por ejemplo, bibliografías, aparatos críticos, etc.). La Web está aún lejos de proporcionar los recursos mencionados, que en cambio proporcionan las revistas, las colecciones, etc. Por tanto, es esencial «formar» investigadores cada vez más capaces de controlar el contenido de la Red según las categorías propias de las humanidades. De hecho, el desajuste entre las posibilidades de investigación y las de enseñanza constituye la mayor amenaza para las humanidades. Sin una generación de humanistas digitales, corremos el riesgo de ser subsumidos por informáticos, ingenieros u otras figuras técnicas. Además, en un plazo relativamente corto, puede que ya no seamos capaces de comprender desde dentro los mecanismos de producción del conocimiento (Fiormonte, Numerico, Tomasi 2015).

En el caso de los historiadores, las cuestiones se complican aún más si se tiene en cuenta la naturaleza de las fuentes disponibles. La ingente cantidad de información que aparece en los buscadores convierte los resultados de las búsquedas en fuentes en sí mismas. Esto, combinado con la facilidad de acceso a los materiales y la verificación instantánea de los conocimientos, lleva a muchos a creer que pueden producir autoeducación histórica sin desarrollar habilidades de pensamiento crítico; pero son incapaces de evaluar las fuentes, comprender los riesgos que entrañan o entender la naturaleza de los contenidos. Además, la naturaleza de los textos en la red es tal que pueden actualizarse, corregirse y editarse, lo que da lugar a un corpus variable sujeto a cambios. Esto repercute en su conservación y, por tanto, en su futura accesibilidad como fuente de información.

Una de las consecuencias más evidentes de este fenómeno se observa en el ámbito de la enseñanza académica, especialmente en la ruptura de la relación convencional entre investigación y docencia. Tradicionalmente, esta relación se caracterizaba por la acumulación gradual de conocimientos, seguida de su difusión controlada. En la actualidad, la relación tradicional entre la investigación y la enseñanza de la Historia se ha roto, dejando a la primera obsoleta para interpretar la sociedad. Obviamente, son los estudiantes y los jóvenes en general quienes sufren esta falta de confianza en la Historia como disciplina. Pero también son ellos los que corren más riesgos en cuanto a su forma-

ción. Si bien es indudable que las nuevas generaciones poseen mayores competencias técnicas que los adultos, ello no siempre va acompañado de un nivel adecuado de competencia crítica en cuanto a los contenidos. El concepto de «hágalo usted mismo» está implícito en el funcionamiento de Internet, lo que plantea una serie de cuestiones relativas al control y, sobre todo, a la responsabilidad de los contenidos ofrecidos por este vasto repositorio de conocimiento. En el caso concreto del conocimiento histórico, esto se está convirtiendo en un problema importante debido a la enorme cantidad de información e interpretaciones erróneas con fuentes no declaradas en la Red, que se han vuelto incontrolables, pero que son utilizadas por todo el mundo, especialmente por los estudiantes a la hora de preparar sus tesis de fin de grado. Esto se está convirtiendo en un problema en términos de conocimiento histórico, debido a la enorme cantidad de información y malas interpretaciones con fuentes no declaradas en Internet, que son difíciles de controlar. Sin embargo, son utilizadas por un amplio abanico de personas, especialmente estudiantes, a la hora de preparar sus trabajos.

¿Qué medidas podrían tomar los historiadores y el profesorado de Historia para hacer frente a una situación que también pone en entredicho su papel como académicos y educadores? Creo que quienes estén en condiciones de hacerlo deben aceptar la realidad de los cambios que han traído consigo la tecnología e Internet. Estos cambios son ya irreversibles y el entorno en línea afecta a todos los grupos de edad. Para no quedarse atrás en estos cambios, es necesario abordarlos desde dentro de la sociedad, en lugar de limitarse a observarlos desde fuera. Por tanto, es imperativo que las instituciones educativas de todos los niveles faciliten la formación de nuevos conocimientos históricos y reclamen su papel como centros de producción intelectual y espacio para el cultivo de la mente. Aunque es indudable que la tecnología puede ayudar en la didáctica de diversas disciplinas, permitiendo una reducción de la tradicional brecha entre profesorado y alumnado, esto debe hacerse de forma que se mantenga un sano equilibrio y beneficie a todas las partes. La interpenetración de conocimientos y habilidades es esencial, ya que la ausencia de uno hace que el otro carezca de sentido. Está claro que la tecnología e Internet, si se utilizan de forma inteligente y crítica, tienen el potencial de convertirse en una herramienta metodológica excepcional. Sin embargo, es esencial reconocer que no pueden sustituir el papel del profesorado. Este no es sólo un transmisor de conocimientos, sino también una personalidad y una capacidad de diálogo con su alumnado. En este contexto, la alfabetización mediática reviste una gran importancia y debe preocupar tanto al alumnado como, en muchos casos, especialmente al profesorado (Rivoltella 2001, 2005, 2006, 2010).

La capacidad de navegar por una realidad tan compleja requiere, por tanto, un enfoque matizado y polifacético, que abarque una serie de ámbitos interrelacionados, como los temas de estudio, la didáctica, los métodos de comunicación científica, las implicaciones del acceso abierto, la relación entre las publicaciones en papel y las digitales, la evaluación de la investigación por mandato de los ministerios y la creación de una dimensión científica colaborativa en el ámbito digital. La llegada de las tecnologías digitales ha dejado obsoleto el modelo tradicional de trabajo científico, caracterizado por la autonomía y la soledad. Esto tiene importantes implicaciones para el propio concepto de conocimiento, que ya no se concibe como una entidad unificada, sino como un fenómeno complejo y fragmentado. El carácter cada vez más interdisciplinario de la investigación, posibilitado por las tecnologías de la información, facilita el intercambio de metodologías y contenidos, desafiando las fronteras entre los distintos campos de estudio. La dimensión digital del conocimiento está erosionando las fronteras casi infranqueables que surgieron en el siglo XIX entre las «ciencias duras», basadas en el método experimental, y las disciplinas humanísticas más tradicionalmente especulativas. Es evidente que las tecnologías de la información e Internet han introducido un nuevo paradigma en el ámbito de las prácticas científicas. Sin embargo, como siempre ha ocurrido, la aparición de cualquier nueva metodología exige una reflexión teórica no sólo sobre la metodología en sí, sino también sobre su génesis y las posibles consecuencias de su aplicación. En este sentido, el papel de las humanidades

puede, o quizás deba, volver a ser central.

Para que esto suceda, sin embargo, los humanistas, y en este caso los historiadores, deben aprender a dominar las herramientas que ofrece la tecnología y ser capaces de utilizarlas para dar forma a la disciplina no sólo desde una perspectiva científica, sino también pedagógica. Esto es especialmente importante en el contexto de Internet y las redes sociales, que se han convertido en la principal fuente de información para jóvenes y estudiantes. (Ciotti, Roncaglia 2008; Criscione 2006; Bordini 2008; Bandini, Bianchini 2007).

Sin embargo, además de los problemas mencionados, Internet y las redes sociales también han abierto nuevas vías de investigación y comparación, sobre todo en lo que respecta a la principal herramienta del historiador: la narrativa. De hecho, la estrategia de comunicación eficaz que ha permitido el éxito de la Web 2.0 y 3.0 y de herramientas y entornos como Facebook, Instagram, X (antes Twitter), Tik Tok y YouTube es el uso de la narrativa. No sólo porque los usuarios publican contenidos en ellas, sino también porque tienen la oportunidad de contar sus historias en los espacios virtuales, dando lugar al giro narrativo de la llamada sociedad postmoderna (Salomon 2008). De hecho, en un mundo tan caótico como el de la Red, la narrativa es la única herramienta capaz de gobernar y estructurar las individualidades fragmentadas de la Red. En este sentido, los historiadores podrían hacer una contribución significativa utilizando el método histórico para reconstruir aquellas narrativas colectivas que hasta hace poco construían la identidad y la ciudadanía, pero en las que los individuos aún necesitan reconocerse. Es evidente que este enfoque representa un uso público de la Historia 3.0, con la principal diferencia de que el número de centros productores de narrativas ha aumentado exponencialmente, hasta el punto de que ya no están bajo el control de las instituciones educativas. La presentación de las narraciones y la posibilidad de difundirlas según las normas establecidas por cada comunidad ha demostrado ser una estrategia eficaz para promover las memorias compartidas en plataformas digitales.

Antes de la llegada de Internet, las instituciones culturales (escuelas, universidades, museos, archivos, etc.) se encargaban del control y la producción de fuentes narrativas colectivas, que también daban forma a la gestión del rico patrimonio cultural italiano. Hoy en día, estas instituciones compiten con muchos otros organismos por la producción de narrativas. Sin embargo, las instituciones culturales italianas han hecho pocos intentos de narrar el patrimonio cultural en línea. Por lo general, se han limitado a digitalizar su patrimonio y exponerlo en formato de escaparate (Capaldi, Ilardi, Ragone 2011). El concepto de espectador pasivo ya no es aplicable en el contexto de la comunicación en línea; en su lugar, existe una clara preferencia por la participación, el intercambio y la intervención. Este cambio de actitud tiene implicaciones significativas para la forma en que las instituciones culturales se comprometen con su patrimonio cultural y con la historia de un país. Sin embargo, en la comunicación histórica producida por la Red, donde es difícil identificar puntos de vista privilegiados, los historiadores pueden volver a desempeñar un papel fundamental renovando sus métodos narrativos. Esto puede facilitar un mayor compromiso con la Historia entre el público más joven y permitir un examen más matizado de las narraciones históricas, incluidos sus aspectos problemáticos. Aunque es importante enseñar a los estudiantes a pensar históricamente, también es importante evitar el escollo de que la Historia en la red se centre excesivamente en el presente. Esto se debe a que las fuentes utilizadas en la Historia web son más adecuadas para el periodo contemporáneo, pero una visión a corto plazo no capta plenamente la complejidad de los acontecimientos históricos a lo largo del tiempo.

¿Qué forma debe adoptar la Historia en la era contemporánea?

El mundo moderno plantea a los historiadores una serie de retos que deben afrontar. El primero de ellos es, sin duda, la necesidad de adoptar una perspectiva que deje de ser eurocéntrica, tanto en lo que

se refiere a los objetos de estudio histórico como a la forma de contarlos. La enseñanza de la Historia nacional, aunque no pueda excluirse con razón de los programas escolares, ya no refleja la realidad de las aulas en las que coexiste alumnado de diferentes orígenes étnicos y geográficos, con sus diferentes historias y culturas. Para responder a la necesidad de una Historia que ya no se centre únicamente en los procesos de construcción nacional, los historiadores han desarrollado nuevas orientaciones historiográficas, como la Historia Mundial y la Historia Global. Estos nuevos enfoques pretenden llevar a cabo una investigación sensible a los problemas de las sociedades multiétnicas y multiculturales actuales. Estas dos orientaciones historiográficas, que tienen su origen en el mundo académico anglosajón, han sido adoptadas en Asia, sobre todo en Japón y China, pero no han alcanzado el mismo nivel de aceptación en el sur de Europa. En el contexto italiano, hay historiadores que han comenzado a practicar la Historia Mundial y Global (por ejemplo, Laura Di Fiore y Marco Meriggi 2011), a pesar de la perplejidad del mundo académico. Sin embargo, no ha habido un verdadero debate sobre las implicaciones de estas vías historiográficas para la profesión de historiador. También se han creado centros de investigación, como el World History Research Centre de la Università Cattolica del Sacro Cuore. No obstante, sigue faltando una reflexión global sobre el desarrollo de los nuevos enfoques historiográficos.

Además de una dimensión espacial que se extiende más allá de Europa, la historiografía se ha visto obligada a tener en cuenta a otros protagonistas del relato histórico que durante mucho tiempo se pasaron por alto y que ahora han podido asegurarse el lugar que les corresponde en la narración, como las mujeres, las minorías étnicas y los esclavos. Además, han surgido nuevos enfoques historiográficos en respuesta a los acuciantes problemas de nuestro tiempo. Estos se centran en áreas como la historia medioambiental, la epidemiología, la salud pública y las emociones. En conclusión, la Historia es un campo de estudio en constante evolución que ofrece perspectivas que pueden utilizarse para comprender el presente e influir en el futuro. Es una disciplina que puede facilitar el desarrollo de una narrativa polifacética capaz de abordar las complejidades de la sociedad moderna. Esta apertura a nuevos espacios y protagonistas puede apreciarse en la investigación histórica y en las nuevas líneas de investigación emprendidas por estudiosos italianos en los últimos años. Sin embargo, aún no ha tenido un impacto significativo en la enseñanza en las aulas, debido principalmente a las limitaciones impuestas por los planes de estudio ministeriales, que no facilitan la capacidad del profesorado para adoptar una perspectiva más amplia. Como se ha señalado anteriormente, existe una clara necesidad de ir más allá de los confines de la Historia nacional. Sin embargo, es importante reconocer que las escuelas públicas, no sólo en Italia sino en toda Europa, tienen sus raíces en la Revolución Francesa y la posterior formación del Estado-Nación. Estas instituciones han desempeñado un papel central en el desarrollo de la ciudadanía nacional. Los programas escolares actuales, y en particular los de Historia, pueden considerarse un legado de la necesidad decimonónica del recién formado Estado italiano de fomentar el desarrollo de una ciudadanía nacional y una élite dirigente. En consecuencia, no son imparciales en cuanto a su finalidad prevista, a pesar de los esfuerzos de ciertas reformas educativas mal concebidas (como la reforma Moratti, Ley nº 53 de 28 de marzo de 2003) por distorsionarlos. El resultado inevitable es un descenso significativo del nivel de conocimientos. Es un reto alejarse de esta cultura arraigada, que sirve de piedra angular para todos los Estados-Nación, y adoptar perspectivas alternativas más amplias que no sean intrínsecamente eurocéntricas. Además, en el contexto europeo contemporáneo, ir más allá de este enfoque nacionalizado de la Historia resulta especialmente difícil dada la actual crisis de la función cívica de la propia Historia. La crisis económica continental, la traumática experiencia de la pandemia de Coronavirus y los intensos flujos migratorios han generado miedos incontrolados y una sensación de asedio y desintegración cultural en muchos países de la Unión Europea. Este fenómeno es especialmente fuerte en países europeos con un legado colonial, como Francia y los Países Bajos. En los últimos años, estos países se han esforzado por codificar un

canon nacional oficial, movidos por la preocupación de que los estudiantes carezcan de un sentimiento de identidad compartida y de un marco histórico y discursivo común. Es el caso de Italia, que no ha sido inmune a estos desafíos. Por el contrario, en muchos países europeos de los Balcanes y el Báltico, la narrativa nacional ha experimentado un resurgimiento tras el interludio del régimen comunista, durante el cual el enfoque dominante ha sido reforzar la cultura nacional para superar las importantes divisiones ideológicas derivadas del comunismo (Colla 2023).

Evidentemente, se trata de una situación compleja en la que hay que encontrar un equilibrio entre las exigencias educativas de una sociedad diversa y la enseñanza de la Historia, que no puede ser interesada. De hecho, la noción de que la enseñanza de la Historia debe adaptarse a las necesidades educativas del siglo XXI, en el que la sabiduría convencional de que la civilización humana está inevitablemente moldeada por la formación de Estados-Nación, incluido el nuestro, está siendo cada vez más cuestionada, sobre todo a la luz de la necesidad de promover la conciencia y el entendimiento globales. Es imperativo no perder de vista la propia Historia, a saber, que la forma de Estado-Nación es actualmente la más prevalente en el mundo, debido en gran parte a que los Estados europeos, para bien o para mal, la extendieron por casi todo el planeta durante sus épocas coloniales e imperialistas. Por lo tanto, aunque es importante reconocer la interconexión de las narrativas históricas en todos los espacios geográficos y geopolíticos, incluida la región atlántica, más allá del continente europeo, es crucial garantizar que el contenido del conocimiento histórico no se distorsione en el proceso de adaptarlo a las necesidades educativas. El estudio de acontecimientos y personalidades históricas desde diversas perspectivas no implica la negación o el borrado de aquellos que se consideran desagradables por su incompatibilidad con las exigencias imperantes, incluidas las relacionadas con la educación. Desde este punto de vista, puede ser útil reflexionar sobre los fenómenos de la cultura de la cancelación y de lo políticamente correcto. En efecto, estos fenómenos tienden a dirigirse a sus víctimas preferidas en el contexto de los relatos históricos. El término «cultura de la cancelación», que ha sido objeto de un intenso y pertinente debate en el mundo anglosajón, especialmente en los círculos académicos, también ha aparecido en el discurso televisivo, periodístico y universitario italiano en los últimos años. Sin embargo, ha habido cierta confusión en torno al concepto, lo que ha contribuido a la aparición de frecuentes malentendidos. El fenómeno se refiere a todo lo que se considera incorrecto, censurable o políticamente cuestionable. Afecta no sólo a personajes públicos, sino también a páginas enteras de la Historia, creando una variedad de polarizaciones interpretativas que pueden influir en la percepción de los acontecimientos históricos. Esto se consigue sacando los hechos de su contexto original y borrando el pasado que no se ajusta al punto de vista actual (Piacenza, 2023).

Ejemplos notables de este «borrado cultural» son la retirada de estatuas de figuras históricas destacadas como Winston Churchill o Cristóbal Colón. A menudo se responsabiliza a estos personajes de la explotación de minorías étnicas o de género, y por ello se retiran sus estatuas de espacios públicos como plazas, o se borran sus nombres de los libros de texto escolares. No se distinguen periodos ni situaciones históricas, ni se tienen en cuenta los matices, sino que se contraponen las circunstancias. La atención se centra tanto en el presente como en el pasado, sin tener en cuenta el contexto y las circunstancias que los configuraron originalmente. Estos hechos se utilizan en el discurso público y político actual; los hechos del pasado se sacan de su contexto histórico y se aplican al presente sin la debida distinción. A pesar de que en ocasiones se adopten posturas razonables, a menudo se generaliza en exceso (E. Ng 2022).

Esta preocupación por el borrado tiene ramificaciones que se extienden más allá del ámbito de la Historia y llegan al de la literatura. Obras notables como *La Iliada* y *La Odisea*, así como pasajes de autores antiguos y modernos, han sido censurados por razones que a menudo no están claras. Una de esas razones es el uso de términos o representaciones que hoy se considerarían racistas. Sin embargo, en la época en que se escribieron estas obras, tales términos y representaciones no eran infrecuentes

(Bettini 2023). En tales casos, ¿cuál es la respuesta adecuada del historiador? La cuestión, entonces, es si el historiador debe dar prioridad al sentido común de la sociedad contemporánea, que con razón ya no tolera cierto tipo de lenguaje y representación, o si debe dar prioridad a los hechos históricos, reconociendo que lo que ha sucedido no se puede deshacer. La elección no es fácil. Retirar estatuas de patronos de espacios públicos porque eran esclavistas no cambia la naturaleza trágica de la historia de la esclavitud. El acto de dismantelar tales estatuas puede ser comprensible; sin embargo, es inaceptable eliminar el estudio de *La Ilíada* y *La Odisea* de los planes de estudio de universidades prestigiosas como la de Oxford alegando que son símbolos de sociedades esclavistas.

Se trata de cuestiones que los investigadores y el profesorado de Historia deben abordar hoy en día. Es posible que, a pesar del relativo retraso de Italia a este respecto, nuevos enfoques didácticos ayuden al profesorado a afrontar esta compleja situación.

La didáctica de la Historia

Durante mucho tiempo, en las universidades italianas se ha pasado por alto el aspecto didáctico de la Historia. Las razones son numerosas y difíciles de resumir en pocas frases. El resultado ha sido una considerable falta de reflexión sobre el tema en Italia, lo que resulta especialmente sorprendente a la vista de los notables logros alcanzados en muchos ámbitos de la investigación histórica.

La aparición del coronavirus (Covid-19) y la posterior introducción del aprendizaje a distancia (AD) también han obligado a los educadores a buscar nuevas formas de promover la interacción mediante el uso de la tecnología. Sin embargo, este cambio en la pedagogía también comportó un importante retraso en las competencias tecnológicas de muchos formadores, lo que limitó su capacidad para aprovechar plenamente el potencial de estas herramientas. De hecho, muchos de ellos simplemente revirtieron las versiones en línea de sus prácticas pedagógicas tradicionales que habían utilizado antes de la epidemia y el posterior confinamiento. En esencia, el profesorado continuó con el mismo enfoque que antes. Una de las razones del retraso de Italia en establecer la didáctica de la Historia como un campo de estudio distinto y separado es, sin duda, la influencia duradera del idealismo italiano de Giovanni Gentile, autor de la única reforma global de la escuela italiana que hizo época, llevada a cabo en 1923, y de su pensamiento pedagógico, basado en la convicción de que el conocimiento del contenido de una disciplina conlleva naturalmente la capacidad de enseñarla, lo que hace superflua la técnica didáctica.

Sin embargo, mientras que la integración de la enseñanza de la Historia con la de otras disciplinas humanísticas se ha producido con un retraso comparable, no ha ocurrido lo mismo con otras asignaturas. Las matemáticas, por ejemplo, cuentan con una larga tradición de reflexión sobre la didáctica que se remonta a principios del siglo XX, mientras que la geografía tiene una sólida base académica y un número considerable de miembros en la Asociación Italiana de Profesores de Geografía, fundada en 1955.

En los años noventa se produjo un modesto avance en la reflexión sobre el tema, a raíz de la ley de reforma de 1990, que confió a las universidades la formación del profesorado de secundaria mediante la creación de escuelas de especialización de posgrado. Anteriormente, el futuro profesorado accedía a la enseñanza escolar a través de un concurso que evaluaba los conocimientos disciplinares, pero no la preparación didáctica. La ley de 1990 impulsó a algunas disciplinas a reflexionar sobre los aspectos didácticos de su enseñanza. Por ejemplo, la Sociedad Filosófica Italiana creó una comisión didáctica especial, mientras que los italianistas fundaron en 1996 una asociación científica centrada en los aspectos didácticos. En cambio, la Junta Central de Estudios Históricos, que representaba entonces a los historiadores, no aprovechó la ocasión para iniciar una reflexión sobre el tema.

Durante este período, la enseñanza de la Historia apareció en algunas universidades italianas, pero se trató de casos aislados que no tuvieron un impacto significativo, a excepción de los cursos impartidos por Antonio Brusa en la Universidad de Bari e Ivo Matorzi en el Alma Mater Studiorum de Bolonia (Cajani L. 2019).

Además, la experiencia de las Escuelas de Especialización del Profesorado (SISS), puestas en marcha entre 1999 y 2000, no contribuyó al desarrollo de una reflexión sustancial sobre el tema. Tras el cierre de estas escuelas entre 2008 y 2009, la formación del profesorado ha sido objeto de proyectos ministeriales bastante ambiguos, como el *Practicum Formativo Attivo* (AFA) y los *Cursos Habilitantes Especiales*.

El reciente resurgimiento del interés por la didáctica de la Historia y su enseñanza puede atribuirse a la introducción de cursos universitarios diseñados para facilitar la adquisición de los 24 CFU (Créditos de Formación Universitaria) necesarios para convertirse en profesor de secundaria. La mitad de ellos deben obtenerse a través de la didáctica disciplinar. Estos cursos se han convertido en una parte obligatoria del plan de estudios desde la reforma del sistema de contratación del profesorado de secundaria. La titulación que antes se exigía para acceder a la oposición (diploma antiguo o de un solo ciclo) ya no es suficiente para participar en oposiciones ordinarias ni para figurar en las clasificaciones provinciales (GPS) y escolares. Posteriormente, se introdujo la posibilidad de asistir a cursos de formación de tres años (FIT) para quienes hubieran superado las oposiciones docentes (Decreto-Ley 59/2017). A esto le siguió la perspectiva de los cursos de formación de tres años (FIT) dedicados a los ganadores de las oposiciones docentes (Decreto Ley 59/2017) y los cursos de formación inicial para profesorado de secundaria de los grados I y II, conocidos como el DPCM 60 CFU, impuestos por el Decreto Ley n.º 36 de 30 de abril de 2022 incluido en el maxi decreto del PNRR (Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia), fuertemente apoyado por el ex ministro de Educación Patrizio Bianchi.

Esta evolución legislativa ha dado lugar a un importante grado de reflexión sobre la didáctica disciplinar y, al mismo tiempo, sobre la didáctica de la Historia. Esta reflexión ha venido motivada por un dato fundamental: la ausencia de cursos universitarios específicos en el campo de la didáctica de la Historia y la falta de experimentación con metodologías innovadoras para la enseñanza del conocimiento histórico. Por ejemplo, no existen programas de doctorado dedicados a esta disciplina de enseñanza, a pesar de las declaraciones específicas de los Sectores Científicos Disciplinarios (SSD) que se refieren a ella como una obligación (Decreto Ministerial n.º 639 de 02.05.2024, Anexo A). No existen verdaderos centros de investigación académica especializados en este campo. Es evidente que la falta de reflexión científica y de seguimiento de las numerosas iniciativas que han contribuido al desarrollo de la disciplina pedagógica ha hecho que la mayoría de las propuestas significativas realizadas por el escaso profesorado implicado sigan siendo en gran parte desconocidas. Esta situación sugiere que, por lo que respecta a Italia, no es posible hablar de experiencias homogéneas, sino más bien de intentos, algunos de ellos exitosos, de sistematizar una multiplicidad de experiencias. Una de ellas es la Sociedad Italiana de Didáctica de la Historia, fundada en abril de 2002. Finalmente se ha creado en Italia una sociedad científica dedicada a la enseñanza de la historia. Esta iniciativa, dirigida por historiadores y académicos de diversas disciplinas, ha reunido a personas de instituciones académicas y educativas con un interés común en la investigación sobre la enseñanza de la Historia, sus aplicaciones públicas y las actividades de formación relacionadas. Esta colaboración entre las comunidades académica y educativa es un paso importante para promover el diálogo interdisciplinar y el intercambio de conocimientos. El primer compromiso público tuvo lugar en otoño de 2023.

Al contrario de lo que ocurre en otros países, como Francia o los Países Bajos, donde las reflexiones teóricas sobre este tema han dado excelentes resultados desde la perspectiva de la práctica docente (Cajani, 2019), en Italia falta investigación científica sobre este tema. El punto crucial, sin embargo, es no entrar en un conflicto ideológico con el idealismo de Giovanni Gentile que subsiste

en los métodos de enseñanza de la Historia en Italia. Esto se manifiesta a menudo en una crítica vehemente y controvertida del método de conferencia frontal que ha llegado a simbolizar esa época. Es importante reconocer, en cambio, que ha pasado un siglo desde aquella importante reforma escolar. El advenimiento de la tecnología, en particular de Internet, hace ahora imperativa una reflexión integral sobre la construcción de estrategias y metodologías de enseñanza, teniendo en cuenta la estrecha relación entre conocimientos y habilidades y el hecho de que uno no puede existir sin el otro. Por lo tanto, debe existir un equilibrio entre ambos. No es posible que el «hacer» prevalezca sobre el «saber» porque el saber, para ser tal, requiere estudio, reflexión y tiempo, de los que no se dispone actualmente en el contexto del sistema escolar moderno. Además, estos enfoques deben estar dirigidos por el alumnado y no por el profesorado.

Es importante señalar que los métodos de enseñanza son intrínsecamente subjetivos y pueden influir significativamente no sólo en el éxito académico en el aula, sino también en la percepción de la propia disciplina. En la era actual, muchos individuos participan en el acto de enseñar Historia. Como resultado, los historiadores, que solían ser los custodios exclusivos de esta función, se ven obligados a navegar por un fenómeno que Del Bo (2024, p. 13) denomina «historia prêt à porter» o «historia pop», narrada por comunicadores que no son necesariamente historiadores formados, pero que, no obstante, se esfuerzan por construir una Historia accesible a un público diverso. En un contexto de recursos limitados y ante el reto de captar la atención de un alumnado con poca capacidad de atención, ¿cómo pueden los académicos y el profesorado desenvolverse con eficacia en el panorama educativo actual? Es imperativo que aprendan a utilizar las herramientas de la tecnología en su beneficio, aprovechando su formación y preparación académicas, al tiempo que reconocen la importancia perdurable de los libros y la lectura. Para ello, deben tener un enfoque multimodal, integrando otras formas de comunicación más acordes con las necesidades de su público más joven. Es evidente que se trata de un momento crucial, de un cambio de paradigma, como se ha subrayado muchas veces en esta publicación. Sin embargo, creo que no hay alternativa en este momento, sobre todo en respuesta a la pregunta «¿para qué sirve la Historia?», que a menudo se plantea a los educadores de Historia dentro y fuera del aula. No basta con decir que la Historia es siempre nueva y que proporciona las herramientas para comprender la realidad del presente e influir en la del futuro. Es imperativo asumir el compromiso de hablar un lenguaje común que logre atraer la participación de todos, profesorado y alumnado por igual. En una sociedad de la información como la nuestra, la comunicación ha asumido un papel fundamental, lo que exige la adquisición de competencias operativas que garanticen una comunicación eficaz, preservando al mismo tiempo los aspectos narrativos que han caracterizado históricamente la difusión de la Historia. Sin estos esfuerzos, los historiadores corren el riesgo de volverse irrelevantes en la construcción y narración de los procesos históricos, que siempre han sido necesarios para comprender la realidad y defender un patrimonio histórico, artístico y medioambiental tan valioso como el italiano. La protección de este patrimonio depende en gran medida de la calidad del conocimiento histórico del conjunto de la sociedad.

Italia necesitaría una reforma global del sistema, en la línea de la reforma Gentile, que abarcara todos los niveles educativos, desde la educación preescolar hasta la universidad, y que tuviera en cuenta los retos de la sociedad contemporánea. A pesar de la limitada inversión en educación, la escuela debe seguir desempeñando un papel central en la salvaguardia de la democracia y el bien común.

Referencias bibliográficas

- Albini G., Raviola A. (2022). Nel tempo e nello spazio. Manuale di metodologia dello studio della storia. Milano, Pearson.
- Bandini G., Bianchini P. (2007). Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea. Roma, Carocci.
- Bernardini C., De Mauro T. (2003). Contare e raccontare, Roma-Bari. Laterza, Roma-Bari, 9.
- Bettini M. (2023). Chi ha paura dei greci e dei romani? Dialogo e cancel culture. Torino, Einaudi.
- Bevilacqua P. (2000). Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole. Roma, Donzelli.
- Brusa L., Cajani L. (a cura di) (2008). La storia è di tutti. Roma, Carocci.
- Cajani L. (2019). Le vicende della Didattica della Storia in Italia, Valseriati E. (a cura di), Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa. Palermo, New Digital Frontiers.
- Capaldi D., Ilardi E., Ragone G. (2011), I cantieri della memoria. Digital Heritage e istituzioni culturali. Napoli, Liguori.
- Ceccoli P. (2023). Il ruolo della storia nella scuola di oggi: esperienze e riflessioni, *Novecento.org. Didattica della storia in rete*, https://www.novecento.org/insegnare-in-europa-prospettive-metodologie-risorse-per-la-storia/7716-7716/#_ftn1 [consultato il 09.07.2024].
- Chabod F. (1969). Lezioni di metodo storico. Torino, Einaudi.
- Ciotti F., Roncaglia G. (2008). Il mondo digitale. Introduzione ai nuovi media. Roma-Bari, Laterza.
- Colla P. S. (2023). Tre questioni sull'insegnamento della storia in Europa e dell'Europa di fronte alle urgenze del presente. *Novecento.org Didattica della storia in rete*, feb. 22 <https://www.novecento.org/insegnare-in-europa-prospettive-metodologie-risorse-per-la-storia/tre-questioni-sullinsegnamento-della-storia-in-europa-e-delleuropa-di-fronte-alle-urgenze-del-presente-7701/>
- Criscione A. (2006). Web e storia contemporanea, a cura di P. Ferrari e L. Rossi. Carocci, Roma 2006
- Del Bo B. G.M. (2024). Didattica della storia. Insegnare Storia in modo inclusivo e innovativo. Milano, Pearson.
- Delalande N., Vincent J. (2011), Portrait de l'historien-ne en cyborg, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 58, 4bis, 5-29.
- Di Fiore L., & Meriggi M. (2011). World History. Le nuove rotte della storia. Roma-Bari, Laterza.
- Ferrari P., Rossi L. (a cura di) (2006). Web e storia contemporanea. Roma, Carocci.
- Fiormonte D., Numerico T., & Tomasi F. (2015). The Digital Humanist. A Critical Inquiry. New-York, Punctum Books.
- Floridi L. (2017). La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo. Milano, Raffaello Cortina.
- Genovesi P. (2012). Laboratorio di storia. Ricerca, metodologia, didattica. Milano, FrancoAngeli.
- Lévesque S., Case R., & Denos M. (2013). Enseigner la pensée historique, co-published by The Critical Thinking Consortium and The Vancouver Foundation.
- Levy P. (1999). Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie. Milano, Raffaello Cortina.
- NG E. (2022). Cancel Culture. A Critical Analysis. New York, Palgrave Macmillian
- Orlandi T. (2009). Quantità e qualità. I testi, le biblioteche e l'accesso alle informazioni, *Informatica umanistica*, 1, 51; <http://www.ledonline.it/informatica-umanistica/Allegati/IU-1-2009.pdf>
- Pancieri W., Zannini A. (2013). Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti. Milano, Le Monnier.
- Pasta S. (2023). L'onlife interroga la (didattica della) storia: post verità, consumi culturali, distorsioni e banalizzazioni, *Novecento.org*, aprile 12 (2023) consultabile online <https://www.novecento.org>

novecento.org/insegnare-in-europa-prospettive-metodologie-risorse-per-la-storia/lonlife-interroga-la-didattica-della-storia-postverita-consumi-culturali-distorsioni-e-banalizzazioni-7752/#_ftn2

- Pasta S. (2021), Postverità e datificazione. Nuove conoscenze e nuove consapevolezze dall'educazione civica digitale, *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, LIX (1), 2021, 51-63.
- Piacenza D. (2023). La correzione del mondo. Cancel culture, politicamente corretto e i nuovi fantasmi della società frammentata. Torino, Einaudi.
- P. Raviolo, S. Pasta (2022), Mediawar. Tecnologie e conflitto nella guerra Russia-Ucraina: rappresentazione mediale e discorsivizzazione nel web sociale, *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, LX(2), 2022, 323-338.
- Rivoltella P. C. (2001), Media education: modelli, esperienze, profilo disciplinare. Roma, Carocci.
- Rivoltella P.C. (2005). Media education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca. La Scuola, Brescia.
- Rivoltella P.S. (2006). Screen generation: gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali. Vita e Pensiero, Milano.
- Rivoltella P. C. (2010). A scuola con i media digitali: problemi, didattiche, strumenti. Milano, Vita e Pensiero.
- Rivoltella P.C. (2020). Nuovi alfabeti. Brescia, Scholé, Brescia.
- Roncaglia G. (2018). L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale. Roma-Bari, Laterza.
- Salmon C. (2008), Storytelling: la fabbrica delle storie. Roma, Fazi Editore.
- Toschi L. (2011). La comunicazione generativa. Milano, Apogeo.

Information address: Elena Riva Università Cattolica del Sacro Cuore, dipartimento di Storia moderna e contemporanea. E-mail: elena.riva@unicatt.it.

Contra la ciudadanía. En defensa de la enseñanza de la Historia como disciplina

Against citizenship. Defending the teaching of History as a disciplina

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-673>

Antonio Fco. Canales Serrano

<https://orcid.org/0000-0002-7035-1194>

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Este artículo defiende la enseñanza de la Historia desde una concepción disciplinar opuesta a la dimensión cívica y memorialista que comúnmente se defiende. Para ello realiza un análisis de los rasgos definitorios de la Historia como disciplina académica para defender una concepción de la disciplina realista y objetivista. Desde esta caracterización se defiende un tipo de enseñanza de la Historia basada en el trabajo sobre los rudimentos del oficio de historiador y dirigida a la adquisición del pensamiento histórico en la línea de P. Seixas y otros. Finalmente, se deslindan las actividades que caben en la asignatura y aquellas que pertenecen a otro ámbito y se defiende que muchas de las actividades que se proponen desde la memoria histórica son perfectamente asumibles desde una concepción disciplinar de la asignatura. La conclusión es que los contenidos axiológicos relativos a la educación cívica no corresponden primariamente a la asignatura de Historia, sino disciplinarmente a la Filosofía Política y educativamente al conjunto de la comunidad educativa.

Palabras claves: Enseñanza de la Historia; Memoria histórica; Objetividad; Educación cívica; Política y educación.

Abstract

This article advocates the teaching of History from a disciplinary conception as opposed to the civic and memorialist dimension that is so often defended. To do so, it analyses the defining features of History as an academic discipline in order to defend a realistic and objectivist conception of this discipline. With this characterization, it is defended a conception of History based on work about the rudiments of the historian's craft that addresses acquiring historical thinking in line with P. Seixas and others. Finally, the activities that can be included in the discipline are distinguished from those that belong to another domain, although it is outlined that many of the activities proposed from the perspective of historical memory are perfectly acceptable from a disciplinary conception of the subject. It is concluded that axiological contents related to civic education do not correspond mainly to the subject of History, but relate disciplinarily to Political Philosophy and educationally to the education community on the whole.

Keywords: History Education; Historical Memory; Objectivity; Citizenship Education; Politics and Education.

La enseñanza la Historia es una cuestión que tiene atareados a educadores y profesionales de la disciplina en los últimos años. Parece claro que las diferentes justificaciones tradicionales del sentido de la enseñanza de la Historia afrontan serios problemas de fundamentación. Se da por hecho que ha perdido vigencia la visión de una Historia legitimadora del proceso de construcción nacional; en el campo alternativo, se ha desmoronado la creencia en una ley científica del devenir histórico que mar-

que la senda hacia la emancipación de la humanidad; y, para empeorar la situación, la propia noción de progreso se tambalea a merced de los nuevos vientos postmodernos. Así las cosas, la cuestión que se plantea es qué sentido tiene seguir enseñando Historia a nuestros jóvenes.

En cualquier foro educativo, esta pregunta sería tomada como una provocación por el profesorado de Historia y sus miembros se alzarían al unísono para argüir indignados que la Historia sigue siendo fundamental para la comprensión crítica del presente y para cimentar una ciudadanía democrática. Este artículo pretende problematizar la segunda parte de esta respuesta. La centralidad de la Historia en la comprensión del presente está fuera de toda duda, pero ¿por qué hemos llegado a interiorizar como un axioma su papel fundamentador de la ciudadanía democrática? Cabe insistir en el *por qué*, porque el *cómo* no es difícil de dilucidar. Desde la actual hegemonía competencial en la que la supervivencia de cualquier conocimiento se justifica por su utilidad, la ciudadanía, y la memoria concomitante, parecen haberse convertido en la tabla de salvación curricular de la Historia como asignatura. A diferencia de materias como la agonizante Filosofía, nosotros sí que podemos responder desafiante a la pregunta de para qué sirve nuestra asignatura: para formar ciudadanos.

El éxito de esta formulación ha tenido el efecto perverso de que hayamos acabado por interiorizar como una verdad indiscutible aquello que debería ser un mero argumento coyuntural desesperado de supervivencia curricular. Así, una parte importante del profesorado de Historia y de los propios historiadores parecen satisfechos con centrar su labor en la restauración de memorias colectivas preteridas y en la construcción de ciudadanías democráticas; en otras palabras, con subrayar la dimensión cívica de la enseñanza de nuestra disciplina y en algunos casos de la propia disciplina. Esta distinción entre la disciplina y su enseñanza no resulta baladí, aunque buena parte de los participantes en los debates parecen esquivarla. ¿La misión cívica se limita a la enseñanza o impregna de lleno la propia disciplina? Y con relación a ello, ¿la enseñanza de una disciplina tiene una naturaleza diferente a la propia disciplina más allá del grado de dificultad? En otros términos, ¿enseñar una disciplina es una iniciación en sus rudimentos de trabajo (Miralles, Molina y Ortuño, 2011, p. 9) o únicamente una divulgación de sus resultados? Porque ambas cosas no son en absoluto equivalentes. En nuestro campo, ¿podemos aceptar la externalización de la enseñanza de la Historia como usos de la Historia? (Pérez, 2009, 41).

Este artículo parte de un posicionamiento claro ante estas cuestiones. Uno, la disciplina histórica no puede subordinarse a las necesidades cívicas del presente y, dos, enseñar historia es iniciar a los jóvenes en la mirada del historiador y no sólo divulgar de manera más o menos atractiva sus resultados. La traducción didáctica de estas posiciones de partida nos conduce a un planteamiento muy alejado de las propuestas más populares en la actualidad.

La asignatura de Historia como formación cívica

Las propuestas didácticas que subrayan la dimensión cívica para el presente de la enseñanza de la Historia parten de respuestas opuestas a ambas cuestiones. De un lado, parecen decantarse mayoritariamente por la idea de que la propia Historia como disciplina se justifica en el presente; de otro, son unánimes en la concepción eminentemente divulgadora con fines cívicos de su enseñanza. Esto se traduce en un acercamiento a la historia que prioriza la proyección hacia el pasado de los problemas que afectan a nuestra convivencia en el presente. En última instancia, se trata de construir un relato que se adecúe a los actuales equilibrios y legitime la multiplicación de agentes históricos, incluyendo a los nuevos colectivos que afirman su identidad en nuestros días. Es obvio que el principal problema de esta historia que se presenta como progresista e inclusiva no es otro que el más craso anacronismo, el principal enemigo tradicional de la Historia. La tan cacareada interrogación del pasado desde el presente parece traducirse en la reducción del primero a un decorado en el que escenificar nuestras

vicisitudes actuales. En realidad, no se pregunta nada porque no nos importa la respuesta; sólo queremos la ambientación. Tal concepción se enfrenta al escollo de que, como nos recuerda insistentemente el giro cultural desde hace más de tres décadas, la experiencia y el significado de la opresión en el pasado era muy diferente a los actuales y, por tanto, gran parte de los colectivos que rastreamos desde el presente apenas podían concebirse a sí mismos en otro periodo. Pareciera, pues, que las propuestas novedosas se anulan entre sí. Pero dejemos estas contradicciones historiográficas y vayamos a lo meramente didáctico.

El fundamento didáctico de estas propuestas es plantear en escenarios del pasado una serie de actividades para que los estudiantes fijen en sus mentes unos principios aplicables a las sociedades del presente. Se trata de un proceso de asunción de proposiciones axiológicas en las que el pasado no juega más que un papel motivador para unos aprendizajes que no se derivan de él, pues no se le concede ninguna sustancialidad propia. De esta forma conseguimos que los estudiantes interioricen, por ejemplo, el rechazo a la desigualdad legal sin haber comprendido absolutamente nada de la sociedad medieval. O que, ante el maravilloso pasaje sobre la escuela de Camus (1994, pp.120-152) en el que el premio Nobel rinde tributo al maestro que intervino de manera determinante en la continuidad de sus estudios, los estudiantes de magisterio, en lugar de un héroe, sólo vean un monstruo porque daba alguna bofetada de tanto en tanto. O que establezcan que la principal característica del régimen nazi era que no respetaba la diversidad. Uno se queda atónito por la trivialidad de estos planteamientos y más tarde se rebela con furia contra tamaña banalidad, pero los estudiantes no tienen ninguna responsabilidad en esta particular percepción. No hay nada en sus actitudes ante el estudio y en sus conocimientos diferente a los nuestros, salvo años de una enseñanza de la Historia dirigida a un objetivo muy alejado del desarrollo del cualquier tipo de mirada histórica. En este punto, el problema ya no es el anacronismo, sino una cuestión puramente didáctica. Es obvio que los aprendizajes que se derivan de esta concepción de la Historia están muy lejos de constituir aprendizajes significativos, pues no surgen del trabajo crítico sobre el pasado, sino de la asunción de principios que se *ilustran* en el pasado con total independencia de él. Esta concepción da cuenta de una deficiencia generalizada de nuestra pretendida educación cívica: el pensamiento crítico ni se desarrolla ni ejerce, sino que se *memoriza*, es decir, el alumnado asume las conclusiones preestablecidas *por nosotros* sin haber llegado realmente a ellas.

Otro conjunto de objeciones se deriva de la dimensión abiertamente política que esta concepción de la asignatura plantea. Podemos hablar de principios cívicos, pero a nadie escapa que comúnmente se trata de un eufemismo para dulcificar el tratamiento de cuestiones abiertamente ideológicas y políticas. Obviamente, nada es neutral, todo es político..., pero hay grados. Desde una posición que otorgue entidad propia a la disciplina histórica podemos establecer los marcos posibles de la interpretación del pasado. A pesar de todos los problemas que se examinarán más adelante, el abanico de lo que puede decirse no es tan amplio como podría parecer a primera vista. Por el contrario, existen consensos historiográficos que acotan el campo y, por tanto, dejan fuera a mucho de lo que circula por otros medios. Sin embargo, desde una concepción que reduce la disciplina a la política, los criterios para dirimir las pugnas ideológicas del presente proyectadas hasta el pasado no se perfilan con facilidad. La respuesta común parece ser entronizar nociones procedimentales como democracia o pluralismo que, cuanto menos en historia, no garantizan ningún resultado cierto. Como establecía el intelectual católico francés de entre siglos Charles Péguy (cit. por Todorov, 2010, p. 37), “por la declaración de los derechos del hombre (...) se puede declarar la guerra a todo el mundo mientras el mundo sea mundo”. Ciertamente, este problema afecta en general a la dimensión axiológica de la educación, cómo transmitir principios políticos y valores sin caer en el adoctrinamiento, pero, entonces, la cuestión es por qué queremos zambullirnos en un terreno tan pantanoso como si la disciplina no tuviera ya bastantes problemas de por sí.

Finalmente, la última crítica a la concepción cívica de la enseñanza de la Historia tiene que ver con su carácter contradictorio con su propio punto de partida. Estas propuestas suelen partir de una crítica demoledora a la historia tradicional con trasfondo nacionalista e intencionalidad moral. Sin embargo, paradójicamente, acaban abrazando con pasión una reducción de la enseñanza de la disciplina a las *lecciones de la historia*. Desde luego, ya no aquellas que legitiman el etnocentrismo colonialista burgués occidental patriarcal, sino las que resultan de una reconstrucción de la disciplina sobre “saberes críticos de unas personas cuya ciudadanía les reclama la libertad y pluralidad de identidades” y coadyuban a “construir una democracia basada no en identidades verticales y solipsistas, sino plurales, antidogmáticas y antiesencialistas” (Pérez, 2009, pp. 54 y 55). Objetivos loables todos ellos, sin duda, pero, al fin y cabo, *lecciones*.

Frente a esta deriva cívico-política, la concepción que se defiende en este artículo es que la enseñanza de la Historia en la escuela no debe basarse en la *memorización* de lecciones cívicas, ni siquiera en su construcción significativa, sino en el entrenamiento progresivo en el uso de instrumentos de análisis crítico del pasado, en la iniciación en la mirada del historiador. Esto no parte de ningún objetivo sustantivo preestablecido más que la adquisición de las competencias del análisis historiográfico y de un conjunto de valores epistémicos derivados de él, que es algo bien diferente del recitado de enunciados sustantivos que *nosotros* hemos decidido que son críticos. Se trata de basar la asignatura de Historia en esa forma de conocer el pasado que se fue deslindando *histórica e historiográficamente* de otros enfoques como la épica o la literatura para plantear desde departamentos universitarios una determinada manera de aproximarse al pasado que ahora parece sucumbir ante una renovada ofensiva de la ideología, la política, las emociones y los sentimientos. En última instancia, se trata de enseñar la disciplina, aunque para ello sea necesario previamente definir qué entendemos por tal.

A vueltas con la objetividad y la neutralidad

Las posiciones que priorizan la dimensión axiológica suelen partir de la premisa de la negación de la posibilidad de la objetividad en Historia (Berger, 2019). Perseveran en que cualquier pretensión de objetividad no sólo es imposible, sino además *mala fe*, es decir, voluntad de ocultar la propia ideología del *objetivista*. Frente a tal manipulación suele erguirse el compromiso cívico del historiador (Rüsen, 2019), que parece suscitar el aplauso unánime. Tal pasión por la dimensión política suscita el interrogante acerca de cuáles fueron las razones que llevaron a muchos a ingresar en esta comunidad disciplinar. Esta querencia ideológica puede incluso llevar a pensar en una especie de transmutación epistémica desde el objetivismo determinista de las leyes de la Historia al subjetivismo activista como último recurso para el alcanzar el mismo fin.

Desde el campo ideológicamente opuesto, la misma negación de la objetividad suele fundamentarse en un planteamiento epistémico mucho más radical: el cuestionamiento de la existencia de la propia realidad, y mucho más de la histórica a la que tan difícil resulta acceder. Desde esta perspectiva, no importa tanto la presencia de ideología (al fin y al cabo, eso de la emancipación de la humanidad no está desprovisto de cierto atractivo retórico) como la inexistencia de algo externo al propio discurso sobre el que aplicar alguna regla de correspondencia. En última instancia, la realidad histórica no sería más que un constructo preferentemente lingüístico fruto del intento de los historiadores de acceder a ella. Para la postmodernidad no nos quedan más que textos de textos sobre los que construir narraciones múltiples con pretensiones de efectividad retórica.

En conclusión, la disciplina tal y como se ha venido configurando a lo largo de dos siglos se ve sometida a un fuego cruzado dirigido a socavar su principal fundamento que no es otro que la pretensión de conocimiento racional del pasado basado en algún tipo de correspondencia con los vestigios de la realidad de ese momento. Esto es lo que la distingue de otras formas de aproximación al pasa-

do como la épica, la hagiografía, la literatura o la simple moralina. El criterio de demarcación de la Historia como disciplina es puramente procedimental: la crítica de fuentes. Podría pensarse que esta fue la aportación fundacional de Ranke al oficio en el segundo cuarto del siglo XIX (Canales, 2021, p.44); una regla de oro que, salvo casos críticos de ultra-teorización estructural, todos hemos respetado más allá de nuestras diferencias teóricas. En realidad, las abrumadoras e inmisericordes críticas a Ranke no se derivaban tanto de su ideal de crítica de fuentes, sino de su negativa a elaborar leyes generales a partir de los resultados de tal proceso. Esto era lo que se le estaba reprochando cuando se le acusaba de positivista aferrado a los hechos: no las reglas de producción del dato, sino su rechazo a proseguir el proceso de conocimiento propio de cualquier ciencia social. Entiendo, pues, que podemos aceptar como punto de partida que la producción de *evidencias empíricas relevantes* (Longino, 1990, p. 43) del pasado de acuerdo con algunas reglas ha constituido la base del oficio de historiador.

Es posible que los historiadores estemos pasando una fase de descreencia sobre los valores epistémicos de nuestro oficio. De hecho, la cuestión de la compleja relación con el pasado es un tópico de la disciplina, casi un ejemplar en términos kuhnianos. Se insiste en que se interroga al pasado desde el presente y desde las inquietudes particulares de un historiador *situado*. Todos hemos escrito ensayos al respecto como ejercicio iniciático en nuestro proceso de formación como historiadores y, más tarde, todos hemos empezado nuestras clases atacando despiadadamente la idea de una *Verdad* pasada con mayúscula que la Historia reproduce. Personalmente, cada día me sorprende más el ahínco con que colegas rigurosos se aplican a deslegitimar su trabajo. Si la objetividad no es posible, ¿qué hacemos invirtiendo horas en algo tan tedioso como el vaciado de un censo? ¿Por qué no priorizamos la elegancia retórica *ajustando* los resultados? De manera similar, en la docencia parece difícil encontrar a un profesorado que se entregue con tal pasión a desfundamentar de entrada su propia materia. No cabe imaginar a ningún profesor de Física que comience el curso dirigido a chicos de 14 años insistiendo en que las complejas fórmulas matemáticas que van a tener que aprender a aplicar no son más que formalizaciones contingentes resultado de datos *construidos* por los aparatos de los científicos y sus propias teorías y que, en última instancia, el átomo no es más que un constructo metafísico. Mirado con perspectiva, nuestra insistencia en los problemas de la objetividad en la Historia parece derivarse de una honrada reacción antipositivista, que pocas disciplinas ejercen, con el objetivo de desterrar concepciones simplistas y triviales e instaurar algunas cautelas como valor epistémico en el pensamiento histórico. Ahora bien, en la actualidad la novedad estriba en que parte de estas consideraciones no son ya nobles aprendizajes concomitantes al oficio, sino un malintencionado torpedo contra su línea de flotación, ya sea porque la propia realidad no existe, como se ha expuesto con anterioridad, o porque cualquier intento de acceder a ella está irremediabilmente contaminado por nuestras presunciones axiológicas.

Planteadas así las premisas, la conclusión no puede ser otra que la negación del conocimiento historiográfico como una instancia diferenciada de valores, ideologías, confesiones, sentimientos y emociones. En su versión radical, todo vale; cualquier cosa sobre el pasado puede ser dicha, pues su aceptación se basa en la posesión de recursos retóricos suficientes para convencer, o de poder para imponerla (no olvidemos esta pragmática derivación mucho más frecuente). En su versión más contenida, no se trata de que todo valga, sino de que las reglas de validación de una afirmación historiográfica no radican ya en ningún mecanismo de ajuste con las evidencias empíricas relevantes del pasado, sino que operan en otro ámbito. ¿Cuál? Esa es la cuestión que no se nos aclara. Se deduce que en el ético o en el político, ya sea en su versión de diálogo recurrente a la búsqueda del consenso o en la abierta guerra cultural, pero también en el estético y en el emocional. En todo caso, ya no en las reglas tradicionales del oficio.

Siendo realistas, contra la posición postmoderna no hay mucho que argumentar. Allá cada cual con la retórica que escoge ante un cáncer. Pero sí que cabe plantear algunas puntualizaciones a

quienes derivan la imposibilidad de objetividad del compromiso político del historiador. En verdad, resulta paradójico que gran parte de estas modernas argumentaciones partan de una rancia concepción decimonónica de la objetividad como ajuste a una Verdad esencial existente que ya había sido superada mucho antes del desafío postmoderno. Ciertamente, la evolución de la noción de objetividad en la Filosofía de la Ciencia del siglo XX ha sido radical. Se ha pasado de su caracterización clásica por el neopositivismo desde la idea de que la ciencia no tenía sujeto y se elaboraba desde *ningún lugar* (por tanto, era absolutamente objetiva y neutra) a posiciones que rechazan la posibilidad de cualquier tipo o grado de objetividad (postmodernidad, parte de la sociología y de la historia de la ciencia). Sin embargo, a pesar del atractivo de estas posiciones radicales, el grueso de la Filosofía de la Ciencia que se ha ido desarrollando a partir de Kuhn se encauza en el esfuerzo por teorizar formas aceptables de objetividad con nociones como la de “grados de objetividad” o “intersubjetividad”, entre otras (Gomez, 2003, pp. 299-305). Esta teorización se produce en el marco del nuevo realismo, el nuevo empirismo (incluyendo al empirismo feminista) o el nuevo experimentalismo, corrientes en las que se insertan filósofos tan relevantes como H. Longino (1990), P. Kitcher (1993) e I. Hacking (1983), entre otros.

En términos generales, estos filósofos ponen el acento en la dimensión social e intersubjetiva, e incluso convencional, de la investigación. No obstante, otorgan un espacio central a los resultados de la investigación, es decir, a los datos obtenidos a través de la manipulación de los hechos que se investigan. En este contexto, la objetividad reside en el uso de métodos, procedimientos y técnicas intersubjetivamente probados y aceptados (acordados) en las comunidades científicas, en la obtención de los mismos resultados en diferentes experimentos o investigaciones, en el reconocimiento intersubjetivo de los datos obtenidos e, incluso, en la convergencia hacia la verdad. Como afirma E. Agazzi (1996, p. 31), lo que es observado usando ciertos instrumentos con las reglas de uso correctas es lo que la comunidad científica acepta sin objeciones. Así, pues, los instrumentos y procedimientos son convencionales, pero lo que puede ser hecho con ellos y los resultados obtenidos no los son.

Este tipo de objetividad es el que debería regular la investigación histórica. Siguiendo la perspectiva de Longino, el primer estadio de la objetividad en Historia dependería de la capacidad de los historiadores de realizar una explicitación efectiva de sus criterios operativos de objetivación, es decir, de poner sobre el tapete las operaciones que permiten establecer qué es un dato y si ese dato está contrastado y, por tanto, se convierte en candidato a *evidencia empírica relevante*. Como se indicó más arriba, en esto hemos estado prácticamente desde Ranke y, en última instancia, en ello seguimos la mayoría de los integrantes del oficio, a pesar del desafío postmoderno y la popularidad de las nuevas aproximaciones al pasado. Desde esta perspectiva, la objetividad deja de ser una cuestión de acceso a la Verdad con mayúscula para convertirse en un acuerdo intersubjetivo sobre las reglas que regulan la manera de producir y manipular las fuentes históricas, es decir, sobre las reglas del oficio.

Desde luego, esta distinción no elimina el problema de la implicación valorativa e ideológica del historiador en la práctica propiamente historiográfica. La incidencia de los valores, intereses, ideología y prejuicios del científico social en la investigación constituye un clásico de la reflexión sobre las ciencias sociales que, lejos de resolverse, se ha ampliado a las propias ciencias naturales, especialmente por parte de las filósofas de la ciencia feministas. Longino defiende que toda actividad científica supone unas asunciones axiológicas de trasfondo que el método científico es incapaz de eliminar en la investigación y, por tanto, en sus resultados. Para esta autora, la única forma de afrontar este tipo de elementos presentes en el quehacer científico sería objetivarlos a través de su explicitación, es decir, sometiéndolos a la consideración pública dentro de las comunidades científicas que pueden así abordarlos de forma crítica (Gómez, 2004, p. 161).

Este reforzado protagonismo de la comunidad científica en el acuerdo sobre las reglas y en la discusión del *background* de los investigadores sonará a algunos como la victoria definitiva del relativismo y la política, pero en verdad se trata de algo mucho más prosaico. Lo que está en juego no son

las grandes visiones sobre la justicia o la emancipación de la humanidad, sino simplemente el tipo de operaciones que resultan aceptables para sustentar nuestras afirmaciones. En nuestro caso, ¿podrían ser otras? Sin duda, pero ya no serían las de la disciplina que desde hace más de un siglo conocemos como Historia.

En definitiva, la Historia como disciplina es un discurso sobre el pasado entre muchos otros; pero no todos esos discursos sobre el pasado son Historia, sencillamente porque no cumplen un conjunto de reglas y operaciones que definen el oficio. En otros términos, la Historia no es el único discurso sobre el pasado, pero es el único que es Historia. Llegados a este punto se entiende que la Historia como disciplina académica es un conocimiento diferenciado que se sostiene sobre unas premisas que definen el consenso constitutivo de la comunidad de historiadores. En primer lugar, se sitúa la aspiración a la objetividad. Como defiende P. Zagorín (2004, p. 96), la objetividad “no es una quimera sino un aspecto de la razón histórica que no puede ser abandonado como objetivo o criterio sin abandonar también la propia historia como una de las principales ciencias humanas y sociales”. O como, tras múltiples y cansinos circunloquios, acaba por reconocer H. Paul (2016, p. 222), no se trata de renunciar a otras relaciones con el pasado, sino de “privilegiar la relación epistémica sobre el resto”, que significa aspirar a la objetividad. Sencillamente, no podemos concebir la Historia como disciplina sin ese horizonte. En segundo, algún tipo de realismo, siquiera convencional, sin el cual tal pretensión no tendría sentido: forzosamente debe existir algo fuera de nuestro discurso al que ajustarlo *objetivamente*. Finalmente, determinados procedimientos y operaciones para obtener y someter a crítica a las fuentes y producir *evidencias empíricas relevantes*. Ciertamente, no es demasiado, pero sí lo suficiente para desbrozar la selva de propuestas que tenemos ante nosotros.

Esta concepción de la Historia como oficio deja fuera muchas facetas que ahora fascinan y que pretendemos introducir en la asignatura en la escuela. De entrada, plantea una distinción entre Historia y los usos públicos del pasado, que van mucho más allá de la enseñanza y la divulgación. No podemos negar la intrínseca relación entre lo uno y lo otro, pero no parece posible identificar ambas esferas. Antes de que se esgrima la caducidad de la distinción entre cualquier ciencia y su aplicación, debemos tener presente que en nuestro caso el debate fundamental no se plantea entre la Historia y sus usos públicos, sino que versa sobre los usos públicos de los discursos sobre el pasado en general, que, de acuerdo con lo expuesto con anterioridad, pueden ser Historia o no.

En este punto, no nos queda otra que hacer frente al elefante en la habitación: la memoria. Al menos en España, la memoria está de moda. De hecho, los términos memoria e historia se usan como sinónimos y libros claramente de Historia se titulan *memoria*, incluso cuando responden al más rancio quehacer positivista. No obstante, memoria e Historia siguen siendo términos en última instancia contradictorios si se atiende a la pretensión de objetividad arriba expuesta, por mucho que el cuestionamiento de tal distinción constituya un *topos* de las reflexiones historiográficas más modernas (Pérez, 2012, p. 252, Díez, 2020, p. 122). La memoria es plenamente subjetiva y ni siquiera existen reglas para ella. Nadie nos obliga a someter nuestra reconstrucción presente del pasado a algún tipo de procedimiento, ni aun para evitar el más burdo enmascaramiento narcisista, mientras que sí que existen reglas para lo que puede ser considerado Historia. Aunque sólo fuera por esta asimetría de requerimientos, la expresión *memoria histórica* resulta un oxímoron. De hecho, el propio Halbwachs (2004), cuya cita se arrastra encadenada por los adalides de la memoria, establecía una contraposición radical entre memoria colectiva e Historia al señalar que el avance de la Historia destruye la primera precisamente por su objetividad (Huici, 2007, p. 32). Sea como sea, la llamada *memoria histórica* requiere de un relato del pasado con una clara intencionalidad política en el presente que puede legítimamente tergiversar e incluso falsear ese pasado; la Historia sencillamente no puede, y quien lo haga no debería formar parte del oficio. No se trata de denostar, sino simplemente de separar planos. Historia y memoria son cosas diferentes, de la misma manera que lo son la Ética y la Política, y su

confusión sí que es malintencionada, además de peligrosa (Muguerza, 1986, p. 30).

¿Es nociva entonces la existencia de historiadores comprometidos? En absoluto. De hecho, un autor usualmente citado por los críticos de la objetividad como Rüsen (2019) distingue entre objetividad, a la que no renuncia, y neutralidad, cuya imposibilidad defiende. En el mismo sentido, Haskell (1998, p. 150) sentencia desafiante: “No veo nada que admirar en la neutralidad. Mi concepción de la objetividad (que creo que es ampliamente compartida, si quiera tácitamente, por los historiadores hoy) es compatible con el compromiso político fuerte”. Objetividad y neutralidad no serían, pues, equivalentes. En contra de la posición clásica que separa entre investigador y ciudadano y reclama que no se mezclen los ámbitos, parece más plausible reconocer que el compromiso social y político juega un papel notable en el desarrollo de cualquier disciplina social. De hecho, no cabe duda de que la atención sobre determinados temas surge de tal compromiso. Esto es obvio en el caso del movimiento obrero y más todavía en las mujeres, o los colectivos subordinados como determinados grupos étnicos o los gays y *queers*. Nadie puede postular en serio que esos temas se hubieran puesto sobre la mesa y hubieran desempeñado su actual papel si no hubiera sido por el compromiso de algunos profesionales de la Historia. De hecho, la tesis postmaterialista de la superioridad epistémica del punto de vista de los colectivos dominados refuerza esta idea (Gómez, 2019, pp. 85-7). Pero no hace falta recurrir a estos colectivos en los que la dimensión ideológica es tan explícita. Temas tan aparentemente técnicos o internos como el hambre parten indudablemente de algún tipo de compromiso cuando se tratan desde una dimensión política en lugar de como un resultado *natural* de la escasez de alimentos (Zwarte and Arco, 2025).

Ahora bien, todo es una cuestión de tiempo y grado. ¿Realmente pensamos que los mejores candidatos a hacer historia de los gays en la actualidad siguen siendo los activistas gays? Desde luego, este no ha sido el caso de los trabajadores. Sin poner en cuestión abiertamente las aportaciones de los propios sindicalistas, lo cierto es que la historia del movimiento obrero hace muchas décadas que está siendo desarrollada por historiadores profesionales. De manera similar, la perspectiva feminista en Historia ha abandonado el activismo para plantear una seria refundamentación teórica del oficio y cabe esperar que otros compromisos más recientes sigan la misma evolución. O, por cambiar de tercio, ¿acaso no ha sido un lugar común la crítica a que la Historia de la Iglesia esté en manos de los eclesiásticos? En última instancia, ¿qué hay detrás de estos recelos y suspicacias ante la Historia militante o comprometida? Pues algún tipo de noción de objetividad, un requerimiento de distanciamiento del investigador del objeto de estudio que garantice un estudio desprejuiciado del que nos resulta muy difícil desprendernos a todos aquellos hemos pasado por una facultad de Historia. En este sentido, H. Paul (2016, p. 137) diluye notablemente la dimensión política del historiador al establecer que esta actúa en un sentido muy amplio y genérico y, además, constituye un efecto secundario de su trabajo, no su principal propósito. Esto último, sin duda, marca tajantemente la diferencia.

¿Y qué podemos decir del intelectual comprometido? ¿Le vamos a exigir horas de polvoriento archivo antes de decir algo sobre el pasado? Obviamente, no. Pero, en todo caso, la verdadera cuestión es si la pregunta sigue teniendo sentido. La figura del intelectual comprometido parece pertenecer ya a tiempos pretéritos. Toni Judt (2007, p. 333) llama la atención sobre tránsito del intelectual filósofo al intelectual especialista universitario en los años sesenta. Ciertamente, no parece un requisito preocupante que aquellos que hablan con pretensiones de incidir en la sociedad sepan de lo que hablan. Pero, en realidad, lo que tenemos en nuestros tiempos no es más que una caricatura del intelectual comprometido, un impostor que se acomoda a las corrientes dominantes y renuncia a cumplir la principal función del intelectual clásico, que no era otra que la de incomodar a la sociedad poniendo en cuestión sus más sólidas convicciones. Esta misión crítica del intelectual pone el dedo en la llaga en el debate sobre el pretendido carácter crítico con el Poder establecido de la Historia

comprometida. Parémonos un instante a pensar sobre cuáles son los discursos del Poder en nuestras sociedades democráticas occidentales. ¿Realmente, podemos mantener con rigor que el ecologismo, el feminismo o la teoría queer son hoy en día¹ discursos subordinados alternativos al Poder tras su asunción por buena parte de nuestros gobiernos, los medios de comunicación y la propia Academia? Al menos en España no, y cabe añadir de nuevo, afortunadamente.

Pero dejemos las cuitas de los historiadores para compaginar sus compromisos ideológicos y su proyección pública con su oficio y volvamos a la escuela y al objeto de este artículo: ¿qué Historia hay que enseñar?

De vuelta a la escuela

Tras las consideraciones anteriores, entiendo que ya podemos reformular de manera mucho más precisa la pregunta de qué tipo de discurso sobre el pasado debemos trabajar en la asignatura de Historia. ¿Qué queremos que sea la Historia en nuestros colegios e institutos? ¿Una cámara de resonancia de discursos sobre el pasado dirigidos al cambio cultural o una herramienta de análisis crítico del pasado?

Nuestra tragedia es que ya no podemos aspirar a ambos objetivos. Durante algunas décadas fue posible mantener la ilusión de que el análisis crítico disciplinar del pasado era a la vez el discurso de la emancipación. Se confiaba en un análisis del pasado que posibilitaba la crítica del presente en el marco de un proyecto de futuro (Fontana, 1982). Tras las duras críticas a la Historia militarista y nacionalista, la hegemonía de la Historia Social permitía creer que se trabajaba a la vez *por* el cambio social y *en* la disciplina. Pero esos tiempos felices se acabaron; hoy no tenemos ninguna gran teoría científica de la historia que conduzca a la emancipación. Somos náufragos en un mar de valores, ideología, sentimientos y emociones. Así las cosas, tenemos que optar entre un discurso sobre el pasado ideológico, público y comprometido o una Historia disciplinar que mantiene siquiera como horizonte la objetividad.

La propuesta de este artículo es que hay que enseñar Historia entendiendo por tal cosa el desarrollo de la comprensión del mundo que la subyace: la mirada del historiador y el pensamiento histórico en que se basa. Esto supone, de entrada, oponerse a la noción de la enseñanza de la Historia como uso público de la Historia o como divulgación. Implica a la vez un rechazo a la centralidad de la memorización de contenidos sustantivos, ya sea de los viejos datos o de las modernas lecciones cívicas. Por el contrario, nuestra propuesta es básicamente procedimental y prioriza la iniciación de los jóvenes en los rudimentos del oficio.

El *cómo* llevar a cabo tal propósito no es la misión de este artículo que se ha centrado extensamente en argumentar *qué* enseñar. No obstante, existe una línea de trabajo sumamente atractiva defendida por Peck y Seixas (2008) y otros autores como Wineburg (1991) y Lee y Ashby (2000), que ha sido expuesta en varios trabajos por los especialistas en Didáctica de la Historia (Chávez, 2024). Esta perspectiva se inscribe en la corriente que defiende la necesidad de enseñar a *historiar* (Pla, 2005, p. 17). Carrasco y Pérez (2017, p. 282) caracterizan la propuesta de los primeros autores como una concepción de la enseñanza de la Historia centrada en “comprender la historia como un método, como una manera de investigar desde esta área de conocimiento y, por tanto, aprender a pensar y reflexionar con la historia”. S. Plá (2005, p. 39), por su parte, subraya el carácter de retorno a lo académico de la propuesta de Wineburg y la ruptura que supuso con respecto al enfoque cognitivista imperante a principios de los noventa. En palabras de Carrasco y Pérez (2017, p. 285), “la expresión ‘pensar históricamente’ pone el acento sobre la adquisición de destrezas cognitivas o de pensamiento

1 Este artículo se redactó antes de la victoria de Trump, que supone una inquietante impugnación estos discursos hegemónicos.

propias de la disciplina, necesarias para comprender adecuadamente los datos e informaciones sobre el pasado”. En otras palabras, sobre las reglas del oficio.

Desde este enfoque, la asignatura de Historia se convierte en un ámbito desde el que someter a crítica contextualizada todos los discursos del pasado. No son necesarios complejos diseños didácticos para que esta manera de pensar críticamente acabe por extenderse al presente, que parece ser el objetivo universalmente aceptado de la educación. Es en este salto al presente donde esta concepción disciplinar de la enseñanza de la Historia entra en conflicto con las concepciones memorísticas de la educación cívica, pues somete también a sus postulados a un discurso crítico y desfundamentador. Gran parte de las concepciones trivialmente procedimentales de nuestra educación cívica no aguantan ni un asalto frente al pensamiento histórico. Pero, este, y esta es la clave, no es un problema de la Historia; es un problema de la educación en general, algo que entre todos hemos de resolver. Mas este artículo no trata de la educación y sus fines, sino simplemente de la enseñanza de la Historia. Desde luego, no es misión de esta asignatura ofrecer soluciones reconfortantes a los dilemas del presente. El profesorado de Historia bastante tiene con ofrecer instrumentos para descorder los velos que enmascaran la explotación humana.

En el día a día de las escuelas e institutos, esta dimensión crítica inmisericorde de la mirada del historiador viene a diluir en la práctica la frontera que desde el plano teórico se alza entre las concepciones disciplinar y cívica de la asignatura, pues las actividades que se plantean desde esta última tienen cabida en gran medida en la primera. De entrada, y atendiendo especialmente a la preocupación española, la concepción que se defiende en este artículo incluye a buena parte de lo que se denomina *memoria histórica*, pues esta no es más que pura y llanamente Historia. Parece difícil defender que la represión franquista no sea Historia sin expulsar también de este campo al Holocausto. Desde mi punto de vista, la combativa insistencia en denominar memoria a estos acontecimientos traumáticos o incómodos del pasado no hace más que poner en cuestión su presencia en el currículo a través de una argumentación primaria que cualquier estudiante (y no digamos los voceros políticos interesados) puede desarrollar sin dificultad. Si no son Historia, son política, y si son política, todo puede discutirse, pues no en vano el pluralismo es la base de nuestra democracia. La conclusión no es otra que legitimar democráticamente el negacionismo. Se llega entonces a la reducción al absurdo de reclamar el castigo penal para aquellos que desarrollan hasta sus últimas consecuencias el ataque contra la objetividad que los propios denunciantes han desencadenado. La paradoja es obvia, además de deprimente para el oficio: se combate con saña cualquier tipo de objetividad historiográfica para abrazar la Verdad judicial.

En puridad, el problema de la memoria histórica en las escuelas españolas no es otro que trasladar al currículo los consensos alcanzados en la disciplina. En contra de lo que pudiera parecer a primera vista, no es una empresa fácil en la práctica, pero desde luego en poco ayuda que nosotros mismos debilitemos de entrada la disciplina. Un sencillo ejemplo ilustra este postulado. Nos encontramos ante dos proposiciones históricas en conflicto. Una es la afirmación de que la dictadura franquista nació de un golpe militar violento contra un régimen democrático; la segunda el descriptor de los contenidos de 2º de Bachillerato de la Comunidad de Madrid: “El Frente Popular. Desórdenes públicos. Violencia y conflictos sociales” (Decreto 64/2022, p. 218). La cuestión para dilucidar es si ambas merecen la misma consideración en la asignatura. Desde la posición que defiende este artículo no cabe duda de que no. La primera es Historia porque forma parte del consenso historiográfico y la segunda es abiertamente tendenciosa y partidista. Para ser incluida en la Historia tendría que reformularse en el marco de las dificultades de consolidación de los regímenes republicanos democráticos de la Europa de entreguerras como la República de Weimar o la Primera República austriaca. Ahora bien, no se alcanza a vislumbrar cómo se la puede descartar desde una concepción cívica, pues no deja de ser memoria histórica fuertemente emotiva; eso sí, la de los herederos de los vencedores en

la guerra civil. No es fácil justificar la negativa a dialogar con ellos en la escuela, pues *sienten y recuerdan* y quieren trasladar su memoria sentida al plano cívico. Desde luego, no parece de recibo prescribirle a la gente lo que tiene que sentir... o sí, pero en todo caso ¿por qué queremos embarrarnos en tal pantano? Si perseveramos en transitar esta vía estamos abriendo una puerta que puede acabar en el diálogo en la clase de ciencias con los terraplanistas, antivacunas y ufólogos. ¿En serio, queremos eso?

Se entiende, por tanto, que una concepción académica de la enseñanza de la Historia no excluye en absoluto el trabajo sobre ese pasado traumático o incómodo que nos apela abiertamente en la actualidad. No en vano, “el historiador es aquel a quien el problema del presente le es más propio”, en palabras de M. Cruz (2006, p. 150). Ahora bien, su abordaje debe de realizarse desde la Historia, y eso impone algunos requerimientos. En primer lugar, la obligación de restringirnos al traslado a la asignatura de los resultados de la investigación histórica. En segundo, evitar las mistificaciones y priorizar la claridad conceptual. En la guerra civil española no cabe el banal recurso procedimental del uso de la violencia, porque todos mataban. Tampoco el anacrónico fundamentalismo democrático, porque incluso los socialistas moderados llevaban años vacilando ante el valor de la democracia y, desde luego, parece difícil conceptualizar como fuerza democrática al estalinismo de los años treinta por mucho que la ley de Memoria Democrática española parezca exigirlo. Va contra las reglas del oficio y nos acerca peligrosamente a la tendenciosidad anteriormente denunciada. Entiendo que a estas alturas no hace falta precisar que se trata de una cuestión disciplinar derivada del rigor en el uso de los conceptos, no de un juicio de valor sobre los revolucionarios de los años treinta. En este plano, el retorno al Imperio franquista no resiste la contraposición con la emancipación de la humanidad comunista.

En otro orden de cosas, pero también relativo al rigor conceptual, no estamos autorizados a hablar de memoria si no hay sujetos que recuerden, en cuyo caso, además, deberíamos hablar de memorias en plural. En el sentido común que se le otorga, en la escuela no cabe la memoria de la guerra civil o de la represión de posguerra como recurso didáctico porque ya no queda nadie vivo que recuerde. Sí que podemos recurrir perfectamente a las memorias de las víctimas de las graves violaciones de derechos humanos en el Cono Sur o, en el caso español, de los luchadores antifranquistas. El recurso a la memoria en la clase de Historia no es sólo legítimo, sino que puede calificarse además de *buena* Historia, en la medida en que la atención a la experiencia de los sujetos constituyó la punta de lanza de la renovación historiográfica ya desde los tiempos felices de la hegemonía de la Historia Social. El hecho de que algunos no hayan entendido algo tan obvio como que es posible el estudio objetivo de lo subjetivo y deriven de su limitación todo tipo de admoniciones apocalípticas y apocadípicas sobre el conocimiento (Eley y Nield, 2004, p. 47) no pone en cuestión el inmenso potencial de este recurso didáctico en la asignatura. Los aprendizajes que cada profesor pueda conseguir a partir de algo tan sencillo y cotidiano como un relato (o una imagen) del penoso viaje diario de una campesina recién inmigrada desde una infravivienda de la periferia de Barcelona o Madrid en los años sesenta para limpiar en el centro depende únicamente de su calidad como historiador y como educador. No cabe duda de que en este caso estamos trabajando Historia desde la memoria; en el primero sólo estamos usando el pasado (y la legitimidad de la disciplina) para fundamentar un relato político. La enseñanza de la Historia puede coadyuvar a las políticas públicas de memoria, pero en ningún caso puede plegarse a ellas sin negar a la disciplina.

Hemos reconocido las múltiples relaciones entre Historia y memoria histórica, pero la prioridad de este artículo es apuntalar nítidamente la separación teórica entre ambas esferas. Es obvio que todo país necesita de un relato sobre su pasado, pero no lo es menos que buena parte de esta memoria histórica es una mistificación, una tergiversación, cuando no una abierta manipulación histórica. Y podemos añadir: afortunadamente, a condición de tener claro que la memoria histórica no es Historia

y, por tanto, no deriva su validez de ninguna regla de correspondencia con las evidencias empíricas del pasado disponibles, sino de su capacidad para fomentar la convivencia justa sobre el rechazo común a determinadas atrocidades. En este sentido, si la ilusión de una Francia resistente ayudase en algo a conjurar la penosa situación actual, bienvenida sea su entronización en las escuelas. Ahora bien, no en la asignatura de Historia. Por favor, no se nos coloque en la tesitura de enseñar en Historia algo que es históricamente falso, algo que choca contra los resultados de la aplicación de las reglas del oficio y mucho menos que hagamos saltar estas reglas por los aires, porque, tal como están las cosas, quizás nos arrepintamos, y mucho. Resulta paradójica la convicción de parte de la izquierda de que, una vez soltadas las amarras de la objetividad, va a pilotar la nave en ese mar subjetividades, valores, emociones y sentimientos en que pretende convertir la Historia, cuando es evidente que los bárbaros se han revelado mucho más hábiles en este manejo.

Quizás la principal fuente de confusión en este debate por el sentido de la enseñanza de la Historia radique en confundir enseñanza disciplinar y educación. A pesar de la trascendencia moral y política de todo enfoque historiográfico en el presente, la memoria histórica o la educación cívica no son cometidos de la asignatura de Historia, pero sí que son una misión de la educación. Esquemáticamente, no son un objetivo disciplinar, sino un objetivo educativo transversal y, por tanto, implican a toda la comunidad educativa. Nadie niega la importancia de los valores y la política en la educación; la cuestión es *cómo* y *desde dónde* trabajarlos. Con respecto al *desde dónde* resulta más que paradójica tanta insistencia en el carácter cívico de la educación a la vez que se cercena sin piedad el peso de la asignatura que tiene precisamente como objetivo disciplinar cumplir esta misión: la agonizante Filosofía. Cabría preguntar a los hacedores de currículos cívicos de qué lleva siglos ocupándose la Filosofía Política si no es de estas cuestiones. Desde mi punto de vista, la Filosofía Política debería constituir el eje sobre el gravitarían de manera transversal todo el resto de las contribuciones disciplinares, y no, desde luego, la Historia.

Por lo que respecta a la Historia, deberíamos temprar nuestros entusiasmos, y restringirnos a nuestro oficio, que, por otro lado, ya presenta de por sí un potencial enorme para la crítica del presente sin necesidad de desplegar banderas y pancartas. En la línea de aplicar ese mínimo de *autodisciplina ascética* que recomienda T.L. Haskell (1998, p. 148), resultaría conveniente que el profesorado de Historia tuviera presente la admonición que Ferrer i Guardia, el pedagogo libertario ominosamente fusilado en 1909 por la derecha española más cerril, lanzaba contra las voces impacientes de su propio campo:

Pero la Escuela Moderna obra sobre los niños a quienes por la educación y la instrucción prepara a ser hombres, y no anticipa amores ni odios, adhesiones ni rebeldías, que son deberes y sentimientos propios de los adultos; en otros términos, no quiere coger el fruto antes de haberle producido por el cultivo, ni quiere atribuir una responsabilidad sin haber dotado a la conciencia de las condiciones que han de constituir su fundamento: Aprendan los niños a ser hombres, y cuando lo sean declárense en buena hora en rebeldía (Ferrer, 1912, p. 61).

Confiemos mucho más en la inteligencia compleja de nuestros alumnos y en su capacidad para solventar las contradicciones entre razón e ideología en su proceso de formación.

Financiación

Este artículo se ha realizado en el marco del Proyecto Nacional de Investigación PID2020-114249GB-I00/AEI/10.13039/501100011033

Referencias bibliográficas

- Agazzi, Evandro. (1996). Il significato dell'oggettività nel discorso scientifico, En F. Minazzi (Ed.), *L'oggettività della conoscenza scientifica* (19-35). Franco Angeli.
- Berger, Stefan. (2019). Historical Writing and Civic Engagement: A Symbiotic Relationship. En S. Berger (Ed.), *The Engaged Historian: Perspectives on the Intersections of Politics, Activism and the Historical Profession* (pp. 1-32). Berghahn Books.
- Camus, Albert. (1994). *El primer hombre*. Tusquets, 2001.
- Canales Serrano, Antonio Fco. (2021). The cultural history of education: between the siren song of Philosophy and the discrete charm of the philosophy of the social sciences. En Van Ruyskensvelde, S., Thyssen, G., Herman, F., Van Gorp, A. y Verstraete, P. (Eds). *Folds of Past, Present and Future. Reconfiguring Contemporary Histories of Education* (pp.39-58). DeGruyter.
- Carrasco, Cosme, & Pérez Rodríguez, Raimundo (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *Revista de historiografía*, 27, 265-286
- Chávez Preisler, Carolina. (2024). Un pensamiento que trasciende. Peter Seixas y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 28, 1-18
- Cruz, Manuel. (2006). *Las malas pasadas del pasado*. Anagrama.
- Decreto 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato. BOCM, 176.
- Eley, Geoff, & Nield, Keith. (2004). Volver a empezar: el presente, lo postmoderno y el momento de la historia social. *Historia Social*, 50, 47-58.
- Ferrer i Guardia, Francesc. (1912). *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Publicaciones de la Escuela Moderna.
- Fontana, Josep. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Crítica.
- Gómez Rodríguez, Amparo. (2003). *Filosofía y metodología de las ciencias sociales*. Alianza.
- Gómez Rodríguez, Amparo. (2004). *La estirpe maldita. La construcción científica de lo femenino*. Minerva.
- Gómez Rodríguez, Amparo. (2019). *Escritos sobre ciencia y género*. Los Libros de la Catarata.
- Hacking, Ian, (1983). Representing and Intervening. Introductory Topics in the Philosophy of Natural Science. Cambridge University Press.
- Haskell, Thomas L. (1998). *Objectivity is not Neutrality. Explanatory Schemes in History*. Johns Hopkins University Press.
- Halbwachs, Maurice. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Huici Urmeneta, Vicente (2007). *Espacio, tiempo y sociedad : variaciones sobre Durkheim, Halbwachs, Gurvitch, Foucault y Bourdieu*. Akal.
- Judt, Tony. (2007). *Pasado imperfecto. Los intelectuales franceses, 1944-1956*. Taurus.
- Kitcher, Philip. (1993). *The advancement of science: science without legend, objectivity without illusions*. Oxford University Press.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. Donovan y J. Brandford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-77). National Research Council.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000.) Progressión in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En Stearns, P, Seixas, P y Wineburg, S. (Eds.) *Knowing, Teaching Learning History*. New York University Press.
- Longino, Helen. (1990). *Science as Social Knowledge*. Princeton University Press.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., & Ortuño Molina, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. GEU.
- Muguerza, Javier. (1986). La obediencia al Derecho y el imperativo de la disidencia. Una intrusión en un Debate. *Sistema*, 70, 27-40.

- Paul, Herman. (2016). *La llamada del pasado : claves de la teoría de la historia*. Institución Fernando el Católico.
- Peck, C. y Seixas, Peter. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Pérez Garzón, J. Sisinio. (2009). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?. *Historia de la Educación*, 27, 37-55.
- Perez Garzón, J. Sisinio. (2012). Memoria e Historia: reajustes y entendimientos críticos. *Ayer*, 86(2), 249-261
- Plá, Sebastián (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés.
- Rüsen, Jörn. (2019). Engagement. Metahistorical Considerations on a Disputed Attitude in Historical Studies. In S. Berger (Ed.), *The Engaged Historian: Perspectives on the Intersections of Politics, Activism and the Historical Profession* (pp. 1-32). Berghahn Books.
- Seixas, Peter. (2000). Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the School?. En P. Seixas, S. Wineburg y P. Stearns (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History National and International Perspectives*. New York University Press.
- Todorov, Tzvetan. (2010). *La experiencia totalitaria*. Galaxia Gutenberg.
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Zagorin, Perez. (2004). Historia, referente y narración: reflexiones sobre el postmodernismo hoy. *Historia Social*, 50, 95-118.
- Zwarte, Ingrid de. y Arco Blanco, Miguel Ángel del. (Eds.). (2025). *The Politics of Famine in European History and Memory*. Routledge.

Información de contacto: Antonio Francisco Canales Serrano. Facultad de Educación, UCM, C. Rector Royo Villanova, sn. 28040 Madrid, Spain E-mail: antcanal@ucm.es

La enseñanza de la Historia en Europa, hoy: entre la educación preventiva, el modelo historiográfico-didáctico de transición a la democracia y la renacionalización

History teaching today in Europe: between preventive education, transitional model and renationalization

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-682>

Sébastien Ledoux

<https://orcid.org/0000-0001-8603-0734>

Université de Picardie Jules Verne

Resumen

La enseñanza de la Historia en las escuelas está históricamente vinculada a un triple proceso desarrollado desde finales del siglo XVIII: la construcción de las naciones modernas y, paralelamente, sus imaginarios; la escolarización de los jóvenes por los Estados y el lugar de la Historia como motor de un nuevo régimen de temporalidad. Esta enseñanza centrada en la nación se basaba en una narrativa heroica y finalista que proyecta al niño en una comunidad nacional dirigida a transformarlo hacia un Progreso irreversible. Este artículo analiza las transformaciones en la enseñanza de la Historia surgidas en Europa a finales del siglo XX. Proporciona el contexto de esta transformación caracterizada por un nuevo enfoque del pasado, centrado en las víctimas de crímenes (de genocidio, represión, guerra civil). Este enfoque establece un nuevo contrato narrativo para las sociedades europeas: conmemorar los crímenes y las víctimas para fortalecer la cohesión social, en vez de olvidarlos, para prevenir la repetición de estos crímenes educando a las nuevas generaciones como ciudadanos tolerantes a través de la transmisión de la Historia de estos crímenes. Bajo este nuevo mandato moral de creación de ciudadanos tolerantes y de la prevención del autoritarismo, el currículum de la Historia introduce crímenes como el genocidio de los judíos y conforma el desarrollo de nuevos programas y prácticas educativos a gran escala, como la visita a los lugares de masacres, como una educación performativa en derechos humanos. El texto presenta diferentes casos de países europeos que están experimentando esta evolución. Al mismo tiempo, la caída del comunismo en Europa del Este y la integración de estos países en la Unión Europea en la década de los 2000 provocó un cambio en la enseñanza de la Historia que se conforma según un modelo de transición. Este modelo defendido por la UE moviliza actores supranacionales (instituciones, ONGs). Esta vez, la enseñanza de la Historia sirve a la educación para Europa y la democracia, al tomar en cuenta las minorías nacionales. La tercera parte del artículo aborda un movimiento de renacionalización de la enseñanza de la Historia que ha estado en marcha desde la década de los 2000, a través de la presentación de varios casos europeos. En conclusión, de este modo, la enseñanza de la Historia permanece en la encrucijada de la política y la cultura, bajo el prisma de las cuestiones narrativas de las sociedades, evolucionando en un mundo globalizado y ahora marcada por un horizonte temporal incierto.

Palabras clave: Europa; modelo historiográfico-didáctico de transición a la democracia; crímenes; prevención; renacionalización

Abstract

History teaching today in Europe: between preventive education, transitional model and renationalization. The teaching of history in schools is historically linked to a triple process that developed from the end of the 18th century: the construction of modern nations and, in parallel, their imaginaries, the schooling of young people by the state, and the place of History as the driving force of a new regime of temporality. This teaching was centered around the nation in a heroic and finalist narrative projecting children into a national community turned towards irreversible Progress.

This article discusses the transformations in history teaching that emerged in Europe at the end of the 20th century. It provides the context for this transformation with a new approach to the past focused on the victims of crimes (genocides, repression, civil war). This approach establishes a new narrative contract for societies: memorializing crimes and victims to strengthen social cohesion rather than forgetting them and preventing the repetition of these crimes by educating younger generations as tolerant citizens through the transmission of the history of these crimes. It is in this new moral injunction and prevention that the teaching of history introduces crimes such as the genocide of the Jews into its curricula and sees the development of new large-scale pedagogical practices: the visit to the sites of massacres perceived as a performative education in human rights. The text presents different cases of European countries that are experiencing this evolution. At the same time, the fall of communism in Eastern Europe and the integration of these countries into the European Union in the 2000s led to a change in the teaching of history integrated into a transitional model. This model advocated by the EU mobilizes supranational actors (institutions, NGOs). This time, history teaching serves an education for Europe and democracy by taking into account national minorities. The third part of the article addresses a movement of renationalization of history teaching that has been underway since the 2000s through the presentation of several European cases.

In conclusion, the teaching of history thus always remains at the crossroads of politics and culture, under the prism of narrative issues of societies evolving in a globalized world now marked by an uncertain temporal horizon.

Key words: Europe; transitionnel model; crimes; prevention; renationalization

Introducción

La enseñanza de la Historia en la escuela está históricamente vinculada a un triple proceso desarrollado desde finales del siglo XVIII: la construcción de las naciones modernas y de sus imaginarios (Anderson 1996; Thiesse, 2001); la escolarización de la juventud por el Estado (Luc & Savoie, 2012) y el papel de la Historia como motor de un nuevo régimen de temporalidad (Koselleck, 1979). Mientras que la Historia tendió a convertirse en un campo autónomo del quehacer científico en el siglo XIX (Delacroix, Dosse & Garcia, 2007), su escolarización pasó a depender de la nacionalización de los individuos - en particular de los alumnos- como parte de un proceso de socialización y secularización: un territorio, una lengua, un pasado común, pero también un nuevo espacio-tiempo común.

El pasado histórico no sólo es objeto de una transmisión de conocimientos sobre acontecimientos y héroes, sino que establece un marco narrativo que inscribe a los niños en una condición temporal específica. Los acontecimientos del pasado no se transmiten ya en una interpretación religiosa providencial que proyecta su existencia en el presente y hacia un futuro determinados por la salvación divina. Están determinados por la existencia histórica de la nación a la que pertenecen, que debe alcanzar el Progreso. El finalismo temporal -antes de carácter sagrado- no ha desaparecido del proyecto educativo, se ha transformado al hacer de la Historia nacional un elemento estructurador de la educación de los alumnos.

Esta centralidad de la nación en la enseñanza de la historia es muy marcada en Francia, en particular en la escuela primaria (Bozec, 2018), pero varía según las tradiciones federales de algunos estados europeos, como Bélgica (Colla, Girault y Ledoux, 2024). Pero esta centralidad patriótica tiende a desvanecerse en el último cuarto del siglo XX, cuando se afirman otros proyectos educativos. Estos proyectos movilizaron de nuevo la enseñanza de la Historia, ya que se referían a la transmisión del pasado a las jóvenes generaciones.

Enseñar a las víctimas de la historia: un nuevo proyecto educativo

Al igual que otras regiones del mundo (América, Extremo Oriente), Europa vivió en los años 1980-1990 un giro hacia la memoria, con aspectos políticos, sociales y culturales, en los que la educación es un componente principal (Ledoux, 2024b).

Este cambio en el recuerdo confiere al pasado un nuevo estatus. Ya no se ve como una época pasada distinta del presente, que la sociedad se encarga de transmitir como herencia común a los jóvenes, para educarlos y socializarlos en la nación. El pasado se concibe como una huella violenta aún activa en la vida de ciertos individuos y de la comunidad nacional, una huella oculta que plantea un problema a la sociedad en su conjunto y que sólo puede resolverse transmitiéndola, en particular a las jóvenes generaciones en la escuela.

Este nuevo enfoque del pasado nacional invierte el modelo de las situaciones de posconflicto (guerras civiles, regímenes autoritarios) tradicionalmente regidas por políticas de amnistía-amnesia, en las que el olvido colectivo se considera un instrumento de cohesión social que pone fin a los ciclos de violencia (Ledoux, 2024a).

La historia que se transmite es ante todo una historia de crímenes y víctimas -la mayoría de las veces civiles- y no de las victorias (militares o políticas) ni de los héroes que constituían el marco narrativo de la historia enseñada en la escuela. El contrato social que vincula a las sociedades con su pasado se transforma profundamente, ya que lo que se suponía que formaba una comunidad nacional era el homenaje que los vivos rendían a los héroes que habían defendido la nación, a veces sacrificando sus propias vidas, y que las generaciones más jóvenes debían aprender a través de la enseñanza de la Historia. Ahora, lo que se supone que hace la sociedad es la conmemoración de las víctimas de crímenes masivos en nombre de los derechos humanos y la tolerancia, en particular hacia las minorías nacionales.

Este pasado tiene un carácter propedéutico que se pone de relieve a través de las lecciones de la historia. Esta vez, el objetivo no es presentar a los jóvenes, con fines educativos, ejemplos (héroes, acontecimientos) que admirar y seguir, sino relatar la violencia del pasado contra la sociedad civil para evitar que se repita, con fines preventivos. El objetivo es construir sociedades democráticas educando a los jóvenes en la tolerancia y evitando la repetición de pasados violentos. El pasado siempre está investido de una función educativa, pero se presenta como un contramodelo que no debe ocultarse.

Esta omnipresencia de un pasado criminal a resolver para dirigir el presente y el futuro de las sociedades no es específicamente europea: también se encuentra en América Latina, por ejemplo (Herrera & Pertuz, 2020). En Europa, tiene sus propias singularidades nacionales. En España, por ejemplo, concierne sobre todo a la Guerra Civil y al pasado franquista, que se abordó en 1977 con el modelo tradicional de olvido-amnistía, antes de sufrir una inversión de perspectiva, iniciada por la sociedad civil, que llevó al Parlamento a aprobar la llamada ley de «Recuperación de la Memoria Histórica» en 2007 (Aguilar Fernández, 2008). Transmitir la memoria de las víctimas de la Guerra Civil y comprender a una sociedad traumatizada se considera una necesidad democrática para educar a las generaciones más jóvenes (Gastón y Layana, 2023).

Más allá de las singularidades nacionales, dos grandes pasados criminales se movilizaron en la mayoría de los países europeos tras la caída del Telón de Acero. Pero el mapa europeo sigue dividido en dos por una frontera clara: la memoria de los crímenes nazis contra los judíos en Europa Occidental y la memoria de los crímenes comunistas en la oriental (Mink & Neumayer, 2007; Ledoux, 2020).

En la década de 1980, países como Alemania y Francia se vieron profundamente afectados por el genocidio de los judíos, que reconfiguró sus relatos oficiales (Rouso, 1990; Eder, 2016) y la enseñanza de la Historia en la década siguiente (Oeser, 2010; Legris, 2010). Los profesores alemanes se basan en la articulación de la enseñanza de la Historia y la Educación Cívica, y en la pedagogía de la conmoción emocional (*Betroffenheitspädagogik*) para enseñar el genocidio de los judíos y educar a sus alumnos en la democracia. La identificación con las víctimas judías y la movilización de las emociones en torno al Holocausto son las herramientas pedagógicas comunes utilizadas para educar de manera uniforme a los jóvenes alemanes de la antigua RFA y RDA.

Más allá del caso de la reunificación alemana, la transición democrática de los antiguos países comunistas de Europa del Este y su adhesión a la Unión Europea está produciendo un nuevo modelo que repercute en la enseñanza de la Historia.

Entre europeización y transición educativa

Alemania desempeñó un papel destacado en los años noventa en este giro historiográfico al conformar el Holocausto en uno de los centros de su política de reunificación, convirtiéndolo en una matriz europea y dotando a la Unión Europea de una identidad narrativa. La Unión Europea incluyó entonces la memoria de los crímenes en su agenda de políticas públicas para identificar el espacio europeo con un espacio democrático que defiende el Estado de derecho y protege a las minorías (Calligaro & Foret, 2012). En 1993, el Parlamento Europeo aprobó una resolución para preservar los campos de concentración nazis como «monumentos históricos europeos», que recibirían protección legal y apoyo financiero de la UE. Esta decisión marcó el punto de partida para la construcción de un recuerdo europeo de los crímenes nazis. El 3 de julio de 1995, el Parlamento Europeo aprobó otra resolución en la que pedía a todos los Estados miembros que introdujeran un día de recuerdo del Holocausto en sus calendarios nacionales.

Mientras la memoria del Holocausto experimenta un proceso más amplio de globalización (Levy y Sznajder, 2006), las instituciones europeas la movilizan como criterio democrático para los países candidatos a la UE y como instrumento para la europeización de la juventud. Entre 1998 y 2000, los países de la UE (encabezados por Gran Bretaña y Suecia) iniciaron una cooperación internacional sobre la educación relativa al Holocausto (Grupo de Trabajo para la Cooperación Internacional sobre la Educación, el Recuerdo y la Investigación del Holocausto). El 31 de octubre de 2001, el Comité de Ministros del Consejo de Europa adoptó una recomendación sobre «La enseñanza de la historia europea en el siglo XXI», en la que se pedía que la historia del genocidio judío se incluyera en los programas escolares nacionales. En 2003, los ministros de Educación, reunidos en el Consejo de Europa, instituyeron un Día de la Memoria del Holocausto y la Prevención de los Crímenes contra la Humanidad en todas las escuelas, cada 27 de enero, fecha de la liberación del campo de Auschwitz en 1945.

Así pues, las víctimas del Holocausto se encuentran en el centro de un proyecto educativo de Europa Occidental: la conmemoración de los crímenes masivos para prevenir o evitar que se repitan los crímenes que devastaron Europa en el siglo XX y la defensa de las minorías nacionales, en este caso, la judía. Este proyecto educativo no se limita a la inclusión de este hecho histórico en los programas escolares de Historia. Va acompañado de prácticas pedagógicas específicas, como las visitas de los alumnos a lugares de memoria de las masacres. A partir de los años 90, el campo de Auschwitz-Birkenau pasó a simbolizar esta evolución, que llevó a cada vez más jóvenes europeos a visitar este lugar para educarles en la tolerancia, la lucha contra el antisemitismo y la prevención de la delincuencia. El lugar se ha convertido en un símbolo de la Segunda Guerra Mundial, pero también de la educación en derechos humanos, y es el más visitado por los escolares, que acuden por cientos de miles cada año: 571.300 (57% de todos los visitantes) en 2006 y 1,029 millones (72% de todos los visitantes) en 2012. La expansión geográfica no ha cesado en los últimos treinta años, con, por ejemplo, la llegada en 2018 de estudiantes de Polonia (162.061), Alemania (29.603), Reino Unido (24.222), República Checa (23.840), Italia (17.610), Francia (17.547), Eslovaquia (17.034), Noruega (16.958), etc. Aparte de los estudiantes de Estados Unidos e Israel, la mayoría son europeos.

Esta práctica de visitas escolares a lugares de memoria también cuenta con el apoyo de la UE como instrumento para la europeización de los jóvenes en las políticas de transición democrática y descomunización llevadas a cabo en los países de Europa del Este durante la década de 2000. En

Rumanía, por ejemplo, las políticas educativas desarrolladas por el Instituto para la Investigación de los Crímenes del Comunismo (IICCR), creado en 2005, incluyen las visitas a los sitios de memoria como parte de las nuevas actividades docentes. En Bosnia-Herzegovina, el libro de texto de 2007 para los estudiantes de secundaria de Sarajevo responde a las directivas europeas en el marco de una política de transición tras el conflicto. Contiene una carpeta titulada «Excursión: aprender in situ» con sugerencias de excursiones (Bessone, 2014; Milošević & Trošt, 2021).

Así pues, este modelo educativo europeo de transmisión del pasado se ha desarrollado en parte sobre el reconocimiento de los derechos de las víctimas y las minorías, cuyo corolario ha sido su inclusión en la enseñanza de la historia. La transmisión del pasado criminal se considera fundamental para educar a los jóvenes ciudadanos europeos en la tolerancia y la democracia. Este modelo se utiliza como criterio democrático para los candidatos a la UE de los países de Europa del Este que ingresaron en 2004, comprometiéndose a incluirlo en sus programas escolares. En Rumanía, la entrada del país en la UE en 2004 fue seguida de la inclusión de la historia de la minoría judía en los programas escolares comunes a todos los alumnos (Murgescu & Avram, 2024).

De manera más general, la reforma de los sistemas educativos de los países europeos, en particular el reconocimiento de las víctimas a través de la enseñanza de la Historia, ha sido utilizada por las instituciones europeas como un instrumento pedagógico privilegiado para alcanzar los objetivos de la reconciliación posconflicto o de la transición democrática poscomunista en sus nuevos países miembros: la instauración de un Estado democrático estable. Por un lado, esta política se lleva a cabo por un número creciente de actores transnacionales y, por otro, se basa en los mismos métodos pedagógicos.

Por ejemplo, las recomendaciones de 2005 sobre la redacción de manuales de Historia para la enseñanza primaria y secundaria en Bosnia-Herzegovina proceden de una comisión creada en 2004 por la OSCE, el Consejo de Europa y el Instituto Georg Eckert. Estas recomendaciones hacen hincapié en la multiperspectividad y la interactividad que los profesores deben entablar con sus alumnos a la hora de enseñar historia. Para implicar más a los alumnos en esta enseñanza, el objetivo pedagógico y cívico preconizado por el Consejo de Europa es doble: emocionar a los alumnos y desarrollar sus facultades críticas, lo que se acerca al modelo didáctico alemán (Bendick & François, 2015). La multiperspectividad y la interactividad como modelo educativo europeo también fueron adoptadas por países como Rumanía y Bulgaria en el período previo a su adhesión a la UE en 2007 (Constantin, 2021). Esta educación europea se refleja en la diversificación de fuentes e interpretaciones en los manuales de Historia. Tal es el caso del libro de texto para estudiantes de secundaria sobre la historia del comunismo en Rumanía, publicado en 2009 y diseñado colectivamente por profesores de secundaria, miembros del IICCR y de la CPADCR (Comisión Presidencial para el Análisis de la Dictadura Comunista en Rumanía, creada en 2006). También se ha elaborado un folleto de acompañamiento para profesores, con visitas a museos comunistas y lugares de represión en Rumanía (Sighet) y Bulgaria (Belene). Al transmitir a los alumnos la historia de la represión comunista, el documento pretende educar a los rumanos en la democracia y en los ideales europeos.

Podemos observar así que los países de Europa del Este que se adhirieron a la UE en los años 2000 fueron laboratorios de difusión de un modelo educativo europeo desarrollado en Occidente. El fin de la dominación soviética en Europa del Este dio paso a un periodo de democratización, que se reflejó en la descomunización de las memorias y en una transición educativa (Parker, 2003). De hecho, la transformación de los sistemas educativos representa uno de los principales aspectos de la transición poscomunista en Europa del Este, de un modelo soviético de educación comunista a un modelo democrático y europeo de educación (véase el caso de Bulgaria en Satchkova, 2003).

La enseñanza de la Historia está implicada en esta transición, que conduce a una liberalización del mercado de los libros de texto que se aleja del control estatal y a una pluralización de los actores

Europeos nacionales y transnacionales en la transmisión del pasado nacional. Pero el contenido de la Historia enseñada ha pasado por varias fases, desde la criminalización del pasado comunista hasta la integración de los códigos de la UE en la Historia enseñada: respeto de los derechos humanos, inclusión de las minorías, reconciliación, multiperspectividad. Esta integración se está llevando a cabo con diversos actores nacionales salidos de carreras internacionales en el sector asociativo y ONG especializadas en políticas públicas (educación, derechos humanos). En Bulgaria, la ONG Sofia Platform, fundada en 2013 y dirigida por la búlgara Louisa Slavkova, que estudió en la Universidad alemana de Colonia, dedica sus actividades a la democratización de la sociedad búlgara promoviendo la educación y la memoria del periodo comunista. Desarrolla programas educativos para jóvenes búlgaros, en colaboración con el Consejo Europeo de Relaciones Exteriores y ONG alemanas y estadounidenses dedicadas a la educación cívica, así como con el Instituto Eckert y la asociación europea de Historia Euroclio. Uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia en Bulgaria, al igual que en Rumanía, es la construcción de un «ciudadano europeo» (Szakács, 2017) a través de estándares educativos promovidos por la UE y actores transnacionales, también en el ámbito de la didáctica. Los programas educativos de la ONG Plataforma Sofia, por ejemplo, movilizan innovaciones pedagógicas para fomentar la interactividad de los estudiantes (juegos de rol) y el análisis crítico de las fuentes históricas en la enseñanza de la historia.

Este modelo de educación de transición promovido por las instituciones europeas no transmite a los jóvenes europeos un gran relato sobre la historia de Europa, sino una gramática de (buena) gestión de los pasados conflictivos interestatales o intraestatales, centrada en el reconocimiento y la superación de estos conflictos en una perspectiva reconciliadora, especialmente en las relaciones entre minorías y las mayorías de los Estados. Esta gramática educativa también contiene una dimensión pedagógica, con la difusión de métodos de interactividad y multiperspectividad en el aula, o visitas escolares a lugares de represión. En Europa del Este, la promoción de este modelo educativo entre los alumnos corre a cargo de actores transnacionales implicados en la educación, la democracia y las políticas de transición.

A pesar de estas políticas educativas supranacionales apoyadas por la UE, siguen existiendo singularidades nacionales y regionales en la enseñanza de la Historia. Esta enseñanza sigue estando fuertemente impregnada de perspectivas nacionales, como demuestran los libros de texto de diferentes países europeos (Chopin & Divet, 2023; Amilhat, 2023). La aparente convergencia entre Europa Oriental y Occidental sigue siendo formal. Al final, es más bien la transmisión del pasado en sus dimensiones penal y educativa (democratización, defensa de las minorías) lo que ha generado un cierto consenso.

Este consenso en torno a un modelo educativo supranacional de enseñanza de la Historia ha dado lugar al mismo tiempo a un «contragolpe». De hecho, en el periodo más reciente se han iniciado procesos de renacionalización de la enseñanza de la Historia que se oponen al modelo anterior.

¿Hacia una renacionalización de la enseñanza de la historia?

Desde la década de 2000, este modelo educativo ha tenido que hacer frente a las ofensivas nacionalistas en algunos países europeos, siguiendo un movimiento más global que afecta también a los países democráticos (May & Maissen, 2021).

En Japón, por ejemplo, el Estado controló durante décadas los contenidos escolares para ofrecer un relato histórico que fomentara el apego a la patria. En las décadas de 1980 a 1990 se produjo una apertura del conocimiento histórico en las prácticas docentes, al integrar lecturas plurales de los conflictos con sus vecinos coreanos y chinos (Nanta, 2007). Fue el debate iniciado por los medios de comunicación japoneses en 1982 sobre la sustitución por el Ministerio del término «invasión» por

«avance», en relación con la guerra chino-japonesa (1937-1945), lo que atrajo la atención internacional sobre la cuestión. Esto dio lugar a iniciativas de historiadores japoneses, coreanos y chinos, que decidieron intercambiar sus puntos de vista históricos sobre sus respectivos países y, posteriormente, redactar libros de texto conjuntos, siguiendo el modelo de los manuales de Historia franco-alemanes. Pero estas iniciativas también provocaron reacciones. La asociación Atarashii Kyôkasho wo Tsukurukai, (Asociación para la Elaboración de Nuevos Manuales Escolares) fue creada en 1995 por nacionalistas para oponer una contranarrativa a lo que percibían como una concepción «masoquista» o «suicida» de la historia nacional. Denunciaron la mención en los manuales de Historia de la masacre de Nankín y de los crímenes cometidos por el ejército japonés contra las «mujeres de solaz» o «mujeres de consuelo», y publicaron un libro de texto de enseñanza media validado por el Ministerio en 2001. Aunque el libro de texto es poco utilizado por los profesores, la llegada al poder de Shinzo Abe como Primer Ministro en 2012 marca un punto de inflexión al recomendar manuales históricos nacionalistas.

Tras el colapso de la URSS, Rusia asistió a una liberación de los libros de texto a principios de la década de 1990, que benefició a la enseñanza de la Historia al emanciparla del unívoco relato comunista. Tras llegar al poder en 2000, Putin mostró interés por los libros de texto de Historia, argumentando que debían «inculcar en los escolares un sentimiento de orgullo por su historia y su país» (Amacher, 2020). En 2003, un libro de texto de Historia que describía el régimen estalinista como «terrorista» y evocaba los 50 años de «ocupación» soviética de las repúblicas bálticas fue despojado de su condición de «recomendado» por el Ministerio de Educación. En 2007 se publican nuevos manuales de Historia, incluido un manual metódico para profesores. Las represiones estalinistas de los años treinta se presentan como «distorsiones» inevitables de la «modernización forzada» del país, gracias a la cual la URSS pudo derrotar a la Alemania nazi en la Segunda Guerra Mundial. Para el inicio del curso escolar 2023, se han publicado nuevos libros de texto de Historia para los cursos 1º y 12º, titulados *Historia de Rusia desde 1945 hasta el siglo XXI*. En ellos se incluyen dos nuevos capítulos sobre la guerra lanzada contra Ucrania en febrero de 2022, titulados «La operación militar especial» y «Rusia, tierra de héroes». El libro de texto presenta a Putin como el hombre que evitó el fin de la civilización humana al lanzar esta «operación especial» en Ucrania.

Polonia había integrado a las minorías en su programa escolar de 2008, de acuerdo con las directivas europeas, tras su adhesión a la UE. Tras la llegada al poder del PIS, la nación polaca se presentó estrictamente vinculada a la fe católica de la mayoría de la población, y los nuevos planes de estudios de Historia posteriores a 2017 llevaron a borrar a las minorías, incluida la judía (Tartakowsky, 2020).

En Francia, los proyectos nacionalistas han intervenido en la enseñanza de la Historia con respecto a la historia colonial. La ley de 2005 sobre el reconocimiento de la contribución a la nación de los colonos franceses en la Argelia colonial posteriormente repatriados incluyó un artículo durante los debates parlamentarios, en el que se especificaba que «los programas escolares reconocen en particular el papel positivo de la presencia francesa en ultramar, especialmente en el norte de África». Esta narrativa colonial impuesta entró en conflicto directo con una corriente anticolonial francesa que prevalecía en los partidos de izquierda, así como entre académicos y profesores. Rápidamente se produjo la reacción de varios historiadores que exigían la derogación de una ley que impone una Historia oficial y oficializa una visión nacionalista. El controvertido artículo fue finalmente retirado un año después por el presidente francés Jacques Chirac, pero los acalorados debates sobre la enseñanza de la Historia continuaron en los años siguientes. Los críticos alzaron la voz para defender la «identidad nacional», argumentando que se veía amenazada por el «arrepentimiento» frente a los crímenes cometidos por el Estado francés contra minorías como los

judíos o los negros en relación con la trata de esclavos, que conduciría inexorablemente al declive de la nación. La ofensiva se dirigió contra los programas de Historia, que, según sus promotores, habían fracasado en su doble misión de transmitir a los escolares el amor a la nación francesa y a su historia. Se invocaba regularmente la figura de Ernest Lavissee, con un discurso nostálgico sobre las bondades de la escuela pública bajo la Tercera República (1870-1940) que presentaba una imagen idílica de los conocimientos históricos y la conciencia patriótica de los alumnos de aquella época. Las investigaciones de los últimos 20 años sobre la enseñanza de la Historia en Francia han demostrado que este discurso nostálgico no se basa en la realidad (Dancel, 1996; Chanet, 1996). Además, hay estudios que demuestran que los alumnos conocen los acontecimientos y personajes (Clodoveo, Carlomagno, Luis XIV, Napoleón) que constituyen el núcleo de la narración nacional tan central en las reivindicaciones de los actores de esta ofensiva renacionalizadora (Létourneau y Lantheaume, 2016). Y, sin embargo, estas ofensivas están teniendo un impacto en las políticas educativas, como podemos ver en la modificación de los planes de estudio de secundaria de 2019. Aunque estos nuevos programas incluyen la historia de la trata de esclavos y la esclavitud colonial, los ejemplos elegidos revelan una ambigüedad narrativa. Se pide a los profesores de Historia que enseñen la trata de esclavos a través del ejemplo de Brasil, la esclavitud a través del ejemplo de Estados Unidos y la abolición a través del ejemplo de Francia. Esta distribución otorgó a Francia el papel de país abolicionista que durante décadas había formado el tejido de la narrativa histórica tradicional que glorificaba la nación francesa al tiempo que ocultaba su pasado esclavista. Solo las protestas de los historiadores ante el Ministerio de Educación condujeron a cambios en el programa de estudios de Historia, integrando el ejemplo de los puertos esclavistas franceses.

Conclusión

La enseñanza de la Historia fue el cemento social y cultural de las construcciones nacionales del siglo XIX. Esta enseñanza finalista en torno a un pasado glorioso de la nación integraba a los alumnos en una condición temporal específica: el Progreso realizado por los antepasados en una línea de tiempo en la que ellos mismos se proyectaban. A finales del siglo XX se les enseña un modelo historiográfico-didáctico de transición a la democracia o de ciudadanía plural, polarizado en torno a las víctimas de los crímenes del pasado y los derechos de las minorías. Este nuevo modelo narrativo presenta la Historia que debe enseñarse como un instrumento educativo preventivo. Hoy en día, la enseñanza de la Historia se encuentra inmersa en una batalla cultural que es una batalla narrativa. Pero la enseñanza de la Historia también se ve afectada por otras matrices narrativas contemporáneas que presentan a las sociedades un riesgo permanente (tecnológico, ecológico, terrorista: véase Beck, 2001) o pruebas continuas (Martucelli, 2018). Estas matrices narrativas indican una profunda ruptura del horizonte temporal antes centrado en el Progreso y ahora marcado por la contingencia y la incertidumbre. El finalismo temporal de la Historia enseñada en las escuelas a partir del siglo XIX para gloria de las naciones destinadas al Progreso está ahora en crisis: «el futuro está ahora incrustado en una matriz de ansiedades mediadas y continuos intentos de mejorarlas» (Levy, 2020). Pero ¿la enseñanza de la Historia está ahí para curarnos? (David, 2020). Por otra parte, la reciente renacionalización de la enseñanza de la Historia indica que esta narrativa escolar se está convirtiendo en un instrumento de tranquilización individual y colectiva que precisamente da respuesta a esta ansiedad temporal vinculada en parte a la crisis ecológica que vivimos a escala global y al desarrollo de instituciones supranacionales. Pero ¿la enseñanza de la Historia está para tranquilizar nuestras identidades?

A través de esta evolución de los dos últimos siglos, vemos lo difícil que es para los Estados

y los actores políticos pensar la enseñanza de la Historia en términos de conocimientos a transmitir sobre el pasado, desvinculados de cualquier función de socialización de los niños hacia un proyecto colectivo. ¿Es esto una consecuencia del desarrollo de la enseñanza de la Historia en el siglo XIX, que desde el principio se inscribió en un proyecto de socialización y de educación política (nación) y temporal (finalismo progresista)? En cualquier caso, es difícil pensar en la enseñanza de la Historia sin un modelo narrativo porque la condición humana sigue siendo antropológicamente una condición narrativa.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Fernández, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Amacher, K. (2020). La bataille des manuels en Russie, *La Vie des idées*.
- Amilhat, C. (2023). L'Europe entre invisibilité et réalités distantes. L'appréhension des institutions européennes en Enseignement moral et civique. In S. Ledoux and N. May, (Coords.), *Transmettre l'Europe à la jeunesse. XXe-XXIe siècles* (111-120). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Anderson, B. (1996). *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris: La Découverte.
- Beck, U. (2001). La Société du risque. Sur la voie d'une autre modernité. Paris: Flammarion.
- Bendick, R., & François, E. (2015). Une ambition scientifique et pédagogique, éthique et civique. L'enseignement de l'histoire en Allemagne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, N°69., 145-154.
- Bessone, M. (2014). La réconciliation par l'histoire en Bosnie-Herzégovine. L'impossible réception d'un modèle multiculturel européen. *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, vol. 45, N°3., 149-176.
- Bozec, G. (2018). «Nos ancêtres les Gaulois» et autres récits. Evolutions et permanence du mythe national dans l'enseignement primaire, 1980-2012. In J. Dubois and P. Legris (Coords.), *Disciplines scolaires et cultures politiques: des modèles nationaux en mutation depuis 1945* (141-158). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Calligaro, O., & Foret, F. (2012). La mémoire européenne en action. Acteurs, enjeux et modalités de la mobilisation du passé comme ressource politique pour l'Union européenne. *Politique européenne*, N°37., 18-43.
- Colla, P., Girault, B., & Ledoux, S. (Coords.). (2024). Histoires nationales et narrations minoritaires. Vers de nouveaux paradigmes scolaires? XX-XXIe siècles. Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Chanet, J.-F. (1996). *L'École républicaine et les petites patries*. Paris: Aubier.
- Chopin, T., & Divet, G. (2023). Transmettre l'histoire et la géographie européennes à l'école en France et en Europe. In S. Ledoux and N. May, (Coords.). *Transmettre l'Europe à la jeunesse. XXe-XXIe siècles* (133-144). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Constantin, A. (2021). L'enseignement de l'histoire du communisme à l'Est. *Politika* [on line].
- David, L. (2020). *The Past Can't Heal Us. The Dangers of Mandating Memory in the Name of Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dancel, B. (1996). Enseigner l'histoire à l'école primaire de la IIIe république. Paris: PUF.
- Delacroix, Ch., Dosse F., & Garcia P. (2007). *Les courants historiques en France. XIXe-XXe siècles*.

Paris: Gallimard.

- Eder, J.S. (2016). *Holocaust Angst. The Federal Republic of Germany and American Holocaust Memory since the 1970s*. Oxford: Oxford University Press.
- Gaston, J.-M., & Layana, C. (Coords.). (2023). *Historia con la memoria en la educación*. Pamplona/Iruña: Gobierno de Navarra.
- Herrera, M. and Pertuz, C. (Coords.). (2020). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.
- Koselleck, R. (1979 first edition, 2016). *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: EHESS.
- Lantheaume, F., & Létourneau, J. (Coords.). (2016). *Le Récit du commun: L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Ledoux, S. (ed.). (2020). Les lois mémorielles en Europe, *Parlement(s). Revue d'histoire politique*, N°15, 2020.
- Ledoux, S. (2024a). Pacifier les sociétés post-guerre civile par la mémoire?. *Pouvoirs*, N°188, 95-107.
- Ledoux, S. (2024b). *Histoire et mémoire(s)*. Paris: CNRS Éditions.
- Legris, P. (2010). Les programmes d'histoire en France: la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010). *Histoire de l'éducation*, N°126, 121-154.
- Levy, D., & Sznajder, N. (2006). *The Holocaust and Memory in the Global Age*. Philadelphia: Temple University Press.
- Levy, D. (2020). Traumatism and the Changing of Temporal Figurations. *Social Research. An International Quarterly*, vol.87, N°3, 565-590.
- Luc, J.-N., & Savoie, Ph. (Coords.). (2012). L'État et l'éducation en Europe (XVIIIe-XXIe siècles). *Histoire de l'éducation*, N°134.
- Martuccelli, D. (2018). Les matrices narratives du sujet contemporain. *Le Sujet dans la cité*, N°9, 19-29.
- May, N., & Maissen, T. (Coords.) (2021). *National History and New Nationalism in the Twenty-First Century. A Global Comparison*. Oxford: Routledge.
- Milošević, A., & Trošt, T. (Coords.). (2021). *Europeanisation and memory politics in the Western Balkans*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Mink, G. and Neumayer, L. (Coords.). (2007). *L'Europe et ses passés douloureux*, Paris: La Découverte.
- Murgescu, M., & Avram, G. (2024). Les minorités dans l'enseignement de l'histoire en Roumanie: une histoire toujours à part? In P. Colla, B. Girault and S. Ledoux, S. (Coords.). *Histoires nationales et narrations minoritaires* (69-87). Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Nanta, A. (2007). Le débat sur l'enseignement de l'histoire au Japon. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, N° 88, 13-19.
- Neumayer, L. (2019). *The Criminalisation of Communism in the European Political Space After the Cold War*. Oxford: Routledge.
- Nobuko Maeda, (2018). Histoire de l'enseignement de l'histoire au Japon. Autour de la question des manuels scolaires. *Histoire@Politique*, N° 36 (on line).
- Oeser, A. (2010). *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne: interprétations, appropriations et usages de l'histoire*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Parker, Ch. (2003). *History Education Reform in Post-communist Poland, 1989-1999: Historical and Contemporary Effects on Educational Transition*. Ohio State University, on line.
- Satchkova, E. (2003). L'éducation bulgare, du communisme à la démocratie: l'expérience d'une tran-

- sition achevée. *Carrefours de l'éducation*, N°15, 139-140.
- Simone, L., & Karolina, K. (Coords.). (2013). *History Education and Post-Conflict Reconciliation. Reconsidering Joint Textbook Projects*. Oxford: Routledge.
- Szakács, S. (2017). *Europe in the Classroom. World Culture and Nation-Building in Post-Socialist Romania*. Cham: Springer.
- Tartakowsky, E. (2020). L'enseignement de l'histoire en Pologne depuis 2017: De la « décommunisation » à la centralité d'un nationalisme catholique. *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, N°1, 105-134.
- Thiesse, A.-M. (2001). *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècle*. Paris: Seuil.

Información de contacto: Sébastien Ledoux. *Université de Picardie Jules Verne*. Chemin du Thil 80000 Amiens. E-mail: ledoux.sebastien5@gmail.com.

Una pedagogía del horror: el Holocausto en los libros de texto israelíes

A Pedagogy of Horror – the Holocaust in Israeli schoolbooks

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-669>

Nurit Peled-Elhanan

Hebrew university of Jerusalem

Resumen

Este artículo resume un estudio sobre veintiséis libros escolares israelíes de Historia y estudios sobre el Holocausto, utilizados en escuelas laicas convencionales, y se centra en la representación de las víctimas del Holocausto en los libros escolares israelíes. El estudio adopta un enfoque de semiótica social para el análisis de textos e intenta revelar el interés de los retóricos y diseñadores de libros escolares mediante el análisis de las representaciones, concebidas como signos motivados. El argumento del artículo es que, en relación con el Holocausto, los libros escolares israelíes adoptan a menudo la narrativa y la perspectiva nazi-alemana, que no responde al sufrimiento de las víctimas, y las representan de forma despersonalizada como iconos, símbolos y especímenes de categorías. El artículo termina con la representación de los palestinos como nazis en los libros de texto.

Palabras clave: Representación del Holocausto, fotografías de atrocidades, análisis multimodal, signos motivados, nazificación de los palestinos.

Abstract

The paper summarizes a study of twenty-six Israeli schoolbooks of History and Holocaust studies, used in mainstream secular schools. It focuses on the representation of Holocaust victims in these schoolbooks. The study adopts a social semiotic approach to text analysis and attempts to reveal the interest of the rhetors and designers of schoolbooks through the analysis of representations, conceived of as motivated signs. The paper's argument is that regarding the Holocaust, Israeli schoolbooks often adopt the Nazi-German narrative and perspective, which is not responsive to victims' suffering, and represent them in a de-personalized way as icons, symbols, and specimens of categories. The paper ends with the schoolbooks' portrayal of Palestinians as Nazis.

Key words: Holocaust representation, atrocity photographs, multimodal analysis, motivated signs, Nazification of Palestinians.

Introducción

Las preguntas

Ante la exposición de los escolares a fotografías y descripciones verbales de las atrocidades alemanas, año tras año, la pregunta que surge es: ¿cómo podemos leer estas fotos y textos y cómo hacer que los niños los lean? ¿Actúan las fotos de atrocidades como clichés, significantes vacíos que distancian y

protegen a los espectadores del acontecimiento? ¿Se han «degradado de documento que contiene un contexto a símbolo carente de sustancia»? (Chéroux 2001). ¿La repetición de historias y fotografías horribles embota nuestra respuesta a los casos contemporáneos de brutalidad, descartándolos como algo ya conocido, o, por el contrario, su repetición retraumatiza por sí misma, convirtiendo a los espectadores distantes de la memoria en víctimas sustitutas que, al haber visto las imágenes tantas veces, las han incorporado a sus propios relatos y recuerdos y se han vuelto así aún más vulnerables a sus efectos? (Hirsch 2001, 8). ¿Permiten las imágenes de cruel perversidad el recuerdo, el duelo y la elaboración? (ibíd. 5). ¿Pueden estas imágenes hacer posible un discurso responsable y ético sobre el sufrimiento contemporáneo de los demás?

Algunos estudiosos creen que las fotografías de atrocidades se resisten al duelo (Hirsch, 2001). Su exhibición no crea más que «horrible fascinación» (Baudrillard, 1984) y degrada a las víctimas cada vez que se ven: «Si las imágenes fueron tomadas por los nazis para degradar a sus víctimas, ¿no estamos colaborando con ellos al mostrarlas? ¿Tenemos derecho a mostrar a personas en sus últimos momentos antes de enfrentarse a la muerte para apoyar la propaganda, sea cual sea su propósito?» (Janina Struk 2008, 115).

Metodología

Este estudio adopta un enfoque semiótico social y utiliza métodos del Análisis Multimodal del Discurso (Kress 2012. Machin. 2013.). Trata de revelar los *intereses* de los autores y diseñadores de manuales escolares y sus propósitos pedagógicos a través del examen de los medios semióticos de representación, como el discurso, el género, la maquetación y los elementos visuales.

La semiótica social parte de la base de que los significados y el conocimiento se *realizan* en signos o complejos de signos de modos específicos, ninguno de los cuales es arbitrario (Kress 1993). Los signos están conformados por su historia y su uso actual en una cultura determinada (Kress 2010), y están motivados, no siempre intencionadamente, por la ideología, los puntos de vista, los valores y la posición del creador del signo con respecto al mensaje pretendido y sus destinatarios. Estos elementos pueden inferirse del texto y dan testimonio de los propósitos educativos y de las relaciones de poder. El significado de cada signo, ya sea verbal o visual, viene determinado no sólo por sus cualidades inherentes, sino también por la forma en que interactúa con los demás signos, por su ubicación en un lugar determinado (por ejemplo, una página de un libro de texto) en un momento dado, por sus características materiales y por sus cualidades metafóricas.

La investigación semiótica social plantea preguntas semióticas para responder a preguntas sociales. La pregunta social del presente estudio es: ¿cuál es el propósito pedagógico de los escritores israelíes de libros escolares de historia y estudios sobre el Holocausto? La pregunta semiótica es: ¿cuáles son los medios a través de los que estos libros representan a las víctimas del Holocausto? El discurso pedagógico es un compuesto de discurso instructivo, o el contenido de una asignatura escolar, y discurso regulativo, o las relaciones sociales que subyacen a una pedagogía específica (Bernstein 1996). Por lo tanto, «el discurso pedagógico no puede identificarse con los discursos que transmite [...]. Es el principio pedagógico el que se apropia de otros discursos y los pone en relación especial entre sí, a efectos de su transmisión y adquisición selectiva en la escuela» (ibíd. 46). Los manuales escolares transponen signos verbales y visuales de otros lugares, como fuentes políticas e históricas, y los *recontextualizan* en el discurso pedagógico de acuerdo con sus objetivos específicos. El *interés* que motiva la *recontextualización* de imágenes y textos está «configurado profesionalmente» y «es uno de los medios por los que el poder entra en la transposición de significado». (Kress 2020,35). Es el poder el que transforma el contenido y el significado en función de la forma en que

se anima a los escolares a relacionarse con el tema y de la forma en que su representación está diseñada para afectarles. El investigador se encuentra con el nuevo signo y se pregunta, ¿qué motivó su producción o determinó los criterios para su elaboración? «Aquello que *se usa como criterio* será lo *significado*». (Kress 2020, 35).

Tanto las fotografías como los textos, seleccionados en función de lo que se considera pedagógicamente pertinente, *se transforman* y crean nuevas relaciones entre lo semiótico y lo «externo a lo semiótico» (Chouliaraki 2006), es decir, con la esfera social en la que se utilizan.

El contexto social del estudio

Israel ha interpretado el lema «¡Nunca más!» como «¡Nunca más a nosotros!», y no como «¡Nunca más a nadie!» (Elkana 1988). Esta interpretación sólo deja dos opciones: sacrificar a otros o ser sacrificado, matar o morir, y por tanto resulta clave para entender los sentimientos y acciones israelíes hacia los palestinos y los vecinos árabes.

La condición de israelí se constituyó primero contra la imagen de los judíos débiles y diligentes de la Europa del Este, la mayoría de los cuales perecieron en el Holocausto sin oponer resistencia. Estos eran los judíos que no queremos ser (Segev 2019), según el primer ministro Ben-Gurion, quien declaró públicamente: «Llámenme antisemita, pero debo decir esto. [...] No pertenecemos a este pueblo; nos rebelamos contra tal pueblo judío. No queremos ser tales judíos». (Segev, 2019, 448). El segundo grupo contra el que se constituyó la condición de israelí fueron los árabes que, según Ben-Gurion, reemplazaban a los nazis alemanes como potenciales exterminadores del pueblo judío después de que Israel se reconciliara con Alemania en 1953 (ibíd.). Ambos grupos aparecen en los libros de texto como los «otros» absolutos. En el discurso de un «Estado para una nación perseguida», los antiguos judíos despreciados, que perecieron deshonrosamente sin luchar, se convertían en el «nosotros» potencial que puede perecer de nuevo, esta vez a manos de los «árabes nazis». Todos los judíos israelíes, incluso aquellos cuyos antepasados no se vieron afectados por el Holocausto, se perciben como «víctimas hereditarias» y sienten que viven en un mundo poblado por asesinos que los odian (Bauman 2001, p.14). «El mundo [se] define por su intención y determinación de destruir a los judíos» (Illouz, 2021). Todos comparten el trauma de la aniquilación de los judíos europeos, que se convirtió en el «trauma elegido» de Israel. El psicoanalista Vamik D. Volkan, que acuñó el término, define el trauma elegido como las imágenes compartidas de acontecimientos históricos específicos «en los que un gran grupo sufre pérdidas o experimenta impotencia y humillación en un conflicto con un grupo vecino». (2015, 13). Las experiencias traumáticas y las autoimágenes dolorosas asociadas a las representaciones mentales del acontecimiento traumático se «depositan en la autorrepresentación evolutiva de los niños de las siguientes generaciones, como si estos niños fueran capaces de llorar la pérdida o revertir la humillación». Este depósito constituye «una transmisión intergeneracional del trauma». (ibíd.). Así, «se teje en la tela de la tienda étnica o del gran grupo y se convierte en parte inseparable de la identidad del grupo». (ibíd.). Un buen ejemplo es la estudiante recién emigrada de Etiopía que le dice a su profesor de universidad: «Quería sentirme israelí, así que fui a Auschwitz».

“Cuando comienza un conflicto en el presente con enemigos actuales, se reactivan los ‘traumas elegidos’ junto con las ideologías del derecho, [que] hacen referencia a un sentimiento compartido de derecho a recuperar lo que se perdió en la realidad y en la fantasía durante el trauma colectivo (Volkan 2015, 16-17). Los miedos, las expectativas, las fantasías y las defensas asociadas a un trauma elegido reaparecen cuando se establecen conexiones conscientes e inconscientes entre el trauma pasado y una amenaza contemporánea. Este proceso magnifica la imagen de los enemigos actuales y de los conflictos actuales. Como veremos más adelante, los palestinos son representados en los libros de texto, al

igual que en el discurso sociopolítico en Israel, como nazis potenciales o reales. Los acontecimientos presentes de hostilidad reactivan un sentimiento de victimización y el sentimiento de venganza se vuelve exagerado, y puede perpetuar una crueldad de otro modo impensable contra los demás. «Los líderes parecen saber intuitivamente cómo reactivar un trauma elegido, especialmente cuando su gran grupo está en conflicto, o ha pasado por un cambio drástico y necesita reconfirmar o mejorar su identidad». (ibid.) Por ejemplo, el presidente Hertzog equipara el ataque de Hamás del 7 de octubre de 2023 contra Israel, tras décadas de asedio, a los crímenes antisemitas nazis (Goldberg Amos, 2024): «Desde el Holocausto no han sido asesinados tantos judíos en un solo día [...] Desde el Holocausto no hemos visto tales imágenes de madres y niños judíos inocentes, adolescentes y ancianas cargados en camiones y llevados al cautiverio».¹

Los traumas elegidos se recuerdan de forma similar durante el aniversario del acontecimiento original y la conmemoración ritualista ayuda a unir a los miembros del gran grupo (ibid.). En Israel, el Día del Recuerdo del Holocausto sirve a los políticos y primeros ministros para atizar el miedo y la animadversión hacia los conciudadanos, súbditos y vecinos palestinos, confundiendo a los nazis alemanes. Illouz sostiene que, al haber sido adiestrados mental y emocionalmente para vivir con miedo, los israelíes no poseen ni pueden adquirir la madurez política de una ciudadanía verdaderamente democrática, pues siempre cederán a su miedo. Su percepción del mundo como enemigo ha ido moldeando la actitud de los sionistas hacia los árabes-palestinos, cuya resistencia anticolonialista es atribuida al odio a los judíos, tanto por los políticos como en los libros de texto.

Judith Keilbach (2009, 62) sostiene que «dependiendo del significado “nacional” del Holocausto y de las dimensiones que experimentó una parte de la población, el uso de imágenes y sus motivos subyacentes varían enormemente». Por ejemplo, la gesta de los soldados aliados se enfatiza mediante fotografías que muestran el horrible estado de los supervivientes y la limpieza de los cadáveres en los campos. Estas fotografías, implícita e invariablemente, «adoptan el punto de vista de los soldados, mostrando el inimaginable horror al que se vieron expuestos “nuestros muchachos”».

Las fotografías e historias del Holocausto se utilizan sobre todo para autenticar la narrativa sionista «del Holocausto a la Resurrección», en la que el Holocausto se convierte en la «destilación de la historia y el sionismo en su conclusión final». (Raz-Krakovitzkin 2003, 166). Esta narrativa afirma que el pueblo judío, «casi milagrosamente, surgió como un ave fénix de las cenizas y tuvo un nuevo comienzo inmediatamente después del Holocausto, construyendo un hogar nacional en la Tierra de Israel, a pesar de la oposición putativamente inmoral de los habitantes palestinos de la tierra y de todo el mundo árabe.» (Bashir y Goldberg 2019).

Así, como observa la historiadora del Holocausto Hannah Yablonka, «solo enseñamos a nuestros alumnos que somos víctimas» y educamos a «generaciones que no entienden lo que es la normalidad». Yablonka califica de «necrofilia» la preocupación constante por las atrocidades del Holocausto y afirma que «esta insistencia incesante en la Shoah como lo más importante ha destruido el sionismo y ha convertido a Israel en “una alternativa al desastre” y nada más». (Alfasi 2021).

La enseñanza del Holocausto

La enseñanza del Holocausto en Israel se combina con su presencia cada vez mayor en la esfera pública y su transformación en el principal componente de la formación de la identidad nacional (Naveh 2017, 280). Durante las décadas de 1950 y 1960 (Yablonka 1994), el tema del Holocausto fue prácticamente ignorado en la memoria nacional israelí. La Solución Final, en la que millones de judíos indefensos fueron masacrados, era la antítesis del ethos nacional que el sistema educativo trataba de

1 President Hertzog, The Time magazine October 9, 2023

consolidar. Preparar a la joven generación para la tarea de defender el país frente a sus enemigos era la principal prioridad de los educadores (Resnik 2003) y las víctimas y los supervivientes del Holocausto solían ser vistos con desprecio, pues socavaban el proyecto sionista al permitir que los nazis asesinaran a la futura población del Estado de Israel. Se trazó una dicotomía entre «ellos», que encarnaban el desdeñable pasado de la diáspora, y «nosotros», los sionistas resucitados del futuro, que habíamos enterrado el pasado. (Naveh 2017, 276).

Sin embargo, tras el revés de la guerra de 1973, la educación sobre el Holocausto fue revalorizada por el Estado, ya que buscaba «formar sujetos nacionales que voluntariamente siguieran viviendo en Israel a pesar de los problemas de seguridad y estuvieran deseosos de defender la patria con sus vidas» (Resnik 2003, 310). Desde entonces, el Holocausto se ha enseñado como parte de la narrativa sionista y se ha convertido gradualmente en el acontecimiento central de la historia judía (Oron 1993). De este modo, ha sustituido al acontecimiento de la creación del Estado de Israel y está reemplazando gradualmente al sionismo, no sólo como elemento definitorio de la identidad israelí, sino también como criterio último según el cual se interpretan todas las acciones de la humanidad (Naveh 2017).

El principal mensaje transmitido por la educación israelí es que el antisemitismo, que llevó al Holocausto, fue el incentivo para el establecimiento del Estado de Israel y su razón de ser. De este discurso se deduce que sólo un Estado judío en el que los judíos constituyan la mayoría puede garantizar la seguridad a cada judío del mundo. Como observa el historiador del Holocausto Omer Bartov en relación con el Museo del Holocausto Yad-Vashem, «el visitante debe marcharse con el pensamiento de que si hubiera habido un Estado judío antes del Holocausto, no se habría producido el genocidio; y como se produjo el genocidio, debe haber un Estado». Esto se expresa claramente en un texto para niños en edad preescolar:

«Un Holocausto es un desastre enorme. Y este desastre le ocurrió al pueblo judío no en la Tierra de Israel, sino en otros países diferentes de todo el mundo. Los judíos pueden viajar y visitar otros países, pero todo judío debe saber que Israel es su único y verdadero hogar»²

En una guía para el profesor de un programa de educación del Holocausto para segundo curso (Dagan, B. 2020): «Los alumnos comprenderán que durante la Segunda Guerra Mundial los judíos no tenían un Estado. La creación del Estado de Israel garantiza nuestra seguridad y protección. Estamos en conflicto con los países árabes vecinos, pero ahora podemos defendernos». Y para los estudiantes de secundaria: «El movimiento sionista vio en la Shoah la prueba de que el camino sionista era el justo. El deseo de establecer un Estado judío se entendió como la necesidad de todos los judíos del mundo». (Mishol 2014, p.354).

Todos los libros de texto sobre el Holocausto terminan con estudiantes de secundaria israelíes marchando por el camino de Auschwitz, envueltos en banderas israelíes, en un gesto de victoria del sionismo sobre el nacionalsocialismo. Bartov (1996, 178) lo expresa de la siguiente manera: «Al igual que el Estado puede remontarse al Holocausto, también el Holocausto pertenece al Estado: los millones de víctimas eran israelíes en potencia. Y más aún: todos los israelíes son víctimas potenciales en el pasado, el presente y el futuro».

La representación del Holocausto en los libros de texto israelíes

Los alumnos israelíes aprenden con detalles espeluznantes todo sobre el proceso de aniquilación, «pero no se da cabida a los propios aniquilados» (Raz-Krakotzkin 2005, 166). El historiador Moshe Zuckerman (2023) sostiene que Israel ha traicionado a las verdaderas víctimas judías transformándolas en una ideología victimista. Los judíos exterminados se han convertido en «una enorme

2 <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5502051,00.html>

masa de objetos anónimos (los seis millones), en la que los individuos judíos han pasado a formar parte de la práctica del no recuerdo a través del fetichismo rutinizado de la “memoria” del Holocausto». (Zimmerman y Zuckerman 2023, 11). Lo que importa es que la aniquilación de los Judíos europeos sucedió; las víctimas concretas importan menos.

Representación visual

La mayoría de las imágenes de los libros de texto israelíes representan conceptos relacionados con el Holocausto: hambre, inanición, etiquetado (el distintivo amarillo) o la Solución Final. Por tanto, aunque las imágenes son traumatizantes y constituyen lo que Yablonka denomina «la pornografía del mal», se incita a los alumnos a pensar en los que padecieron el Holocausto conceptualmente y a categorizarlos como lo harían con los fenómenos de cualquier otra asignatura.

Muestras de categorías: La insignia como característica de criterio: motivación explícita e implícita.



Imagen I.- Keren 1999. *Viaje a la memoria*. Courtesy of Mapa Pub. Tel Aviv Books.

The photographs are:

1. Heinrich Joest. Warsaw Ghetto, Poland. September 19, 1941. Yad Vashem archive 2536.
2. Hanna Lehrer's photo. Yad Vashem Photo Archive 14081189

En *Viaje a la memoria* (Keren 1999), en un capítulo titulado «Los nazis diseñan planes para desarraigar y aislar a los judíos», la foto de la mujer vendedora de brazaletes aparece en la parte superior central de la página y constituye probablemente la imagen más destacada de la doble página, dada su ubicación y la horrible imagen humana que presenta. La foto fue tomada por el fotógrafo aficionado nazi Heinrich Jost en su viaje de cumpleaños al gueto para celebrar su nueva cámara Lyra. Junto a esta foto hay un dibujo de una estrella de David, en alusión a las insignias que vende y señalando que ésta es la *característica que se usa como criterio* de la foto y la razón por la que fue

elegida. Un vector diagonal une a la vendedora de brazaletes con una niña situada justo debajo de una tienda judía en ruinas, en la parte inferior de la página. Lleva una insignia con la estrella de David. No se menciona su nombre ni su historia, pero en el archivo del Museo del Holocausto Yad Vashem se la identifica como «Hanna Lehrer, de 6 años, judía de Múnich, que lleva tanto su estrella judía dorada personal alrededor del cuello como la insignia obligatoria de la Estrella Amarilla que la identifica, la aísla y la aleja de los demás alemanes. Hanna fue enviada más tarde a Riga, Letonia, donde fue asesinada» (Archivo fotográfico de Yad Vashem / Museo Conmemorativo del Holocausto de los Estados Unidos). La insignia se coloca igualmente junto a su foto, ampliada y en color, subrayando su prominencia como la *característica usada como criterio* y que debe centrar la atención. El vector significa que la mujer y la niña son del mismo orden; dos partes de una taxonomía cuyo rasgo definitorio es la insignia. La leyenda bajo la fotografía de la niña incluye preguntas: «Una niña judía de Alemania con un distintivo amarillo. ¿Cuándo se utilizó el distintivo amarillo para identificar a los judíos en el pasado? ¿Cuál es la diferencia entre el uso en el pasado y el de los nazis?». Estas preguntas desvían claramente la atención de la pequeña portadora del distintivo hacia el distintivo en sí. Mientras que la mujer fue fotografiada por un fotógrafo aficionado independiente, la foto de la niña sirvió para identificarla en los carnés de identidad que los alemanes expidieron a los judíos. Van Leeuwen (2008, 42) observa que la *identificación* implica definir a los actores sociales no en función de lo que hacen, sino de lo que, de forma más o menos permanente o inevitable, son. Una vez que Hannah fue fotografiada, se transformó en un espécimen de la categoría de *niños judíos a quemar*. Marianne Hirsch (2001, 25) señala que «el hecho mismo de su existencia puede ser lo más asombroso, inquietante e incriminatorio de estas fotografías» que se tomaron para «la identificación, la visibilidad y la vigilancia, no para la vida, sino para la máquina de la muerte que ya había condenado a todos los así marcados con una enorme J en letra gótica». (ibid. p 27). En otras palabras, tales fotografías de identificación de niños y adultos indexan el exterminio (Hirsch ibid. 74). El conocimiento de que va a morir, de que ha muerto, se transmite por su sola presencia (Hirsch 2012, 231). El libro de texto israelí clasifica a Hannah como un espécimen anónimo de una categoría diferente: la de los *portadores de la estrella amarilla*. Pero en ambos casos, su función es figurar metonímicamente como espécimen de su categoría y no como individuo digno de ser recordado y conmemorado.

Aunque la motivación explícita para mostrar estas fotografías era la insignia, la pregunta es cuál era la motivación implícita para mostrar estas fotos en particular, una mujer que parece «como si estuviera a punto de caerse y morir al momento siguiente»³ y una niña pequeña asustada que está a punto de ser asesinada. Aunque se pide a los alumnos que se centren en la insignia, es obvio que la mujer y la niña fotografiadas atraen su atención. Por lo tanto, parece que la motivación implícita para elegir estas fotografías debe haber sido «golpear a los estudiantes en las tripas», como dijo el inspector general en los noventa (Miron, 2005), para recordarles lo que les ocurría a las niñas y a las madres cuando vivían en otros países, y asegurar así su lealtad al Estado y “no dejar que se extinga el fuego de la venganza”.

El niño del gueto de Varsovia – un icono y un símbolo

La mayoría de las fotografías están descontextualizadas o ha sido recortadas, por lo que funcionan como símbolos e iconos de la aniquilación de los judíos. Los lectores no reciben información sobre el evento fotográfico, el fotógrafo o los sujetos fotografiados. A Didi-Huberman (2012, 34) le preocupa que el uso icónico de imágenes recortadas apunte a una «falta de atención» hacia las imágenes y los acontecimientos que representan. En lugar de recortar, insta a los espectadores a imaginar

3

Schwarberg, Gunther, Ed. 2001. *Joest, Heinrich. A Day in the Warsaw Ghetto*. Steidl Publishers. London. UK.

lo inimaginable y hacer un «esfuerzo de trabajo arqueológico [...] que relacione las imágenes en una secuencia constante de colisiones y conexiones, fracciones o transformaciones». Por ello, recomienda dejar las fotografías intactas. En una línea similar, Lewis (2001, 349) habla de «chapuza académica» y argumenta que tal manipulación nunca se permitiría con los textos verbales. «La versión recortada de la fotografía nunca lleva una declaración de haber sido recortada de una fotografía más grande. De hecho, [...] no se ha encontrado ni un solo ejemplo en el que se informe al lector de que se ha realizado algún recorte».

El recorte resta valor documental a la fotografía. «El significado de la fotografía puede cambiar significativamente [...] en especial cuando se apoya en un pie de foto cuidadosamente escrito, es una práctica juzgada inaceptable y poco profesional» (ibíd.).



Imagen II.- Forcibly pulled out of bunkers.17 © National Archives, Washington, Stroop Report Image No 89835b. Yad Vashem Archives 26655. 1065/848

Una de las fotografías recortadas en las que la víctima desconocida ha adquirido «prominencia internacional» (Ruth Ayab 2020) es la del niño del gueto de Varsovia que levanta los brazos en señal de rendición. Aunque los libros de texto israelíes suelen mostrar la fotografía completa de los judíos que fueron sacados del búnker por la fuerza, no dan ninguna información sobre las demás personas que aparecen en la fotografía y utilizan al niño recortado como símbolo. La fotografía recortada ha pasado a simbolizar la crueldad de los hombres adultos hacia los niños en lugar de conmemorar el levantamiento del gueto contra el poder nazi. Avieli-Tabibian (2009) muestra al niño solo, descontextualizado, en la esquina superior izquierda de cada página del capítulo “La lucha armada de los judíos”. Así, el levantamiento no está simbolizado por uno de los combatientes ni por nadie que pudiera

conmemorar la resistencia y la revuelta, sino por una fotografía recortada que fue utilizada por los nazis como icono de su logro: la aniquilación definitiva del gueto de Varsovia y de la vida judía. Avieli-Tabibian (2009) también presenta un cuadro del niño, de Michael Bak, en toda la portada. La obra lo muestra de espaldas, de modo que el espectador se sitúa en la posición del soldado Josef Blösche, que le apuntaba con su fusil. Como en hebreo la portada de un libro se llama «puerta», el estudiante entra en el libro a través de este cuadro en la posición de Blösche, a través del símbolo de la aniquilación judía. La obra recibió un título universal, *Icono de la Pérdida*. Bak ha pintado al niño docenas de veces en numerosas escenas, con o sin rostro, en diversos contextos culturales y religiosos. En una de ellas, el niño está clavado en la cruz y en otra lleva la cruz a cuestas por la Vía Dolorosa de Jerusalén Este. Así, el icono se desvincula, en palabras de Rothberg, «de las versiones exclusivas de la identidad cultural» y demuestra «cómo el recuerdo atraviesa y a la vez une diversos lugares espaciales, temporales y culturales». También señala las similitudes de las guerras raciales y religiosas, ya sean judías, cristianas o musulmanas (Rothberg 2009, 11, 95). El diseñador del libro escolar eligió la obra que nos sitúa en la posición del asesino potencial o real del niño. Sólo vemos su espalda cubierta con lo que parece la insignia amarilla de *Juden*, su mochila y sus manos levantadas. El niño se enfrenta a una pared cubierta con la misma insignia amarilla que cubre su cuerpo; le amenazan por la espalda mientras se acerca a la pared que tiene delante. Puede ser el muro que separaba el gueto de la parte aria de Varsovia; o puede ser el Muro de las Lamentaciones de Jerusalén Este, símbolo de la catástrofe y el exilio judíos, que le da la bienvenida en el momento en que es capturado por los alemanes, justo antes de su probable muerte, pero que le bloquea en lugar de salvarle. Aunque el cuadro es muy diferente de la fotografía original, nunca podría confundirse con otra imagen que no fuera la del niño del gueto de Varsovia. Esto refuerza su estatus de icono.

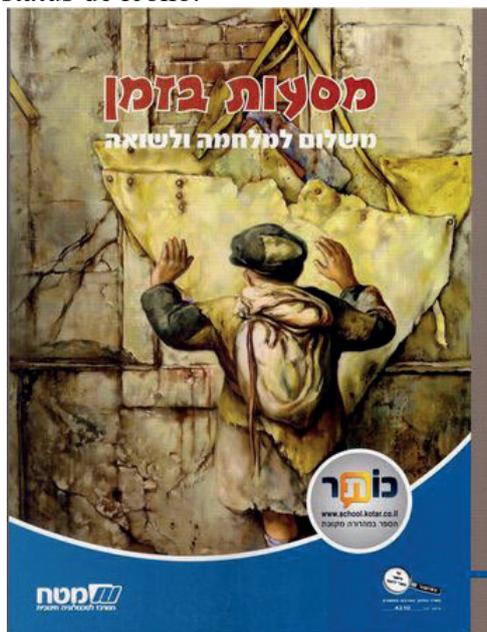


Imagen III.- Avieli-Tabibian 2009. (Samuel Bak, Icon of Loss, 2008, 152×122 cm). Courtesy of the Center of Educational Technologies.

En Mishol (2014, 289-294), vemos al niño de Varsovia en la parte inferior de cada página del capítulo sobre el fusilamiento directo de judíos por los Einsatzgruppen en Ucrania. Además, este icono de la aniquilación de los judíos europeos aparece al pie de cada página del capítulo de Mishol sobre los judíos norteafricanos durante el Holocausto y representa así a los judíos exterminados en todo el mundo.

La imagen recortada del niño también aparece, descontextualizada, en muchas de las portadas

de los libros escolares: pisoteado bajo una bota gigante (Gutman 2009), levantando los brazos frente a Hitler y Stalin bajo una enorme insignia amarilla de los *Juden* (Inbar y Bar-Hillel 2010), o flotando en el aire turbio por encima de los señores de la guerra y las máquinas de guerra (Mishol 2014). En todas estas representaciones, mira al espectador con la mirada suplicante, asustada e inocente que Kress y Van Leeuwen (2006) definieron como una «exigencia». Esta mirada puede interpretarse como una exigencia de responsabilidad o más bien de capacidad de respuesta en el sentido que Levinas dio al término (Andrea Liss 1998, 112). Sin embargo, en el discurso israelí, su exigencia se interpreta a menudo como una llamada a la venganza contra todos aquellos que *desean* exterminarnos de nuevo a «nosotros», ejemplificada en la obra escrita por el dramaturgo israelí Hanokh Levin, *El Patriota*. En la obra, Mahmud, un niño palestino, permanece con las manos en alto, igual que el niño de Varsovia, mientras un soldado israelí le apunta con una pistola a la cabeza. El soldado israelí, llamado Lahav (que en hebreo significa Cuchilla), se dirige a su propia madre mientras apunta con el revólver: «Él vengará tu sangre y la sangre de nuestra familia asesinada, como entonces, madre, cuando tu hermano pequeño se quedó solo frente al alemán por la noche» (citado en Hirsch 2012, 144).

La madre de Ivangorod – la transmisión de la lógica nazi.

Las traumatizantes imágenes de atrocidades que muestran los libros escolares están regidas por lo que Marianne Hirsch (2001, 26) denomina «la mirada asesina nacionalsocialista» y la perspectiva nazi a menudo se presenta como objetiva y factual. El siguiente ejemplo sugiere que los libros de texto israelíes están atrapados en esta mirada y la reproducen no sólo a través de las fotografías, sino también en los textos y en las preguntas que acompañan a las fotografías. Así, los libros de texto suelen incitar a los jóvenes estudiantes a adoptar la lógica nazi, que presenta a las víctimas como *Stücke* (piezas, unidades), como las llamaban los alemanes, o como «otros» en última instancia.



Imagen IV.- Einsatzgruppen murdering Jewish civilians in Ivangorod, Ukraine, 1942. Credit: Jerzy Tomaszewski, Poland. Yad Vashem Archive, Photo Collection 143D05

Una de las fotografías que «ha hecho historia», ampliamente difundida e inmediatamente reconocible, es la foto de la madre de Ivangorod a la que disparan soldados alemanes mientras protege a su hijo con su cuerpo (Struk, 2011). La madre, recortada de una imagen más grande, se transformó en un icono del asesinato de judíos soviéticos por disparo directo. Esta foto se convirtió en lo que la historiadora de la fotografía Vicky Goldberg (1991,145) denominó un «icono secular», es decir, una fotografía que posee un intenso impacto simbólico a través de representaciones que inspiran cierto grado de sobrecogimiento, mezclado con pavor o compasión, y que parecen encapsular fenómenos tan complejos como el poder del espíritu humano y la destrucción universal.



Imagen V.- La fotografía recortada. Yad Vashem Archive 65779

La foto recortada aparece en la mayoría de las publicaciones, incluidos los libros de texto israelíes. Sus *características que se usan como criterio* son a la vez concretas y conceptuales, como en la mayoría de los iconos: los disparos y el acto de «ser madre». La mujer es sin duda consciente de que su acto de protección es inútil, pero todas las madres pueden identificarse con ella, porque su acto evoca la cualidad más universal de la humanidad (Chouliaraki 2006, 144). El asesino y los dos rifles que tiene detrás simbolizan el colmo de la maldad masculina. Esta foto no sólo informa de una posibilidad impactante, sino que realmente induce la conmoción. Plantea la cuestión moral más fundamental: ¿cómo se puede condenar a muerte a una joven madre y a un bebé? Al hacerlo, lleva a los espectadores a exigir que se restablezca la justicia (Chouliaraki 2006).

Los libros de texto suelen presentar la foto recortada en su estado iconizado, a veces desprovista de detalles de tiempo y lugar, y ninguno de ellos discute la foto y su trayectoria, ni su impacto. La utilizan para hablar del método del asesinato directo y sus «deficiencias» y para explicar la transición a los camiones de gas como medio más eficaz de exterminar a los judíos. En la mayoría de los libros, la imagen recortada aparece justo debajo del título: «Búsqueda de alternativas al fusilamiento

directo», incitando así a los lectores a centrarse en el método de asesinato y no en el asesinato de madre e hijo. En el libro escolar *Destrucción y heroísmo* (Hertz 2015) la foto recortada aparece en cada página del capítulo sobre el Holocausto y se transforma así en un símbolo de todo el proceso de exterminio. Reaparece en el subcapítulo sobre la Solución Final en la parte superior de la página, junto a una fotografía de una inscripción que un judío de Kovno asesinado escribió en yiddish con su sangre, mientras agonizaba en el suelo de su cocina: «¡Venganza judía!». Aunque los dos asesinatos se cometieron y registraron en dos lugares distintos separados por 692 km, Ivangorod en Ucrania y Kovno en Lituania, en esta disposición parece que la llamada a la venganza desde Kovno se refiere al asesinato de la madre y el niño en Ivangorod, y por tanto a todos los asesinatos de judíos en toda la URSS. Dado que la palabra «venganza» está escrita en letras hebreas, los estudiantes israelíes pueden considerarla como una llamada dirigida directamente a ellos, instándoles a indignarse (Keilbach 2009) y a buscar venganza. Un poema sobre la masacre de Ponar, Lituania, a 726 km. de Ivangorod, se coloca debajo de ambas fotos, a todo lo ancho de la parte inferior de la página, uniéndolas.

Los tres elementos (dos fotos y un poema) se desprenden así de sus contextos originales y se recontextualizan en el libro de texto, donde forman un nuevo signo complejo que funciona como un mito; y como muchos otros mitos representa la injusticia horrenda, el sacrificio, la noble humanidad y la llamada a la venganza eterna. El signo recién creado combina tres elementos constitutivos de nuestra vida: la maternidad femenina, lo masculino - tanto el asesino nazi como la llamada judía a la venganza - y la poesía espiritual que conmemora el sufrimiento de las personas causado por la barbarie humana. El nuevo signo motivado connota el concepto del espíritu humano que perdura «a pesar de todo»: la maternidad manifestada hasta el último aliento, la llamada a la venganza escrita con sangre por un moribundo y la poesía compuesta por quienes estaban a punto de ser ejecutados.

El texto verbal

Como ya se ha mencionado, los textos verbales en los que se inserta esta foto incitan a los lectores a centrarse en otro aspecto totalmente distinto, a saber, los defectos técnicos del método de disparo directo. En Hertz (2015, 108), el texto comienza así:

«El método de asesinato directo tenía sus defectos: era lento, gastaba mucha munición (al menos una bala por persona) y era difícil de ocultar. El ruido explosivo de los disparos se oía desde lejos. El método también presentaba ciertas dificultades para los soldados alemanes: el trabajo era sucio y requería el contacto directo entre el asesino y la víctima. Es muy probable que Hitler diera la orden de extender el exterminio de los judíos a otras partes de Europa ya en esta fase [...] Por eso los alemanes buscaron alternativas más eficaces para el asesinato en masa de los judíos.»

El estilo expositivo y de razonamiento desapasionado de esta descripción desplaza bruscamente el centro de atención y cambia el significado de la fotografía, que pasa de ser una representación de una crueldad y un sufrimiento inconcebibles a un indicio de los problemas logísticos de los asesinatos alemanes. El cambio es tan inquietante y sorprendente que uno se pregunta por su finalidad educativa y por el interés o la motivación de quienes lo introdujeron. Lo que experimentamos aquí es la interacción entre la naturaleza extrema del tema y la «normalidad» del texto, considerada problemática por estudiosos como Friedländer, Diner, Rothberg o LaCapra. Al señalar que el método del fusilamiento directo «tenía sus defectos» y presentaba «ciertas dificultades», el libro de texto no invalida ni rechaza el método del asesinato directo, sino que adopta una posición objetiva y neutral al respecto: examina el método técnicamente y sopesa sus pros y sus contras, para convencer a los lectores de que el gaseamiento era una alternativa mejor. Gutman (2009, 228) invita explícitamente a los lectores a ver la foto del fusilamiento de Ivangorod a través de los ojos nazis. La fotografía está incrustada en un texto sobre la «búsqueda de alternativas al fusilamiento directo». Debajo de la foto,

hay una pregunta: «¿Cuáles fueron las razones que llevaron a los nazis a buscar alternativas al fusilamiento directo de judíos según esta fotografía?». Esta pregunta, que también aparecía en el examen de reválida de Historia del invierno de 2022, dirige explícitamente a los alumnos a adoptar la perspectiva de los perpetradores junto con su lógica asesina. Incita a los estudiantes a considerar la foto de la mujer, que intenta en vano proteger a su hijo con su cuerpo, no como una prueba criminalizadora, no como una devastadora imagen impactante de la maldad más oscura y la expresión más elevada de la devoción maternal, sino como un ejemplo de un método bastante chapucero que debe mejorarse, como muestran el derroche de munición, la ineficacia y la experiencia perturbadora por parte de los soldados alemanes.

Los alumnos pueden calcular cuántas balas tuvo que gastar el asesino alemán contra esta mujer y su hijo. Al menos dos. Pero ¿y si el niño se mueve? ¿Y si la madre empieza a correr? Tal vez tres balas. Quizás cuatro. Los alumnos también pueden plantearse preguntas más humanas e incontestables, como «¿Qué pensamientos pasaron por la mente de esta madre mientras se veía obligada a marchar a este sitio con su hijo? ¿Intentó el niño huir, conmocionado y confuso? ¿Fue el padre asesinado primero, ante sus ojos, o es uno de los excavadores en la distancia?» (Inferior, *ibíd.*). Pero en lugar de dirigirse a las personas fotografiadas, los libros hacen hincapié en las molestias innecesarias para los soldados alemanes, quienes sólo pretendían cumplir con su deber, y para quienes el contacto físico con las víctimas era terriblemente molesto. De ahí que el gaseamiento fuera un método mucho más eficaz. De este modo, se enseña a los alumnos el pensamiento burocrático del asesinato industrial en masa, junto con la total indiferencia por la vida de las personas y las expresiones humanas de desesperación e impotencia.

El recuento histórico

Los textos parten del supuesto de que esta cuestión es debatible, de que hubo o puede haber argumentos a favor y en contra del método de exterminio de personas, y de que algunos argumentos pueden justificar convincentemente tal acción, de acuerdo con ciertas normas o lógica.

Friedländer (1984) denomina a esta escritura «burocrática, racional y factual» o la «historiografía ‘como de costumbre’» que, afirma, es típica de la escritura de libros de texto, pero no debería aplicarse a la escritura sobre acontecimientos como el Holocausto. Sostiene (1992) que cuando intentamos explicar el Holocausto según normas o lógicas conocidas, llegamos al límite de la representación.

Naveh et al. (2009, 267) describen la solución al chapucero método del disparo directo utilizando el género del *recuento histórico* (Coffin 2006), llamado en otros estudios la narrativa descriptiva realista (Chouliaraki 2006, 99). El recuento es el más adecuado para un informe aparentemente desapasionado y es el género más común en la redacción de libros de texto sobre el Holocausto (Peled-Elhanan 2023). Este género aspira a la «objetividad a expensas de la emocionalidad» (Chouliaraki 2006, 111) y tiende a crear la impresión de que los acontecimientos se relatan desde una perspectiva «universal», aunque evidentemente no sea así. Como muestra Coffin (2006, 151), los recuentos sólo aparentan ser informes de hechos y su «objetividad es hasta cierto punto una ilusión retórica». Discursivamente, la «objetividad» o «factualidad» se interpretan «a través de la ausencia de formas directas y explícitas de evaluación y la exclusión de interpretaciones alternativas que compiten entre sí» (*ibid.*). Adoptando la voz de quien registra, (Coffin 2006, 152) el recuento mantiene la ilusión de que «la historia se cuenta a sí misma» (Barthes 1986), pero los hechos no hablan por sí mismos. A diferencia de la crónica, que es, como sostiene Barthes, «un discurso que no significa», pues se «limita a una pura serie desestructurada de anotaciones» (1986, 131), en el recuento, a pesar de las apariencias, «los acontecimientos se seleccionan, editan y linealizan» (Coffin *ibíd.*) dentro de lo que Hayden

White denomina «un marco específico de interpretación». (1992, 6). El escritor del recuento obedece a ciertas reglas de recontextualización dictadas por su interés, afiliación o ideología. La crónica que se encuentra, por ejemplo, en los anales históricos, fue escrita por un autor que no sabía cómo se desarrollaría el futuro. «El cronista no tiene conocimiento del futuro y el historiador sí» y, por tanto, el recuento histórico “describe acontecimientos pasados a la luz de otros posteriores, desconocidos para los propios actores” (Ricoeur 1984, 144).

El carácter objetivo del recuento se consigue, entre otras cosas, mediante la exclusión o supresión de la agencia humana a través del uso de la *forma pasiva* o de *metáforas gramaticales*. Las cosas suceden sin que nadie quiera o haga que sucedan. Tomemos, por ejemplo, esta frase: «La muerte en camiones de gas pretendía reducir costes y resolver la dificultad emocional que surgía durante el fusilamiento directo de los judíos» (Naveh et al., 2009, 267). La muerte y la «dificultad emocional» son los actores principales de esta frase y actúan (reducen, resuelven, plantean) por su voluntad propia. El recuento se refiere a participantes no humanos que a menudo se constituyen mediante sustantivos y metáforas gramaticales como «la matanza» o «la guerra», «los métodos» que tenían sus «defectos» o «los sentimientos que se suscitaban durante las operaciones».

Las etapas del recuento histórico: el paso al gas

1. *Antecedentes u orientación* - proporciona un resumen de los acontecimientos o las condiciones históricas previas: «Habiendo experimentado técnica y moralmente el asesinato con gas en la operación de eutanasia, en el verano de 1941, los nazis comenzaron a preparar el exterminio masivo de los judíos con gas». (p. 267).

2. *Registro de los acontecimientos* - secuenciación de los acontecimientos a medida que se desarrollan en el tiempo: «En otoño de 1941 comenzó la matanza en camiones de gas herméticamente cerrados en los que se introducía el tubo de escape del coche. Los judíos eran cargados en un camión, que circulaba lentamente por la zona designada, hasta que estaba claro que toda su carga se había asfixiado y había muerto. Desde finales de 1941 hasta que se suspendió este método, unas 400.000 personas, en su mayoría judíos, fueron asesinadas en estos camiones con un método lento y atroz de matar». (ibid.)

3. La última etapa del recuento, que es opcional, es la *Deducción*: extraer el significado histórico de los acontecimientos registrados. Coffin (2006, 56) afirma que «a menudo una deducción interpreta explícitamente el significado histórico de los acontecimientos». Añade que en la fase de deducción «se emite un juicio sobre el significado histórico de los acontecimientos registrados, [pero] normalmente, tales juicios emergen “naturalmente” de la fase de *registro de los acontecimientos*» (p. 57), porque la voz de quien registra «asume o simula la alineación del lector con la visión del mundo del escritor, minimizando así la cantidad de trabajo interpersonal explícito que hay que hacer en términos de negociación con diversos posicionamientos de la audiencia» (ibid. 151-152). Naveh et al. (2009, 287) deducen que «el asesinato del pueblo judío es único en la historia de la humanidad y nunca ha habido ninguna masacre igual en el mundo civilizado».

El tiempo es la dimensión principal según la cual se estructura el recuento (Coffin 2006). Los textos se despliegan con expresiones temporales, que suelen funcionar como punto de partida de cada unidad temática: en otoño, en verano, desde finales de 1941 hasta la interrupción de este método, etc. Sin embargo, los conectores temporales o aditivos pueden asumir la función de vínculos causales. Como explica Kress (2003, 3): «El simple pero profundo hecho de la secuencia temporal y sus efectos nos orientan hacia un mundo de causalidad [...] y la narración es el género que constituye la expresión formal culturalmente más potente de ello». El trasfondo y los acontecimientos están vinculados tanto temporal como causalmente. «Haber experimentado» denota tanto cronología como causalidad, lo que significa que tanto “a causa” como “después” de la experiencia de la matanza con gas los

soldados nazis, habiendo sido entrenados para hacer algo técnicamente y para aceptarlo moralmente, procedieron a hacerlo eficientemente en otras ocasiones.

En términos de contexto, el contenido del recuento histórico se compone del «contacto entre diferentes pueblos, el conflicto y la guerra» (Coffin 2006, 57). Se hace hincapié en grupos de personas, concretados en participantes genéricos como en los textos aquí estudiados: Alemania y otros estados, los soldados alemanes y las víctimas judías, que se presentan como entidades homogéneas. En el párrafo citado anteriormente, los participantes no humanos son la matanza y los gases de escape. Los participantes humanos son cosificados y etiquetados como «carga». Definir a los seres humanos como carga es típico del discurso racista, como el que se encuentra en los informes sobre la trata de esclavos. Este término también entró en la terminología nazi. Por ejemplo, en su entrevista con Gitta Sereny en 1971, Franz Stangl, antiguo comandante del campo de exterminio de Treblinka, declaró que consideraba a los judíos como «carga» que había que despachar:

«Entonces, ¿no los consideraba seres humanos?» [preguntó Sereny].

«Carga», dijo sin voz. «Eran carga» (Sereny 1974, 216).

Stangl justificaba esta elección de la palabra describiendo a las víctimas desnudas, apiñadas y azotadas como animales. Comparaba a las víctimas judías con las vacas que veía en un matadero o con los lemmings que inexplicablemente se precipitan hacia su muerte.

Al calificar a las víctimas de «carga», el texto aparentemente neutral de Naveh et al. adopta la perspectiva nazi de deshumanización de las víctimas judías, sobre todo porque la palabra «carga» no aparece entre comillas. Las elecciones lingüísticas aniquilan a los que sufren y los apartan del orden existencial al que pertenecen los lectores.

En la *Deducción*, aparentando hacer una afirmación fáctica al concluir el capítulo, los autores emiten su juicio sobre un tema muy controvertido, a saber, la singularidad del Holocausto, que ha sido debatido por los estudiosos, entre ellos el propio Naveh (2017), desde hace varias décadas. El libro de texto declara que este genocidio no tuvo precedentes «en el mundo ilustrado», lo que probablemente incluye a los EE.UU., Australia y otros países «ilustrados» y potencias coloniales que perpetraron genocidios. Continúan afirmando que nada parecido había tenido lugar hasta 2009, cuando se publicó el libro de texto, fecha posterior a los asesinatos en masa y genocidios perpetrados bajo Stalin y en los Balcanes, en Ruanda, en Corea del Norte, en Sudán, por mencionar sólo algunos, de los que mundo ha sido testigo. Típico del recuento, «hay una ausencia de negociación y argumentación, y el escritor no invita al lector a cuestionar la visión de los hechos presentada» (Coffin 2006, 58). La aquiescencia de los lectores con esta conclusión no se sugiere ni se discute, sino que simplemente se asume. Si no hubieran asumido la aquiescencia de los lectores con esta conclusión ideológica, los autores podrían haber expuesto ante ellos la complejidad de esta noción o habrían formulado esta afirmación como una pregunta, «¿Es esta catástrofe que abrumó a los judíos de Europa un fenómeno histórico incomparablemente único o es un caso dentro de la categoría de genocidio?». Landau (2016, 4-5).

La escritura desapasionada y asertiva del recuento domina la mayoría de los libros de texto laicos convencionales. Este «estilo de libro de texto» enseña a los alumnos a no implicarse y a abordar tanto los acontecimientos como a las víctimas de forma distanciada, «científica» o «agórica» (Chouliaraki 2006). El discurso aparentemente imparcial o burocrático de la historia que emplean los libros de texto engendra las preguntas inductivas racionales que incitan a los lectores a centrarse en las situaciones, fenómenos y acontecimientos, de los que las personas son especímenes o índices, más que en el sufrimiento y la crueldad humanos individuales. Este estilo, que carece de «desasosiego empático» y transmite la perspectiva nazi respecto a sus víctimas judías, se dirige a los estudiantes israelíes que están a punto de alistarse en el ejército y llevar a cabo un régimen de ocupación y opresión. Parece, como se mencionó con anterioridad, que el interés de los retóricos es garantizar la lealtad de los estu-

diantes al Estado y no «dejar que se apague el fuego de la venganza».⁴ Sin embargo, este fuego no se dirige contra los perpetradores alemanes y sus colaboradores en Europa, sino contra los súbditos y ciudadanos palestinos colonizados (Goldberg, 2024).

La representación de los palestinos

Mientras que la memoria del Holocausto es un pilar de la conciencia israelí, la memoria de la Nakba está prohibida hoy en día por el Estado. (Raz-Krakotzkin, 2019, 134).

El problema palestino - un signo motivado

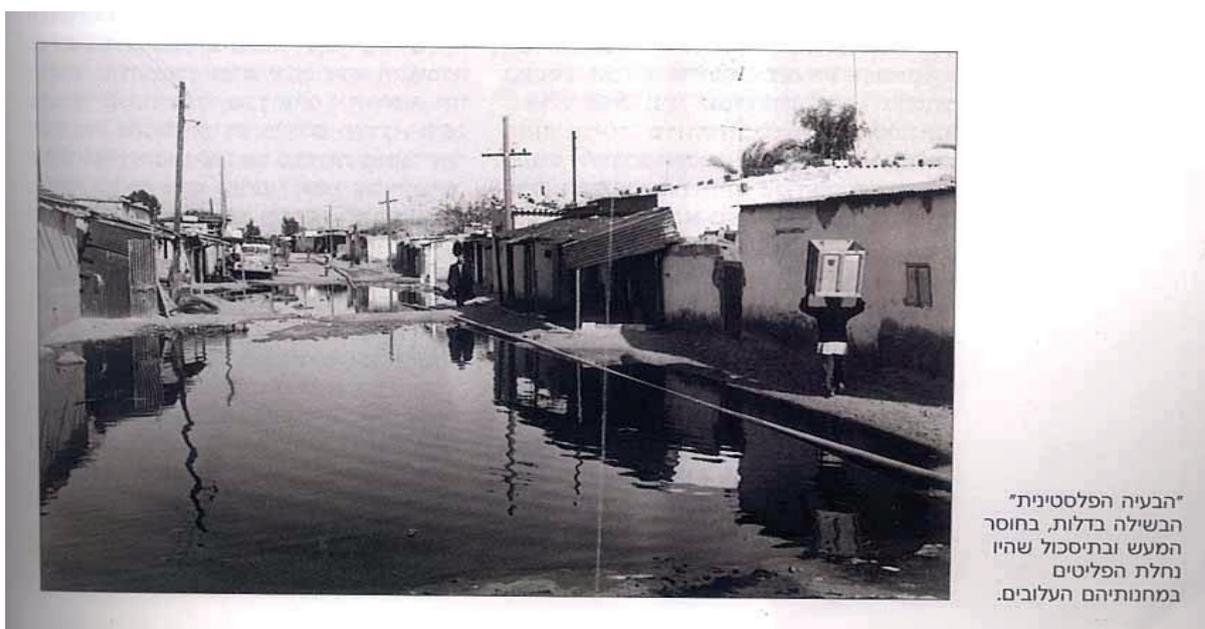


Imagen VI.- Esta fotografía se define como «el problema palestino». (MTIL.2000. 239).

El investigador se pregunta qué ha motivado la elección de tal fotografía y su definición como el problema palestino, aunque no tenga nada de palestino. Las características de la fotografía usadas como criterio deben quedar claras en el pie de foto y en el texto en el que se inserta la fotografía. Pie de foto: «El ‘problema palestino’ ha madurado en la pobreza, la inactividad y la frustración de los refugiados en sus miserables campos». Texto principal: «Aunque Israel salió victoriosa de la guerra de supervivencia a la que se vio forzada, el problema palestino envenenaría durante más de una generación las relaciones de Israel con el mundo árabe y con la comunidad internacional».

Aunque no podemos estar seguros, los verbos *madurar* y *envenenar* pueden indicar la motivación de la elección de la fotografía. Los criterios de la imagen parecen ser el abandono extremo y el agua estancada, un entorno en el que maduran enfermedades venenosas. Los palestinos nunca se representan en los libros de texto como personas individuales, sino como el problema que constituyen para los israelíes, o como una enfermedad, como los llamaba Ben Gurion («Raah Hola» Pappe 2017). Es un problema autónomo que actúa independientemente de los actores humanos y que debe ser resuelto.

Mientras que a los judíos se les presenta como si hubieran soportado dos mil años de penurias,

4 Avraham Green, general secretary of the Pedagogic Council in the Ministry of Education. In: Miron 2005.

pogromos y Holocausto en sus países de origen antes de ser rescatados por el sionismo y el Estado de Israel, a los palestinos se les niega su sufrimiento y su propio Holocausto, la Nakba. La destrucción y la limpieza étnica de Palestina se relatan en los libros de texto sólo a través de sus consecuencias favorables para los judíos, como:

«Desde el punto de vista judío el Plan D fue un enorme éxito. Reforzó el poder militar de la comunidad judía [...] Creó una secuencia territorial [judía] como ‘activo estratégico’». (Blank 2006).

No se da cabida al destino de las víctimas supervivientes ni a sus testimonios, y la pérdida de vidas humanas suele consignarse en cantidades aproximadas. Por ejemplo, al resumir las consecuencias de la guerra de 1948, Hagiladi da las cifras exactas de las pérdidas israelíes: «6.000 muertos, de los cuales 4.500 soldados y 1.500 civiles, y más de 30.000 heridos» (Hagiladi and Kassem, 2007: 20)). Sin embargo, en cuanto a las pérdidas palestinas, el libro proporciona cantidades estimadas: «Hubo muchas bajas, muchos pueblos fueron destruidos y cientos de miles de palestinos se convirtieron en refugiados» (ibid.).

Los programas escolares no tienen en cuenta la historia de Palestina desde el periodo del Segundo Templo. Presentan la Tierra Prometida como el lugar de origen de la civilización judeo-cristiana, al tiempo que niegan su historia árabe-islámica, incluidos los cuatrocientos años de dominio otomano, que apenas se mencionan en los libros de texto israelíes. La presencia árabe real en la tierra se considera intrascendente y, en consecuencia, se rechaza hasta el punto de borrarla. (Raz-Krakotzkin 2005).

Nunca se describe a los palestinos como gente como nosotros, moderna, profesional, y nunca se les ha considerado candidatos a la asimilación o la integración. Visualmente están ausentes de los mapas y se les representa estereotipadamente con iconos racistas, como un nómada con un camello o un agricultor primitivo detrás de un arado llevado por dos bueyes (Peled-Elhanan 2012). Su deshumanización, cosificación y nazificación legitiman su persecución, su exclusión y su eliminación simbólica y física.

Nazificación de los Palestinos

Recurriendo a la autoridad de líderes, los libros citan al ex-ministro de Asuntos Exteriores Abba Eban, quien habló de las «fronteras de Auschwitz» de Israel, y al ex-primer ministro Begin, que equiparó a Arafat con Hitler y declaró que el ataque de Israel a los campos de refugiados palestinos en Líbano nos había salvado «de otro Treblinka» (Bar-Navi 1998).

Los libros de texto nazifican a los palestinos explícita e implícitamente y atribuyen al odio antisemita contra los judíos sus acciones de resistencia a la ocupación israelí. Las víctimas israelíes de atentados terroristas, ya sean soldados o civiles, se equiparan a los judíos indefensos de los guetos europeos. *La historia en el punto de mira* (2020,136) por ejemplo especifica: «En los ataques terroristas palestinos, los israelíes experimentaron pérdida, duelo y peligro existencial, lo que les permitió identificarse más fácilmente con los supervivientes del Holocausto» (negrita en el original]. Estas experiencias permitieron a los israelíes adquirir un sentido de su vulnerabilidad e impotencia o, en otras palabras, de su «judeidad».

Nunca se escribe nada positivo sobre los palestinos o los vecinos árabes, nunca se describen sus culturas, y todos son retratados con la pretensión de «exterminarnos de nuevo» a causa del «antisemitismo árabe» (Mishol, 2014a). «Esto, por supuesto, justifica una respuesta brutal a la amenaza». (David Grossman, 2002).

En conclusión, con respecto al Holocausto, los libros escolares israelíes suelen presentar la narrativa nazi-alemana y su perspectiva y piden al alumnado que prescinda de detalles como las personas individuales y se concentren en el acontecimiento más amplio y su lógica. En cuanto a los

palestinos, los libros adoptan la perspectiva político-militar israelí, describiéndolos como problemas, amenazas y nazis. Ambas perspectivas son las de los perpetradores, que no responden al sufrimiento de sus víctimas. El mensaje educativo es que estos «otros» no deben inspirar empatía ni duelo.

Referencias bibliográficas

- Alfasi, M. "Coffee with Hannah Yablonka." February 7, 2021. <https://www.onlife.co.il/general/21956>
- Appadurai, A. 2006. *Fear of Small Numbers: An Essay on the Geography of Anger*. Public Planet Books. Duke University Press.
- Avieli-Tabibian, K. 2009. *From Peace to War and Shoa*. Shoah Institute for Educational Technologies. Tel-Aviv. Israel
- Ayab, Ruth. "Photographs of Disaster." In *Visual Studies*, 169-193. Routledge, Taylor and Francis.
- Barnavi, Eli. 1998. *The 20th Century: A History of the People of Israel in Recent Generations, for Grades 10–12*. Tel Aviv: Sifrei Tel Aviv.
- Barnavi, E., & Naveh Eyal 2000. *Modern times IIA History of the People of Israel in Recent Generations, for Grades 10–12*. Tel Aviv: Sifrei Tel Aviv.
- Barthes, R. 1986. *The Rustle of Language*. University of California Press.
- Bartov, O. 1996. *Murder in Our Midst: The Holocaust, Industrial Killing, and Representation*. Oxford University Press.
- Bashir, B., & A. Goldberg (Eds.). 2019. *The Holocaust and the Nakba: A New Grammar of Trauma and History*. Foreword by Elias Khoury. Afterword by Jacqueline Rose. Columbia University Press.
- Baudrillard, Jean. 1984. *The Evil Demon of Images*. Saint Louis, Missouri. Left Bank Books.
- Bauman Z. 2001. "The Holocaust's Life as a Ghost." In: Fine, Robert and Charles Turner. Eds. *Social Theory after the Holocaust*. Liverpool University Press. 1-7.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London. Taylor and Francis Publishers.
- Blank, N. 2006. *The Face of the 20th Century - from Dictatorship to Democracy*. Tel Aviv. Yoel Geva Publisher.
- Chéroux, C. 2001. « Du bon usage des images. » In : Clément Chéroux Ed. *Mémoire des Camps: Photographies des camps de concentration et d'extermination nazi (1933–1999)*. Paris. Marval. 13.
- Coffin, C. 2006. *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*. London. Continuum.
- Didi Huberman, George. 2012. *Images in Spite of All*. London and Chicago: University of Chicago Press.
- Diner, Dan. 2000. *Beyond the Conceivable: Studies on Germany, Nazism, and the Holocaust*. University of California Press.
- Chouliaraki, L. 2006. *The Spectatorship of Suffering*. Sage Publishers.
- Cohen, S. 2020. *Focus on History*. Tel Aviv. Rehes Publishers.
- Dagan, B. 2020. Chika the she-dog in the ghetto. In: *Down Memory Lane*. The Ministry of Education. <http://meyda.education.gov.il/files/moe/shoa/chika.pdf>
- Diner, Dan. 2000. *Beyond the Conceivable: Studies on Germany, Nazism, and the Holocaust*. University of California Press.
- Elkana, Y. 1988. "The need to Forget." *Ha'aretz*, March 2, 1988.
- Friedländer, Saul. 1984. *Reflections of Nazism: An Essay on Kitsch and Death*. Harper & Row.
- Friedländer, Saul. 1992. *Probing the Limits of Representation: Nazism and the "Final Solution"*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Goldberg, A. 2024. *And You Shall Remember: Five Readings in Holocaust Memory*. Tel-Aviv. Resling pub.
- Goldberg, V. 1993. *The Power of Photography. How Photographs Changed our Lives*. USA. Abbeville Press. Kindle Edition.
- Grossman, D. 2002. *See under: Love. A Novel*. Translated by Betsy Rosenberg. Picador Pub.
- Gutman, I. 2009. *Totalitarianism and Shoah*. Jerusalem. Yad Vashem and Shazar Institute Publishers.
- Hagiladi, N., & Kassem, F. (2007). *The War of Independence/The Nakba*. Jerusalem: The Van-Leer Institute and Al-Quds University.
- Hertz, T. 2015. *Destruction and Heroism- Nazism and Shoah*. Crisis and Resurrection series. Har-Brahka Institute. Occupied Palestinian Territories.
- Hirsch, M. 2001. "Postmemory." *Yale Journal of Criticism*. Spring 2001. Johns Hopkins University Press.
- Illouz, E. 2021. "Holocaust, Militarism and Machiavelli's Advice: How Fear Took over Israel." <https://www.haaretz.com/israel-news/.premium.HIGHLIGHT-MAGAZINE-holocaust-militarism-and-machiavelli-s-advice-how-fear-took-over-israel-1.9415093>.
- Keren, N. 1998. *Shoah: A Journey into Memory*. Tel Aviv. Tel Aviv Books Publishers.
- Levin, M., Y. Hadas, V. Yerushalmi, & Y. Rogner. 1999. *Toward Resurrection and Peace*. Tel Aviv. Ramot Publishers.
- Mishol, Y. 2014. *Nazism, War and Shoa*. High School Publishers. Maaleh Adummim. Occupied Palestinian Territories.
- Mishol, Y. 2014a. *Building a Jewish Democratic State in the Middle East*. High School Publishers. Maaleh Adummim. Occupied Palestinian Territories.
- Keilbach, J. 2009. "Photographs, Symbolic Images, and the Holocaust: On the (im)possibility of depicting historical truth." *History and Theory, Theme Issue 47*. Wesleyan University. 54-76.
- Keren, N. 2017. "Between the chairs: Holocaust teaching in Israel between formal and informal education." In: Gava Sharon Ed. *Lessons of the Holocaust, Pedagogic Perspectives*. (Hebrew). Mofet Institute Publishers.
- Kress, G. 1993. "Against Arbitrariness: The Social Production of the Sign as a Foundational Issue in Critical Discourse Analysis." *Discourse in Society* 4(2). Sage Publications. 169-191.
- Kress, G. 2000. "Text as the Punctuation of Semiosis: Pulling at Some Threads." In *Intertextuality and the Media*, edited by Meinhof, U.H. and J. Smith. Manchester: Manchester University Press. 132-155.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the New Media Age*. London. Routledge.
- Kress, G. 2010. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kress, G. 2012. "Multimodal discourse analysis." In: Gee, James Paul and Michael Handford Eds. *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Routledge. 35-50.
- Kress, G. 2020. "Transposing Meaning: Translation in a Multimodal Semiotic Landscape." In: Boria Monica, Ángeles Carreres, María Noriega-Sánchez and Marcus Tomalin Eds. *Beyond Words: Translation and Multimodality*. Routledge. 24-49.
- LaCapra, D. 2014. *Writing History Writing Trauma*. Johns Hopkins University Press.
- Landau, R. S. 2016. *The Nazi Holocaust, Its History and Meaning*. London: I.B. Tauris.
- Lewis, B. F. 2001. "Documentation or Decoration? Uses and Misuses of Photographs in the Historiography of the Holocaust." In: Levy Margot Ed. *Remembering for the Future. The Holocaust in an Age of Genocide*. Editors in Chief John K. Roth and Elisabeth Maxwell. Volume 1. *History*.
- Lower, W. 2021. *The Ravine. A Family, a Photograph, a Holocaust Massacre Revealed*. Apollo Books. Head of Zeus.

- Machin, D. 2013. "What is multimodal critical discourse studies?" *Critical Discourse Studies*, 10 (4). Taylor and Francis Online. 347-355.
- Milton, S. 1984. "The Camera as a Weapon." In: *Simon Wiesenthal Center Annual*. Volume 1, chapter 3.
- Naveh, E, N. Vered, & D. Shahar. 2009. *Totalitarianism and Shoah*. Rehes Pub.
- Naveh, E. 2017. "Holocaust, army and faith as a self-enclosed Identity Foundation of Israeli Education." In: Geva, Sharon. *Lessons of the Holocaust: Humanistic Pedagogical Perspectives*. Hakibutz HaMeuhad (Hebrew).
- Oron, Y. 1993. *Jewish-Israeli Identity*. Tel-Aviv. Sifriat HaPoalim. (Hebrew). Peled-Elhanan 2023
- Pappe, I. 2017. *Ten Myths about Israel*. Verso.
- Raz-Krakotzkin A. 2005. "Zionist Return to the West and the Mizrahi Jewish Perspective," in: I. Kalmar, D. Pensler (eds.), *Orientalism and the Jews*. Waltham Mass.: Brandeis University Press. 162-181.
- Raz-Krakotzkin, A. 2013. "History Textbooks and the Limits of Israeli Consciousness." In: Shapira, Anita and Penslar, Derek J., Eds. *Israeli Historical Revisionism from Left to Right*. Routledge. 155-173.
- Raz-Krakotzkin, A. 2019. "Walter Benjamin, the Holocaust and the Question of Palestine." In Goldberg, Amos and Bashir, Bashir. 2018. *The Holocaust and the Nakba*. Foreword by Elias Houry. Afterword by Jacqueline Rose. Columbia University Press. 79-92.
- Resnik, J. 2003. "'Sites of memory' of the Holocaust: shaping national memory in the education system in Israel." *Nations and Nationalism* 9 (2), 2003. Wiley Online Library. 297-317.
- Ricoeur, P. 1984. *Time and Narrative (volume I)*, trad. Kathleen McLaughlin et David Pellauer, Chicago / London, University of Chicago Press.
- Rothberg, M. 2009. *Multidirectional Memory Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford, California. Stanford university press.
- Schwarberg, Gunther, Ed. 2001. *Joest, Heinrich. A Day in the Warsaw Ghetto*. Steidl Publishers. London. UK.
- Segev, T. 2019. *A State at Any Cost*. Farrar, Straus and Giroux .
- Sereny, G. 1974. *Into that Darkness: From Mercy Killing to Mass Murder*. McGraw-Hill.
- Shahar, D. 2013. *Israel- A Jewish Democratic State*. Tel Aviv: Kineret Publishers.
- Struk, J. 2008. "Images of Women in Holocaust Photography." *Feminist Review*, No. 88. Palgrave Macmillan Journals. 111-121.
- Struk, J. 2011. *Private Pictures, Soldiers' Inside View of War*. London: I.B. Tauris. Volkan, Vamik D. 2015. *A Nazi Legacy. Depositing, Transgenerational Transmission, Dissociation, and Remembering Through Action*. London, Karnac Books Ltd.
- White, H. 1992. "Historical Emplotment and the Problem of Truth." In: Friedländer, Saul Ed. *Probing the Limits of Representation*. Cambridge, Mass: Harvard UP.
- Yablonka, H. 1994. *Foreign Brothers 1948-1952*. Yad Ben Zvi Publishers (Hebrew).
- Zimmerman M., & Zuckerman M. 2023. *Thinking Germany. An Israeli dialogue*. Tel Aviv. Resling Publishers.

Información de contacto: Nurit Peled-Elhanan. School of Education Mount Scopus Jerusalem. 9190501. David Yellin academic College, 7 Hamaagal st. Bet Hakerem Jerusalem. E-mail: nurit-peled@gmail.com

La retórica frente a la realidad: las materias de conocimientos sociales y la enseñanza de la Historia en la América de entreguerras

Rhetoric v. Reality: Social Studies and History Education in Interwar America

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-670>

Daniel Berman

Universidad de Wisconsin-Madison

Resumen

El análisis contemporáneo de la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales en los USA estadounidense revela un panorama complejo. Por un lado, los medios de comunicación tratan de las batallas entre liberales y conservadores por la inclusión del racismo, la esclavitud y la diversidad en los currícula y libros de texto. Por otro, la investigación indica que la pedagogía innovadora y los nuevos contenidos siguen luchando por desarraigar la didáctica centrada en los libros de texto y los ejercicios de memorización comunes en las aulas. Indubitablemente, la cobertura informativa y las redes sociales amplifican los problemas de la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales, pero estos debates, desafíos y controversias no son nuevos, sino que forman parte de una larga trayectoria histórica. Este artículo traza esa línea centrándose en la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales y las reformas durante el periodo de entreguerras en Estados Unidos de Norteamérica (1919-1939). Los años de entreguerras fueron cruciales para la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales en los USA, pues el número de alumnos matriculados en las escuelas aumentó considerablemente y los académicos, profesores y administradores propusieron numerosas reformas. Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre los años de entreguerras sólo consideran las propuestas de reforma y no exploran si estas se pusieron en práctica. Estudiar cómo y qué enseñaban los profesores, junto con el contexto histórico de la época, ilumina las posibilidades, retos y limitaciones de la reforma de la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales.

Palabras clave: Enseñanza de Ciencias Sociales, enseñanza de la Historia, reforma educativa, época de entreguerras, currículo, Historia del curriculum; Historia social.

Abstract

Contemporary analysis of American history and social studies education reveals a complex picture. On the one hand, the media depicts battles between liberals and conservatives over the inclusion of racism, slavery, and diversity in standards and textbooks. On the other, research indicates that innovative pedagogy and new content struggle to uproot the textbook-centric pedagogies and rote-memorization exercises that commonly appear in classrooms. While history and social studies education is no doubt amplified by news coverage and social media, these debates, challenges, and controversies are not new, instead, they are part of a long historical lineage. This article traces that lineage by centering history and social studies education and reforms during interwar America (1919-1939). The interwar years were crucial for US history and social studies education because school enrollments significantly expanded and academics, teachers, and administrators created many reforms. However, most studies of the interwar years only consider reforms and fail to explore if those reforms appeared in schools. Highlighting how teachers taught and what they taught, combined with the historical context of the era, illuminates the possibilities, challenges, and limitations of history and social studies education reform.

Key words: social studies, history education, education reform, interwar era, curriculum, curricular history, and social history

Introducción

La reforma de la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales en los Estados Unidos de Norteamérica (en adelante EUA) presenta retos continuados. Durante más de un siglo, académicos, administradores, profesores e incluso políticos han intentado modificar los contenidos históricos enseñados y las prácticas pedagógicas utilizadas por los profesores. Los historiadores de la educación han documentado la miríada de movimientos de reforma en diferentes épocas, en particular cómo pretendían desbancar las pedagogías memorísticas y el aprendizaje centrado en los libros de texto que dominaban la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia. A pesar de los numerosos e innovadores intentos de modificar la enseñanza, muchas reformas nunca llegaron a implantarse en las escuelas. Las reformas de la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia suelen fracasar en EUA porque chocan con la naturaleza conservadora de las escuelas públicas, en particular su resistencia al cambio. Además, las reformas se ven sofocadas por las recurrentes, a lo largo de la historia norteamericana, cuestiones sociales, culturales y políticas, que conocemos como «guerras culturales».

Para poner de relieve las complejidades encontradas en los intentos de reformar la enseñanza de la Historia estadounidense y las Ciencias Sociales, este artículo analiza específicamente el periodo de entreguerras (1919-1939), un periodo significativo en la historia de la reforma curricular, en particular de la enseñanza de las Ciencias Sociales, por dos razones clave. En primer lugar, la matriculación escolar aumentó durante el periodo del 74% al 84% de los niños en edad escolar y mientras que en la enseñanza secundaria los matriculados de las edades respectivas aumentaron del 5,1% al 26% (Snyder, 1993). En segundo lugar, muchas propuestas de reformas cruciales de la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia surgieron durante este periodo y a menudo estaban directamente relacionadas con los debates sobre metodología histórica, la aparición del campo de las “ciencias sociales” y con el panorama social y político más amplio de la Gran Depresión y el New Deal.

Los historiadores de la educación que investigaron la enseñanza de las ciencias sociales han reconocido la importancia de los años de entreguerras y los exploraron siguiendo dos líneas de estudio. En primer lugar, los estudiosos investigaron los informes y propuestas de reforma de la enseñanza de la Historia y las CC. Sociales de organizaciones como la American Historical Association (AHA) y el National Council for the Social Studies (NCSS). Las cuestiones y los debates que se dieron en esta corriente abordaron cómo los informes de estas organizaciones influyeron en las escuelas, cómo los contenidos de ciencias sociales sustituyeron a los de Historia y cómo los miembros de los comités de planes de estudio llegaron a un consenso a pesar de los desacuerdos internos (Hertzberg, 1981; Saxe, 1992; Whelan, 1991; Keels, 1980; Ravitch, 1987; Jenness, 1990). A partir de principios de la década de 2000, las Historias de la enseñanza de ciencias sociales de Fallace (2008; 2009), Halvorsen (2013) y Evans (2004), ampliaron significativamente los conocimientos de fines del S. XX. Estudiaron el ímpetu intelectual detrás de los informes y reformas de la enseñanza de Ciencias Sociales, los cambios y desafíos dentro de los conocimientos sociales elementales, y el impacto de las guerras culturales en ella. Además de estos temas, incorporaron fuentes adicionales, nuevas preguntas y consideraron el cambiante panorama social, intelectual y político de la América del siglo XX.

La mayor parte de esta investigación se centró en lo que debería haberse enseñado, en lugar de explorar qué y cómo se enseñaba. Este artículo intenta abordar esta última cuestión, a menudo ignorada, proporcionando un análisis detallado de la didáctica, el contenido, los cursos ofertados, usando fuentes de las escuelas y aulas que ayudan a esclarecer lo que se enseñaba y cómo a los alumnos durante el periodo de entreguerras. Tanto los informes de carácter nacional como la información del estado de Wisconsin ponen de relieve tanto las tendencias generales de la enseñanza de ciencias sociales como su expresión concreta. Aunque es imposible conocer exactamente qué enseñaban los

profesores, cómo lo enseñaban y qué aprendían los alumnos, la combinación de datos cualitativos y cuantitativos, procedentes tanto de fuentes nacionales como locales, proporciona una amplia base para abordar nuestro estudio.

Hay tres elementos cruciales de la educación en ciencias sociales de entreguerras que revelan las fuentes nacionales y locales. La mayoría de los cambios que reclamaban los reformadores educativos nunca llegaron a las aulas. Las afirmaciones de los educadores y académicos de entreguerras de que el contenido de las asignaturas relacionadas con ciencias sociales, los cursos ofertados y las prácticas docentes diferían significativamente eran incorrectas, ya que existían sorprendentes similitudes en las tres áreas a lo largo del país. Por último, el seguimiento de los libros de texto, la memorización y las prácticas docentes anquilosadas continuaron dominando la didáctica de las ciencias sociales.

Reformas de la enseñanza de ciencias sociales en el periodo de entreguerras

Muchas reformas de ciencias sociales surgieron durante el periodo de entreguerras, cuando los educadores y los académicos se enfrentaron a los retos planteados por la Gran Depresión, el New Deal y el aumento de las matriculaciones escolares (Evans, 2004). Tres de las propuestas de reforma más destacadas del periodo fueron los cursos sobre problemas sociales, la «nueva» Historia y el reconstruccionismo social. Cada reforma animaba a los estudiantes a establecer conexiones explícitas entre el pasado y el presente, a comprender los problemas sociales y económicos locales y nacionales, y a generar soluciones a estos problemas. No hubo consenso entre los reformadores escolares sobre qué contenidos, recursos y metodologías debían incorporar los profesores. Sin embargo, los reformadores compartían un objetivo común: debilitar o eliminar la enseñanza basada en el libro de texto y la evaluación memorística.

Los proponentes de reformas de la educación, en particular los historiadores, estaban insatisfechos con la Historia enseñada en la secundaria estadounidense a principios del siglo XX, por lo que intentaron reformarla. Estos individuos y grupos detestaban especialmente la Historia enseñada en la secundaria por su excesivo positivismo y su foco en el estudio de políticos, dinastías y batallas. Para estos reformadores, la «nueva» historia ofrecía una solución viable. Defendida por los historiadores de la Universidad de Columbia James Harvey Robinson y Charles Beard, la “nueva historia” era un enfoque metodológico del estudio de la historia. Sus defensores cuestionaban la concepción dominante de la Historia como un relato científico, objetivo, del pasado, y creían que la Historia era una evaluación subjetiva de cómo el presente se desarrollaba a partir del pasado. Los nuevos historiadores también pedían que se incluyeran historias sociales y los relatos y experiencias de la gente corriente, no sólo los de las élites políticas y económicas que tradicionalmente dominaban la enseñanza de la Historia. Esta nueva Historia también se diferenciaba porque sus defensores pretendían incorporar otras disciplinas de ciencias sociales como la Sociología, la Ciencia Política y la Economía para ayudar a interpretar el pasado y vincular la historia con el presente. En resumen, la nueva historia ofrecía a los estudiantes temas y enfoques nuevos para sustituir a las historias “muertas e irrelevantes” que dominaban en los institutos (high schools) (Robinson, 1912; Whelan, 1991; Committee on Social Studies of the Commission to Reorganize Secondary Education, 1916).

Otro movimiento notable de reforma de la enseñanza de ciencias sociales fue la propuesta y adopción de asignaturas de «problemas», como «Problemas Sociales», «Problemas Modernos» o «Problemas de la Democracia Americana». Estas asignaturas se impartían casi exclusivamente en el último curso de secundaria. Su propósito era integrar la Historia, la Sociología, la Economía, la Educación Cívica y otras ciencias sociales para abordar problemas sociales contemporáneos. En teoría, los temas de los cursos reflejarían los intereses de alumnos y profesores, y los estudios interdisciplinarios orientarían el estudio de problemas concretos. Los reformadores que abogaban por

estos cursos no especificaron planes de estudios concretos ni libros de texto, ya que el clima político y las necesidades de la sociedad debían dar forma a las asignaturas. Así, en teoría, éstas cambiarían anualmente (Committee on Social Studies of the Commission to Reorganize Secondary Education, 1916; Whelan, 1991). El National Council for the Social Studies, uno de los principales abogados de la reforma de la enseñanza de las ciencias sociales, elaboró una lección modelo que tenía como tema la inmigración y podía ser desarrollada en tres disciplinas: (1) Educación cívica: leyes y política que rigen e impulsan la regulación y restricción de la inmigración, (2) Economía: nivel de vida de las poblaciones inmigrantes y efectos de la inmigración en el mercado laboral, y (3) Sociología: la asimilación de las comunidades inmigrantes en nuevos espacios y cómo sus contribuciones culturales dan forma a la sociedad (Committee on Social Studies of the Commission to Reorganize Secondary Education, 1916).

El último movimiento de reforma de enseñanza de ciencias sociales digno de mención fue el reconstruccionismo social, un movimiento educativo progresista que pretendía movilizar a las escuelas públicas y a los profesores estadounidenses para que llevaran a cabo reformas sociales (Riley, 2006). Podría decirse que el reconstruccionista social más destacado fue George Counts, profesor de educación de la Universidad de Columbia. Counts preveía sustituir el individualismo por el colectivismo y aplicar conocimientos y estudios interdisciplinarios para combatir los problemas sociales, en particular los económicos de la Gran Depresión. Además, Counts, al igual que otros reformadores escolares, creía que los estudiantes podían actuar como agentes de cambio para ayudar a abordar los males sociales contemporáneos. Al hacer hincapié en la acción colectiva mediante la aplicación por los estudiantes de los conocimientos técnicos, las escuelas, los estudiantes y los gobiernos «participarían en la planificación y la ingeniería sociales necesarias para crear la mancomunidad cooperativa, la democracia colectiva» (Gutek, 2008, p.14). Las ideas de Counts resonaron entre los reformadores, que volcaron sus ideas en influyentes informes sobre la enseñanza de la Historia y ciencias sociales como las Conclusiones de la Comisión de la Asociación Histórica Americana (1934) y la Carta de las ciencias sociales de Charles Beard (1932). En general, muchos reformadores de ciencias sociales utilizaron la idea de Counts de que los estudiantes necesitaban comprensión conocimientos y capacidades técnicas para analizar y abordar los problemas sociales coetáneos.

Diferencias y similitudes en las ciencias sociales: un estudio nacional

Los estudiosos han documentado exhaustivamente los diversos intentos de reforma, pero hay muchos menos estudios que exploren si estas reformas se materializaron en las aulas y cómo. En lugar de centrarnos en las ideas y recomendaciones de los reformadores, nos centramos en las evaluaciones, los cursos de estudio y otras fuentes que dan cuenta de las prácticas en las aulas para esclarecer el éxito de estas reformas y lo que realmente ocurrió en las escuelas. Este análisis revela algunas conclusiones clave. En primer lugar, a pesar de la preocupación de los historiadores de la educación de que la enseñanza de ciencias sociales y la historia diferían drásticamente, existía un considerable solapamiento. En segundo lugar, los temores de los reformadores y los investigadores de que las anquilosadas prácticas de enseñanza, la memorización y el aprendizaje basado en el libro de texto dominaban en las aulas eran correctos. En tercer lugar, a pesar de estas preocupaciones, los intentos de mejorar la enseñanza de ciencias sociales y la Historia no tuvieron impacto en las escuelas.

En el periodo de entreguerras, los investigadores y reformadores de la educación compartían la creencia en que la enseñanza de ciencias sociales y la Historia difería enormemente a lo largo y ancho de la nación. La mayoría de estas suposiciones procedían de informes y estudios que documentaban una variada oferta de cursos y libertad para combinarlos. Por ejemplo, algunas escuelas primarias y

secundarias preferían cursos generales de ciencias sociales, como Ciencias Sociales, Estudios Sociales o Educación Cívica Comunitaria. Otras escuelas preferían cursos específicos de una disciplina establecida, como Historia de los EUA o Geografía Mundial. La mayoría de las escuelas secundarias exigían cursos específicos como Educación Cívica, alguna iteración de asignaturas de Historia Europea, Mundial o Americana, pero muchas escuelas también ofrecían numerosas asignaturas optativas como “Problemas de la Democracia”, Economía, Sociología y otras (Tryron, 1935; Lessen y Herlihy, 1938; Dahl, 1928; Dawson, 1924). Las variaciones en los títulos de las asignaturas, en la secuencia de los cursos y las distintas asignaturas optativas explican por qué los académicos, educadores y administradores escolares creían que las enseñanzas de ciencias sociales y de la Historia se encontraban en «una condición de total confusión», «caótica» y «un estado de desorganización». (Dahl, 1924, p. 185-88; Dawson, 1924, p. 18; Beard, 1932, p. VII).

Aunque las estadísticas de las diferentes ofertas de cursos de ciencias sociales e Historia mostraban una gran diversidad, los análisis que indagaron más allá de los títulos de los cursos e investigaron el contenido de las clases, la evaluación y las pedagogías revelan un panorama diferente. Por ejemplo, la *Instruction in the Social Studies* de Kimmel (1933) fue un informe crucial para el conocimiento de la enseñanza de ciencias sociales porque acentuó las diferencias y similitudes curriculares. Kimmel recopiló más de ochenta planes de estudio de escuelas secundarias de primer y segundo ciclo de todo EUA y analizó cuidadosamente sus planes de estudio, asignaturas, contenidos y libros de texto. Este trabajo es único porque, en lugar de limitarse a catalogar la oferta y la secuencia de los cursos, investigó su contenido y los métodos pedagógicos en las aulas. Descubrió una variación considerable en los contenidos y nombres de asignaturas y cursos, “pero, en la práctica, las variaciones son más aparentes que reales», ya que las similitudes, y no las diferencias, impregnaban en general la enseñanza de las ciencias sociales” (Kimmel, 1933, pp. 1-4 y 26).

Kimmel (1933) analizó ocho cursos de estudio que incluían asignaturas obligatorias de «educación cívica avanzada». En algunas escuelas esto significaba Educación Cívica Avanzada, Estructura del Gobierno Estadounidense, Educación Cívica Social o Problemas de la Ciudadanía. Los nombres de los cursos diferían, lo que daba la ilusión de diversidad, pero, en realidad, los cursos eran similares. Todos los contenidos y unidades estaban ordenados por temas, con especial atención a la estructura, funciones y organización del gobierno estadounidense.

Estos elementos superpuestos en estructura y contenido llevaron a Kimmel a concluir que «el nombre de los cursos no sirve para diferenciar sus tipos, organización y contenidos, que probablemente sigan los de los libros de texto adoptados para su uso en Educación Cívica (Kimmel, 1933, págs. 53-56)». El análisis de los cursos de Problemas Sociales y Sociología también fueron reveladores. Nueve cursos de estudio contenían bien asignaturas que incluían en su título “problemas sociales” (cinco) o bien de Sociología (cuatro). Pero, según Kimmel, “es difícil distinguir entre los cursos” y la única diferencia discernible era la inclusión de la palabra “problemas” precediendo a temas y cuestiones sociales por lo que “no se intenta aquí considerarlos por separado”. Las clases que incluían “problemas sociales” y las de Sociología tenían como tema fundamental la idea de “progreso” e incluían el progreso moral y el social o las vías hacia el progreso (Kimmel, 1933, págs. 53-56). A pesar de la multitud de cursos que se ofrecían y de los distintos títulos, la organización y los temas de los cursos eran similares.

A pesar de sus títulos, la organización de los cursos era similar y gran parte del contenido de los cursos era casi idéntico. Los cursos sobre la Historia Europea Medieval o Moderna o los de Historia Universal presentaban «pocas diferencias de contenido» (Kimmel, 1933, pág. 42). Once de los doce cursos de estudio incluían una introducción a los pueblos prehistóricos basada en fuentes antropológicas y arqueológicas. A continuación, se estudiaban las civilizaciones antiguas más destacadas, como Egipto, Grecia y Roma, que se centraban en la geografía básica, la historia política y

el “contenido enciclopédico”, es decir, en amplios relatos históricos. Los temas del segundo semestre variaban, pero normalmente destacaban las Cruzadas, el Renacimiento, el colonialismo europeo y el crecimiento de la globalización económica y el comercio (Kimmel, 1933). Una organización similar se daba en la Historia Americana de primer ciclo de secundaria. La mayoría de las escuelas diseñaban sus cursos en torno a los principales periodos políticos o guerras, como la Era Revolucionaria y otros acontecimientos históricos destacados. Los temas de la era anterior a la Reconstrucción¹ dominaban el plan de estudios, y el estudio de los últimos cincuenta años (1880-1930) era mínimo. Los cursos de estudio y los planes de estudio “parecen carecer de visiones transversales de la vida de la gente en diferentes periodos de la historia americana”. Esto indicaba a Kimmel (1933) que los libros de texto “inflúan en el desarrollo de los esquemas de contenido de los cursos de estudio”, ya que los profesores se basaban en barridos más amplios de acontecimientos y épocas notables, en lugar de en historias sociales (pp. 47-52.)

Los cursos de estudio indicaban lo que los profesores y las escuelas planeaban enseñar, pero no determinaban de forma definitiva lo que ocurría en las aulas. Otra fuente que ayuda a esclarecer lo que aprendían los alumnos eran las preguntas de los exámenes que se utilizaban para evaluarlos. Worth Osborn, empleado del Departamento Estatal de Instrucción Pública de Wisconsin (en adelante DPI), investigó los exámenes de historia en todo EUA. Su estudio se basó en 2.250 trabajos y exámenes de clases de Historia Americana elemental y secundaria, Historia Antigua, Medieval Europea y Moderna Europea (Osburn, 1926). Su estudio corrobora las afirmaciones de Kimmel (1933) de que muchas clases de ciencias sociales hacían hincapié en contenidos similares, pero también demostraba que los profesores esperaban sobre todo que los alumnos memorizaran y recordaran información.

Los exámenes de Historia Americana de primaria y secundaria tenían varias características comunes. Osburn (1926) identificó cincuenta temas generales a partir de las preguntas de los exámenes. Observó que cuarenta y seis temas aparecían tanto en primaria como en secundaria. De los cincuenta temas de la Historia Elemental de EUA, cinco -los nombres de personas destacadas, el desarrollo de las colonias, las primeras exploraciones, la Guerra de la Independencia y la Guerra de Secesión- representaban la mitad de las preguntas de los exámenes. Cuatro temas -el desarrollo de las colonias, la exploración y los presidentes y administraciones- representaron casi la mitad de las preguntas en los cursos de secundaria. Incluso los tipos de preguntas que hacían los profesores eran similares. Osburn (1926) encontró diecinueve tipos de preguntas en las escuelas primarias, pero las preguntas de “identificar, dar, qué, nombrar y definir” representaban el 60%. Algunos ejemplos eran “dar la razón por la que Europa colonizó América”, “definir la Proclamación de Emancipación” y “nombrar los territorios adquiridos desde 1789 hasta la actualidad” (pp. 13-24 y 71-92). Las preguntas secundarias se desviaron ligeramente, pero el 60% de todas las preguntas se centraban en la memorización de hechos.

El contenido de los cursos de Historia Americana de primaria y secundaria también era similar. Osburn (1926) incluyó un apéndice con todas las preguntas que aparecían cinco o más veces en los exámenes y las agrupó por tipo, es decir, las que empezaban con palabras como, dar, explicar, por qué, etc. Las preguntas repetidas se centraban en guerras notables, documentos políticos importantes o acontecimientos políticos clave. Por ejemplo, se preguntaba a los alumnos “cuáles fueron los resultados de la Guerra de 1812”, “exponga las razones de la Doctrina Monroe” y “defina el Compromiso de Missouri”. Incluso las preguntas de reflexión de nivel superior se centraban en los mismos temas. Por ejemplo, las preguntas de “por qué” de primaria y secundaria preguntaban a los alumnos por qué fracasaron los Artículos de la Confederación y por qué EUA entró en la Primera Guerra Mundial. Las preguntas de “explicar” trataban las causas de la Revolución Americana y las

1 N.del T.: Periodo tras la Guerra Civil que convencionalmente iría desde su fin en 1865, o incluso antes 1863 hasta el Compromiso de 1877.

diferencias entre los Artículos de la Confederación y la Constitución. (Osburn, 1926, pp. 71-115).

El estudio de Osburn (1926) también demostró que el contenido de la Historia Europea y Antigua estaba mucho más estandarizado que el de la Historia Americana. Unos pocos temas de estudio, principalmente la historia inglesa y la francesa, los nombres de personas destacadas y temas “misceláneos” (preguntas de definición y comparación que abarcan todo el campo) constituían aproximadamente el 50% de las preguntas de los cursos secundarios de Historia Europea. Otros tres temas, la Iglesia, Alemania y la Primera Guerra Mundial representaban otro 15% de las preguntas. El 35% restante se repartía entre otros 26 temas. La Historia Antigua estaba aún más estandarizada. De los 25 temas, Grecia, Roma y la memorización de nombres representaban más del 66%, dos tercios, de todas las preguntas del examen (Osburn, 1926).

Al igual que en el caso de la Historia de los EUA, las preguntas más frecuentes sobre Historia Europea y Antigua exigían a los alumnos memorizar la materia. Alrededor del 50% de las preguntas de los exámenes de Historia Europea y antigua empezaban por “definir, identificar, dar o nombrar”. Además, sólo el 20% de las preguntas de los cursos de Historia Europea y el 17% de los de Historia Antigua empezaban con las palabras explicar, por qué, cómo y discutir, que podrían dar pie a un pensamiento de nivel superior (Osburn, 1926). Las pruebas indicaban que el contenido de la Historia Europea y Antigua era más coherente y que las preguntas de recuerdo e identificación estaban más extendidas en comparación con la Historia Americana. Esto no es sorprendente porque los cursos de Historia Antigua y Europea eran estudios que abarcaban grandes cantidades de material en un solo curso.

Los análisis nacionales demostraron que las afirmaciones de que las enseñanzas de ciencias sociales carecían de cohesión y organización eran erróneas. Por lo general, los alumnos seguían una secuencia de cursos similar y aprendían los mismos contenidos, a pesar de la diversidad de títulos de cursos y libros de texto. La enseñanza de la Historia y ciencias sociales parecía permanecer “esclava” de los libros de texto (Evans, 2004, p.42). La mayoría de los datos sugerían que los profesores seguían el libro de texto del curso y evaluaban el recuerdo y la memorización, y no daban oportunidades a que los alumnos explicaran, aplicaran o justificaran su comprensión del pasado. Por último, parecía que las reformas progresistas que hacían hincapié en el pensamiento crítico y la Historia Social no lograban imponerse en las aulas.

Estudio de caso de Wisconsin

Todos estos datos nacionales incluidos los cursos de estudio y los exámenes proporcionaron una idea de las prácticas cotidianas en el aula. Sin embargo, un estudio de caso de un estado proporciona una profundidad adicional a las similitudes y diferencias en el contenido de los cursos, las prácticas pedagógicas y el impacto de las reformas. El estado de Wisconsin es un buen ejemplo, porque sus escuelas estaban en la media estadística de todos los estados en presupuesto, gasto por alumno, asistencia media, ratio profesor-alumno y muchas otras categorías (Callahan, 1945). En general, la enseñanza de ciencias sociales y la Historia en el Wisconsin de entreguerras se correspondían perfectamente con las tendencias nacionales: más similitudes que diferencias en el contenido de los cursos, dependencia del aprendizaje por libros de texto, evaluaciones memorísticas y falta de reformas progresistas. El estudio de caso también demuestra que los funcionarios estatales y de distrito buscaban nuevas pedagogías e ideas; sin embargo, las sugerencias pedagógicas contradictorias y las estrategias nebulosas para incorporar esas reformas hacían difícil discernir cómo se debían materializar en las aulas.

Los estudios de Holzman (1937) y Kreunen (1931) demostraron que las escuelas de Wisconsin ofrecían una variedad de cursos de ciencias sociales: Historia Americana, Historia Universal, Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna, Problemas Económicos, Problemas Sociales,

Geografía, Geografía Comercial, Problemas de EUA, Ciudadanía y otros. La oferta de asignaturas optativas era muy variada, pero las principales, como Educación Cívica e Historia de EUA, eran obligatorias. Por ejemplo, la asignatura de Educación Cívica era obligatoria en entre el 75% y el 88% de las asignaturas de noveno curso. En décimo no había consenso, ya que algunos centros exigían Ciudadanía, Historia Antigua o Historia Antigua y Medieval, pero estos porcentajes eran relativamente bajos. Los cursos undécimo y duodécimo eran similares al noveno y décimo. La Historia Moderna se impartía normalmente en undécimo curso, como asignatura obligatoria en la mitad de los centros y como optativa en una cuarta parte, mientras que una pequeña minoría requería cursar Historia Americana. El duodécimo curso era el más estandarizado en todo el estado, con un 80% de escuelas que exigían Historia Americana (Kreunen, 1931; Holzman, 1937).

Los análisis de las asignaturas de ciencias sociales revelaron que la Historia Política, Militar y Dinástica se enseñaba habitualmente y que se esperaba que los alumnos memorizaran y regurgitaran esa información en los exámenes. Roscoe Baker, estudiante de posgrado en la UW-Madison, presentó una tesis de máster en la que evaluaba los exámenes de Educación Cívica e Historia Universal. Estos exámenes se realizaron en un instituto con más de 2.000 alumnos en una ciudad de 350.000 habitantes, es decir, en la ciudad de Milwaukee (Baker, 1928).

Los análisis de las pruebas de las asignaturas Sistema de Gobierno Americano y Problemas Estadounidenses revelaron que la memorización de temas y acontecimientos clave era el aspecto principal de sus evaluaciones, pero había elementos de aplicación y de pensamiento de nivel superior. Los exámenes consistían principalmente en llenar espacios en blanco, emparejar opciones y elección múltiple. Los de llenar espacios en blanco eran redacciones de una página en las que los alumnos identificaban los términos que faltaban para completar el pasaje correcto. Muchas de estas preguntas consistían en identificar leyes, documentos u otros hechos claves relacionados con el gobierno estadounidense. Algunas preguntas de emparejamiento ofrecían a los alumnos la oportunidad de aplicar esa información a problemas históricos y contemporáneos, a pesar de depender de información memorística. Por ejemplo, una de las preguntas emparejaba el término “aislamiento” con “el rechazo de la Sociedad de Naciones”. Las preguntas de opción múltiple se basaban sobre todo en la memorización, ofrecían algunas oportunidades para aplicar la información a acontecimientos históricos o contemporáneos y se centraban en iniciativas, políticas, leyes, acontecimientos o documentos importantes. (Baker, 1928). Los exámenes de Historia Universal utilizaban el mismo formato: rellenar los espacios en blanco, emparejar opciones y elección múltiple. Las pruebas de llenar los espacios en blanco se referían exclusivamente a conflictos militares, acontecimientos políticos o dinastías gobernantes:

Las tres tareas que tuvo que llevar a cabo Pedro el Grande fueron __, __ y __. La ambición de Rusia de apoderarse de Constantinopla durante los siglos XVIII y XIX se vio frustrada por __. De Gama es importante por __. El viaje de Magallanes es importante por __ y __. Dos causas de la Guerra de los Cien Años fueron __ y __. Al término de esta guerra, Inglaterra fue expulsada de Francia, conservando sólo __. La Carta Magna preveía __ y __. El Parlamento Modelo fue convocado con el propósito de __. El eclipse temporal del Parlamento inglés durante el periodo Tutor se debió a __ y __. El propósito de la Liga Hanseática era __. La Prusia moderna tuvo su origen en __ y __. El Renacimiento tiene su origen en Italia debido a __ y __. (Baker, 1928, p. 100)

A diferencia de la Educación Cívica, las preguntas de emparejamiento y de opción múltiple de Historia Mundial se basaban sobre todo en la memorización. Una sección tenía diez preguntas para emparejar líderes y sus respectivos países. El mismo examen tenía otra sección de diez preguntas que incluía fechas y un acontecimiento notable. Las parejas incluían, entre otras, 1066 con la batalla de Hastings, 1215 con la Carta Magna, 1688 con la Revolución Incruenta y 1776 con la Declaración de Independencia. Las preguntas de opción múltiple también versaban sobre Historia Dinástica, Militar

y Política, con un enfoque significativo en Europa Occidental (Baker, 1928).

Los cursos de estudio complementan la información de los informes estatales y revelan las similitudes en el contenido y la pedagogía centrada en los libros de texto. Los cursos de estudio para las clases de instituto (High school) estaban menos disponibles y carecían de descripciones detalladas del contenido y los temas. Sin embargo, los cursos de estudio de primaria (elementary y middle schools) contenían unidades y temas elaborados, lecciones diarias, lecturas de libros de texto, preguntas de examen, hojas de trabajo y actividades y proyectos de los alumnos. Por motivos de representación geográfica y de población dentro de Wisconsin, los cursos de estudio analizados proceden de Madison, Shorewood, Wausau, La Crosse, el condado de Bayfield (un distrito rural) y del Departamento de Instrucción Pública (DPI) para formar una muestra representativa.

El curso de ciencias sociales desarrollado por el DPI para la escolarización K-8² era algo contradictorio. Un informe de 1929 abogaba por incluir la psicología infantil, fomentar el sentido de la responsabilidad social, apartarse de la memorización de hechos y fechas, y otras reformas progresistas. Sin embargo, los profesores debían hacer hincapié en los conocimientos y contenidos establecidos y basarse en los libros de texto, lo que contradecía las reformas progresistas (Callahan, 1929). Incluso los objetivos presentaban discrepancias. Los objetivos generales de todas ciencias sociales eran desarrollar la capacidad del niño para participar en la sociedad, hacer hincapié en su pertenencia a la sociedad global e inculcar un sentido de responsabilidad hacia sus comunidades. Sin embargo, casi todos los objetivos para los cursos primero a cuarto y aproximadamente la mitad para los cursos quinto a octavo se centraban en el aprendizaje de conocimientos específicos. Según el Departamento de Instrucción Pública, “debe tenerse siempre presente que el objetivo principal del trabajo en ciencias sociales es doble: impartir información y establecer ideales y actitudes” (Callahan, 1929, p. 156). Así pues, si los alumnos comprendían y aprendían el contenido del curso, principalmente información política, militar y biográfica, éste fomentaba las actitudes y responsabilidades morales necesarias para transformarlos en buenos ciudadanos.

Los contenidos de ciencias sociales que se recomendaban eran los habituales en EUA. Los cursos de primero a cuarto trataban contenidos generales de ciencias sociales centrándose en el hogar, la granja y la ciudad, con menciones a la vida de los nativos americanos y de los pioneros, a los países extranjeros y el transporte. Los cursos de quinto a octavo hacían hincapié en la Historia. En quinto curso se ofertaba la clase “Biografía Americana”,³ los orígenes europeos de América (Historia Europea Antigua y Medieval) en sexto, la Historia Americana en séptimo y una división entre Educación Cívica e Historia de Wisconsin para octavo. Los cursos de primero a cuarto incorporaban una combinación de disciplinas de ciencias sociales, especialmente geografía e historia, mientras que los cursos de quinto a octavo hacían hincapié en los contenidos históricos. Los cursos de Historia de sexto y séptimo curso parecían seguir el patrón documentado en las encuestas nacionales. Gran parte del contenido se refería a los principales momentos políticos, personas clave y padres fundadores, conflictos militares y el desarrollo y la expansión de la nación (Callahan, 1929).

El impacto de las recomendaciones del DPI varió según el distrito, pero las escuelas del condado de Bayfield, un distrito rural en el extremo norte del estado, implementaron su secuencia y curso de estudio. Intencionadamente o no, parece que Bayfield copió directamente el plan de estudios del informe del DPI cuando diseñó sus clases de ciencias sociales. Bayfield probablemente diseñó su curso de sexto grado en torno al libro de texto, *Dawn of American History* de William Nida, y utilizó secciones del libro de texto para que coincidieran con los temas del curriculum propuesto por el DPI. Por ejemplo, la sección del curso de Bayfield sobre las Cruzadas correspondía a las páginas 278-320

2 N. del T. Tipo de escuela integrada de primaria y secundaria que iría desde los 5 años a los 14.

3 N. del T.: American Biography, que podría ser traducido como Biografías Americanas, era un curso introductorio de Historia en el que más que Historia se trataba la vida de líderes e individuos prominentes de los EUA.

de Nida (Herbster State Graded School, 1923-1960; Callahan, 1929). Del mismo modo, la asignatura de ciencias sociales de cuarto curso de Bayfield era Transporte y Comunicación, que a su vez eran los temas propuestos por el DPI para la segunda mitad del curso de cuarto. Una vez más, Bayfield diseñó su curso en torno a sus dos libros de texto, *Building our Country* y *Adventuring in Young America* de Anderson McGuire y Edna Phillips, de los que copió directamente el contenido, los temas y la estructura de las propuestas del DPI, y luego correspondió el contenido con capítulos específicos de los dos libros de texto (Herbster State Graded School, 1923-1960; Callahan, 1929). Aparte del contenido y la correspondencia de las secciones del libro de texto, el alcance del curso de estudio de Bayfield fue que la instrucción de los alumnos en ciencias sociales probablemente consistiese en la lectura y memorización de los respectivos pasajes del libro de texto (Herbster State Graded School, 1923-1960).

Aunque ignorase las recomendaciones del DIP, el plan de estudios de una ciudad pequeña, La Crosse, muestra similitudes en contenidos y métodos de enseñanza con lo visto hasta aquí. La Geografía del plan de estudios de La Crosse puso de manifiesto las similitudes entre los distritos. La Geografía, de cuarto a sexto curso, en La Crosse (1926) abarcaba la geografía física de EUA, Australia, América Latina y Europa. Cada sección y tema correspondía a pasajes de un libro de texto, normalmente de cincuenta a doscientas páginas de lectura recomendada, que parecía funcionar como principal fuente de información y guía para la enseñanza en el aula. Las preguntas del examen pedían a los alumnos que relacionaran lugares físicos como ciudades, montañas y ríos con sus respectivos países o estados. Aunque este tipo de examen no conceda a los alumnos muchas posibilidades de aplicar la información a diferentes cuestiones históricas o sociales, algunas preguntas eran más complejas como “Nueva York es la ciudad más grande de EUA, ¿por qué no lo es San Luis?” y “¿por qué Sudamérica exporta todos los suministros o excedentes de materias primas e importa productos manufacturados?” (La Crosse Board of Education, 1926, Sección de Geografía). No está claro si las respuestas formaban parte de las lecturas de los libros de texto o si los alumnos tenían que aplicar la información para responder a las preguntas.

Otros cursos de estudio de las escuelas de Madison y Shorewood mostraban un enfoque más progresista de las Ciencias Sociales. Al igual que Bayfield, La Crosse y Wausau, Shorewood y Madison hacían hincapié en la geografía en los cursos de primaria, concretamente en la memorización de diferentes regiones geográficas y pueblos. Sin embargo, ambos distritos favorecían los cursos de fusión y exigían a los alumnos que movilizaran sus conocimientos y habilidades «para aumentar la comprensión del niño sobre el mundo que le rodea» y «desarrollar la comprensión y el aprecio de las relaciones de las personas entre sí y con el mundo en el que viven» (Madison Public Schools Supervisor of Curriculum, 1932-1937, Box 1; Shorewood Schools Board of Education, 1933, p. 331). Los planes de estudios incluían preguntas de pensamiento crítico más explícitas que pedían a los alumnos que comprendieran cómo y por qué el entorno físico moldeaba las culturas, la economía y la sociedad. También había más ejemplos de proyectos, actividades y preguntas de examen que animaban a los alumnos a aplicar la información aprendida a una pregunta o problema. El curso de Madison incluía incluso libros de reformadores de la Historia, como Beard (1932) y la American Historical Association (1934) en su bibliografía de lecturas recomendadas. Sin embargo, no estaba claro que esas obras aparecieran explícitamente en el documento, ya que la mayoría de los reformadores ignoraban la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela elemental. Aunque Madison y Shorewood incorporaban preguntas de memorización y ejercicios de libros de texto, hacían más hincapié en preguntas de pensamiento crítico, proyectos, actividades y llamamientos para que los alumnos aplicaran los conocimientos aprendidos (Madison Public Schools Supervisor of Curriculum, 1932-1937; Shorewood Schools Board of Education, 1933).

Las escuelas de Wisconsin reflejaron las tendencias nacionales de la enseñanza de ciencias

sociales y la Historia y pusieron de relieve el interés y los retos de las reformas progresistas. Al igual que en las escuelas de todo el país, las reformas progresistas no solían materializarse en las aulas, ya que los profesores utilizaban pedagogías centradas en los libros de texto y evaluaciones memorísticas. Las escuelas de Wisconsin ofrecían muchas clases de ciencias sociales y optativas, pero la Educación Cívica, las iteraciones de la Historia Europea y de EUA eran las asignaturas dominantes. Además, gran parte de los contenidos hacían hincapié en la memorización de las estructuras y funciones del gobierno estadounidense y las Historias Dinásticas, Militares y Políticas, con escasas oportunidades para la Historia Social o el pensamiento de segundo nivel. El DPI y distritos como Madison y Shorewood intentaron incorporar reformas progresistas como la psicología centrada en el niño y la aplicación de la Historia a los problemas contemporáneos. Sin embargo, la falta de especificidad sobre cómo incorporar estas prácticas, unida al énfasis en las pedagogías de los libros de texto, puso de manifiesto las dificultades y contradicciones de la reforma.

Mirar más allá del aula: retos sociales y económicos de la reforma de las ciencias sociales

Los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos a nivel nacional y local demuestran que la mayoría de las reformas no llegaron a implantarse en las escuelas y que las prácticas pedagógicas y los contenidos eran coherentes. Sin embargo, no explican por qué se sofocaron las reformas y por qué la instrucción era tan similar. El contexto más amplio del periodo de entreguerras, especialmente el crecimiento de las matriculaciones en secundaria, la Gran Depresión, las diferencias en los programas de formación del profesorado y la politización de la Historia ayudan a esclarecer por qué se produjeron estos fenómenos.

Las matriculaciones de estudiantes crecieron rápidamente durante la primera mitad del siglo XX debido a los aumentos salariales, las leyes sobre trabajo infantil y absentismo escolar, la Gran Depresión y la expansión de la enseñanza pública (Reese, 2011; Tyack, 1974). De 1920 a 1940, las matriculaciones escolares aumentaron en más de un 20%, pasando de aproximadamente veintitrés millones a veintiocho millones de estudiantes. Las escuelas secundarias experimentaron un aumento del 225%, pasando de dos millones y medio a siete millones de estudiantes. El profesorado siguió el ritmo del aumento de matriculaciones y experimentó un crecimiento del 20%, de 700.000 a 900.000 profesores, lo que ayudó a reducir el tamaño medio de las aulas de treinta y dos a veintinueve alumnos, que sigue siendo considerablemente alto (Snyder, 1993).

Los historiadores de la educación David Angus y Jeffery Mirel (1999) y Karen Graves (1998) sostienen que el aumento de las matriculaciones desencadenó un cambio importante en el plan de estudios de secundaria. Durante la Era Progresista (décadas de 1880 a 1910), los institutos (high schools) de zonas mayoritariamente urbanas solían ofrecer cursos de formación profesional, Artes Liberales o preparación para la universidad. Estos estudiosos argumentan que el aumento de matrícula popularizó un plan de estudios general, lo que afectó a la posibilidad de efectuar reformas progresistas. En lugar de integrar contenidos novedosos o nuevas técnicas de enseñanza, los profesores y administradores diseñaron cursos e instrucción para llegar a un alumnado más amplio y en expansión, y al que se consideraba tenía capacidades intelectuales diferentes, lo que dio lugar a más clases optativas (Angus and Mirel, 1999; Graves, 1998).

La Gran Depresión provocó un fuerte aumento de las matriculaciones en la enseñanza secundaria porque los adolescentes no podían encontrar empleo estable (Tyack et.al, 1984). Las matrículas de la enseñanza secundaria se dispararon un 33%, pasando de cuatro millones y medio a seis millones de estudiantes entre 1929 y 1934. La financiación escolar también se vio gravemente afectada. Los gastos escolares disminuyeron de aproximadamente 2.300 a 1.700 millones de dólares, la primera y única disminución en todo el siglo XX. El personal docente experimentó un descenso

de seis mil profesores y una reducción salarial del 15%. La disminución del personal docente y el aumento de las matriculaciones generaron aulas más grandes, con un modesto aumento de 30 a 31 alumnos de media (Snyder, 1993). Los gastos, el profesorado y el tamaño de las aulas volvieron a los niveles anteriores a la depresión a finales de la década, pero no generaron un ambiente propicio para las reformas educativas progresistas.

Los programas de formación del profesorado tampoco se acomodaban a las reformas progresistas de las ciencias sociales. El investigador de la didáctica de ciencias sociales Edgar Dawson observó que la mayoría de los candidatos a la formación docente cursaban estudios en departamentos específicos de una disciplina, como Historia o Ciencias Políticas, en lugar de formarse en las materias de las múltiples asignaturas. Los estudiantes complementaban éstas con clases de métodos de enseñanza o educación, que pasaban a ser secundarias en su programa (Dawson, 1922). Es imposible determinar cómo estos programas de enseñanza moldearon las prácticas en el aula, pero sí ofrecen ideas. Ayuda a explicar por qué los profesores dependían de los libros de texto. Los candidatos a maestros recibían un enfoque limitado de los contenidos y probablemente carecían de la amplitud necesaria para enseñar la inmensa cantidad de contenidos requeridos en las escuelas. En lugar de intentar aprender nuevos contenidos y, potencialmente, otra disciplina, los nuevos profesores utilizaban los materiales establecidos y los suplementos de los libros de texto. Además, como los cursos exigidos se centraban en el contenido disciplinario, no en los métodos de enseñanza, es probable que esto afectara a la capacidad de los candidatos a profesores para incorporar los cambios pedagógicos que deseaban los reformadores de las ciencias sociales.

La reforma de la Historia también se enfrentó a importantes obstáculos políticos en el periodo de entreguerras, sobre todo al fuerte sentimiento nativista y el escándalo de los libros de texto Rugg. Zimmerman (2022) señala que los grupos de inmigrantes europeos y afroamericanos querían estar representados en los libros de texto de Historia de EUA. Estos grupos no pretendían negar las narrativas históricas dominantes del progreso y el excepcionalismo estadounidenses, sino que querían una representación dentro de esos relatos. Sus peticiones se toparon con la resistencia de los nativistas, especialmente de los grupos supremacistas blancos del Sur, que sostenían que estos relatos cuestionaban la Historia “pura” y “nacional” de EUA (Zimmerman, 2022, p. 33). Del mismo modo, esta misma alianza nativista intentó prohibir los libros de texto de Historia que ofrecían visiones favorables o positivas de la historia británica. Mantenían que los libros de texto con un sentimiento probritánico ignoraban la singularidad y el excepcionalismo de EUA, se centraban más en la superioridad británica y restaban importancia y significado a la Revolución Americana (Zimmerman, 2022). El sentimiento antibritánico tuvo mucha prensa, hasta el punto de que los políticos de Wisconsin intentaron aprobar una ley que prohibiera los libros de texto probritánicos en sus escuelas (Heckel, 1923).

La enseñanza de ciencias sociales y la Historia se politizaron aún más durante el escándalo de los libros de texto de Rugg, entre mediados de la década de 1930 y principios de la de 1940. Harold Rugg, profesor de educación y reconstruccionista social, fue el autor de una serie de libros de texto que destacaban explícitamente cómo el presente se desarrollaba a partir del pasado, hacían que los alumnos exploraran los problemas sociales en lugar de limitarse a memorizar información y promovían las historias sociales. A principios de la década de 1930, los libros de Rugg tuvieron un éxito considerable y solían figurar en las listas de los más vendidos. Sin embargo, pronto se acabó su suerte. El uso de un lenguaje “colectivista” y “socialista” convirtió sus libros de texto en un objetivo político de organizaciones conservadoras y contrarias al New Deal, como la Asociación Nacional de Fabricantes y la Legión Americana, y de personas notables como la familia Forbes. Estos individuos y grupos lanzaron ataques múltiples contra Harold Rugg y sus libros de texto. La campaña contra Rugg y sus libros condujo finalmente a varios intentos de prohibir sus libros de texto en las aulas y, en algunos casos, a quemar masivas de libros. La controversia terminó cuando EUA entró en la Segunda

Guerra Mundial, pero ambos casos pusieron de relieve los desafíos políticos de la aplicación de las ciencias sociales y la reforma de la Historia. (Laats, 2015; Evans, 2004; Zimmerman, 2022).

Conclusiones: ecos del pasado

Durante el periodo de entreguerras surgieron una serie de reformas progresistas que pretendían adaptar la enseñanza de la Historia y ciencias sociales a los problemas sociales contemporáneos y a nuevas metodologías históricas. Sin embargo, estos movimientos reformistas fueron sofocados, ya que la mayoría de los profesores se apoyaban en los libros de texto, la memorización, y la historia política, militar y dinástica para las didácticas y los contenidos de las aulas. A pesar de algunas variaciones dentro de las asignaturas de ciencias sociales, la Historia Antigua, Historia Europea, Historia de los UEA y la Educación Cívica dominaban los planes de estudio. Los títulos y temas de los cursos variaban a menudo, pero el contenido seguía siendo muy similar, y en los exámenes se pedía a los alumnos que recordaran acontecimientos o personas notables. Los retos sociales y económicos del periodo de entreguerras, en concreto el creciente número de alumnos matriculados, las repercusiones económicas de la Gran Depresión y la naturaleza política de las materias de Ciencias Sociales dificultaron la capacidad de las escuelas para incorporar reformas progresistas.

En la actualidad, los intentos de reformar los planes de estudios de Historia y ciencias sociales en los EUA tropiezan con innumerables y grandes obstáculos. En los EUA todavía no existen normas nacionales obligatorias de Historia, ya que cada estado establece sus propias normas. Además, el último proyecto de ley de mediados de los noventa para crear estándares nacionales se topó con una agria división bipartidista, que culminó en una infame derrota por 99 a 1 en el Senado (Nash et al., 2000). Esta falta de normas nacionales crea notables diferencias en los planes de estudios de historia y estudios sociales. Por ejemplo, un artículo del *New York Times* de 2020 destacaba las diferencias entre California y Texas en su adopción de normas de contenido histórico y uso de libros de texto. Ambos son los mayores mercados de libros de texto, pero siendo uno un estado liberal y otro conservador, cada uno ofrece representaciones drásticamente diferentes de la esclavitud, los derechos civiles y otros temas de la historia estadounidense (Goldstein, 2020). Del mismo modo, varios estados debatieron la prohibición del proyecto 1619, que destacaba la centralidad del racismo y la esclavitud en Estados Unidos y documentaba políticas y prácticas de discriminación sistémica (Serwer, 2019). Esta falta de estándares nacionales, la realidad legal del control estatal y local, y la naturaleza política de la Historia y ciencias sociales hacen que las reformas sean un desafío.

A pesar de la politización y la falta de normas nacionales, la enseñanza de las ciencias sociales en los UEA tiene muchos puntos en común. Levstik (2008) recopiló investigaciones que tienen en cuenta el contenido, las pedagogías y la evaluación para documentar lo que ocurre en las aulas. En su mayor parte, los alumnos de secundaria siguieron una secuencia de cursos similar: Geografía Mundial, Historia Mundial, Historia de Estados Unidos y Educación Cívica. En respuesta a una encuesta sobre libros de texto, las investigaciones de Wade (1993) y Robert (2014) mostraron que el método de enseñanza dominante en los cursos de Historia era seguir los libros de texto. Además, nuevas investigaciones indicaron que las materias de las ciencias sociales elementales sufrieron bajo el aumento de los exámenes obligatorios del estado y fueron reemplazados por clases de lectura y matemáticas (Levstik 2008). A pesar de la excesiva dependencia de los libros de texto y de la reducción de las asignaturas de ciencias sociales en los cursos de primaria, las reformas regionales y estatales brindaron a algunas escuelas y educadores la oportunidad de adoptar enfoques educativos innovadores. Esto incluía a menudo recursos curriculares novedosos como fuentes primarias o métodos pedagógicos avanzados que hacen que los alumnos analicen e interpreten la información en

lugar de memorizarla (Levstik 2008). En resumen, Levstik (2008) recuerda que «en apariencia, poco parece haber cambiado en las aulas de estudios sociales, los patrones de instrucción persisten con los libros de texto todavía predominantes». Sin embargo, «los estudios de casos dejan claro que pueden ocurrir y ocurren cosas interesantes y emocionantes, pero parece haber poco apoyo institucional para garantizar que más estudiantes experimenten este tipo de enseñanza» (p. 60).

En última instancia, estos debates y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Historia y ciencias sociales no son nuevos, sino más bien parpadeos en un continuo de reformas que dura un siglo. Permítanme ser claro, esto no quiere decir que las reformas sean inútiles y que los educadores deban abandonarlas. Más bien, este artículo demuestra que los debates, retos y oportunidades para la reforma de la enseñanza de la Historia y ciencias sociales son perennes. En la actualidad, los estudiantes y los profesores estadounidenses se enfrentan a cuestiones como la discriminación y la esclavitud en la fundación de los EUA, que son paralelas a los retos que plantea la enseñanza de las ideas subversivas y colectivistas de la época de Rugg. Al igual que en el pasado, los profesores de Historia y ciencias sociales suelen confiar en el libro de texto para ayudar a sus alumnos a memorizar la información que reproducen en los exámenes. Esperemos que los educadores puedan mirar al pasado para saber qué reformas son posibles y han funcionado, pero también comprender las dificultades de la adaptación e idear estrategias para mitigar estos retos.

Referencias bibliográficas

- Angus, D. L., & Mirel, J. (1999). *The failed promise of the American high school, 1890-1995*. Teachers College Press.
- Baker, R. (1928). *Measuring the results of teaching and learning in the social studies of the high school* [Unpublished master's thesis]. School of Education, University of Wisconsin-Madison, Madison, Wisconsin. <https://search.library.wisc.edu/catalog/999956054402121>
- Beard, C. (1932). *A Charter for the social sciences*. Charles Scribner's Sons.
- Callahan, J. (1929). *Courses of study for the state graded schools and grades below high schools*.: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Callahan, J. (1945). *A Study of the Public School System in Wisconsin: Compared with some national trends*. State Superintendent's Office.
- Charles Beard, *A Charter for the Social Sciences*, (New York: Charles Scribner's Sons, 1932), VII.
- Committee on Social Studies of the Commission to Reorganize Secondary Education. (1916). *The social studies in secondary education: Bulletin no. 28*. Government Printing Office.
- Dahl, E. J. (1928). Chaos in the senior high social studies. *The High School Teacher*, 185-188.
- Dahl, E. J. (1928). Overlapping of Content Material in Social Science Textbooks. *Social Studies*, 19(2), 80.
- Dawson, E. (1922). Preparation of Teachers of the Social Studies for the Secondary Schools. Bulletin, 1922, No. 3. *Bureau of Education, Department of the Interior*.
- Dawson, E. (1924). *History inquiry: Report of the director Edgar Dawson*. McKinnley Co.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?*. Teachers College Press.
- Fallace, T. (2008). Did the social studies really replace history in American secondary schools??. *Teachers College Record*, 110(10), 2247- 2248.
- Fallace, T. (2009). John Dewey's influence on the origins of the social studies: An analysis of the

- historiography and new interpretation. *Review of Educational Research*, 79(2), 601-624.
- Goldstein, D. (2020). Two states. Eight textbooks. Two American stories. *The New York Times*, 12.
- Graves, K. (2014). *Girl's schooling during the Progressive Era: From female scholar to domesticated citizen*. Routledge.
- Heckel, A. K. (1925). Pure history and patriotism. *Historical Outlook*, 16(3), 106-110.
- Hertzberg, H. W. (1981). Social Studies Reform 1880-1980. *Social Science Education Consortium*.
- Holzman, J. (1937). *Curricula of the high school of Wisconsin* [Unpublished master's thesis]. School of Education, University of Wisconsin-Madison, Madison, Wisconsin. <https://search.library.wisc.edu/catalog/999972172202121>
- Jeness, D. (1990). *Making sense of the social studies*. Macmillan.
- Jessen, C. A. (1938). Offerings and Registrations in High-School Subjects, 1933-34. Bulletin, 1938, No. 6. *Office of Education, United States Department of the Interior*.
- Keels Jr, O. M. (1980). The collegiate influence on the early social studies curriculum: A reassessment of the role of historians. *Theory & Research in Social Education*, 8(3), 105-128.
- Kimmel, W. G. (1933). *Instruction in the social studies* (No. 17). US Government Print. Office.
- Kreunen, W. (1931). *A survey of the courses of study offered in the smaller Wisconsin high schools* [Unpublished master's thesis]. School of Education, University of Wisconsin-Madison, Madison, Wisconsin. <https://search.library.wisc.edu/catalog/999963636102121>
- La Crosse Board of Education. (1926). *First draft of a course of study in geography*. Wisconsin Board of Education.
- Laats, A. (2015). *The other school reformers: Conservative activism in American education*. Harvard University Press.
- Levstik, L. S. (2008). What happens in social studies classrooms. *Handbook of research in social studies education*, 50-62.
- Madison Public Schools Supervisor of Curriculum, "Social Studies Grade V: Madison Public Schools," In Curricula, 1932-1937. Dane Series 315 Box 1. Accessed at the Wisconsin Historical Society Reading Room. <https://search.library.wisc.edu/catalog/9911125856402121>
- Nash, G. B., Crabtree, C. A., & Dunn, R. E. (2000). *History on trial: Culture wars and the teaching of the past*. Vintage.
- Osburn, W. J. (1926). *Are we making good at teaching history?: Prepared under the direction of WJ Osburn, with the assistance of a grant from the Commonwealth Fund*. Public school publishing Company.
- Ravitch, D. (1987). Tot sociology: Or what happened to history in the grade schools. *The American Scholar*, 56(3), 343-354.
- Reese, W. J. (2011). *America's public schools: From the common school to "no child left behind"*. John Hopkins University Press.
- Riley, K. L. (Ed.). (2006). *Social reconstruction: People, politics, perspectives*. Information Age Publishing.
- Roberts, S. L. (2014). A review of social studies textbook content analyses since 2002. *Social Studies Research and Practice*, 9(3), 51-65.
- Robinson, J.H. (1912). *The new history: Essays illustrating the modern historical outlook*. The Macmillan Company.
- Saxe, D. W. (1992). Framing a theory for social studies foundations. *Review of Educational Research*, 62(3), 259-277.
- School District No. 1, Town of Clover (Bayfield County, Wis.), "Course of Study Transportation and Communication," In Herbst State Graded School Records, 1923-1960. Bayfield Series 14. Box 1. Accessed at the Wisconsin Historical Society Reading Room. <https://search.library.wisc.edu/catalog/999972172202121>

wisc.edu/catalog/9911124911102121

- Serwer, A. (2019). The fight over the 1619 project is not about the facts. *The Atlantic*, 23.
- Shorewood Schools Board of Education. (1933). *Social science units, including worksheets and illustrations: Shorewood, grade four*. Wisconsin Board of Education.
- Snyder, T. D. (Ed.). (1993). *120 years of American education: A statistical portrait*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- The Commission on the Social Studies. (1934). *Report of the Commission on the social studies*. Charles Scribner's Sons.
- The Commission on the Social Studies Curriculum. (1936). *The social studies curriculum*. The Department of Superintendence of the National Education Association of the United States.
- Tryon, R. (1935). *The Social Sciences as School Subjects*. Charles Scribner's Sons.
- Tyack, D. B. (1974). *The one best system*. Harvard University Press.
- Tyack, D. B., Lowe, R., & Hansot, E. (1984). *Public schools in hard times: The Great Depression and recent years*. Harvard University Press.
- Wade, R. C. (1993). Content analysis of social studies textbooks: A review of ten years of research. *Theory & Research in Social Education*, 21(3), 232-256.
- Wausau Board of Education. (1926). *Helps and suggestions in teaching geography: a geography program worked out by the Wausau grade teachers, 1925-1926*. Wisconsin Board of Education.
- Whelan, M. (1991). James Harvey Robinson, the new history, and the 1916 social studies report. *The History Teacher*, 24(2), 191-202.
- Zimmerman, J. (2022). *Whose America?: Culture wars in the public schools*. University of Chicago Press.

Información de contacto: Dr. Daniel S. Berman. Edificio educativo 1000 Bascom Mall Madison, WI 53706. Oficina principal Sala 235. E-mail dberman2@wisc.edu.

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

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

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

Jorge Ortuño Molina

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

Universidad de Murcia

Ilaria Bellatti

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

Universidad de Barcelona

Sebastián Molina Puche

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

Universidad de Murcia

Resumen

La enseñanza de la historia conlleva un proceso de selección de contenidos que implica de por sí que finalidades educativas se pretenden, al tiempo que el tratamiento de los personajes y acontecimientos involucran procesos de creación de significados que incluyen emociones y valores. Por ello, en este trabajo se analiza la representación social de docentes en formación sobre los hechos y personajes relevantes de la historia universal con la intención de ver qué valores predominan asociadas a los contenidos indicados. Con tal fin, se ha optado por un diseño mixto no experimental de corte descriptivo. En el estudio han participado 202 estudiantes del Grado en Educación Primaria de las universidades de Murcia y Barcelona en los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022. El cuestionario se ha diseñado con un enfoque asociativo por medio de palabras-estímulos que 5 personajes o eventos pudieran evocar. Las características de lo que se considera relevante históricamente por parte de los participantes muestran una imagen compartida con otros estudios tanto nacionales como del contexto europeo y latinoamericano, en los que predomina una visión androcéntrica, política y sociocéntrica. Además, el análisis de los valores asociados a los personajes y hechos muestra un predominio de la idea de progreso (avance) así como la de logro, las cuales corresponden en gran medida a valores actuales y que se pueden rastrear independientemente del contexto histórico de personajes y hechos. Lo esbozado en este trabajo puede servir para replantear estrategias para la enseñanza de la historia donde se haga más hincapié en la multiperspectiva, un mayor peso en la contextualización de los personajes y acontecimientos históricos, y en dar voz a personajes de la historia que tradicionalmente han sido silenciados en aras a resaltar unos valores dominantes más propios de la contemporaneidad que del verdadero peso, significado y sentido de los acontecimientos pasados.

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

Abstract:

The teaching of history involves a process of content selection that implies educational purposes, while the treatment of characters and events involves processes of creation of meanings that include emotions and values. Therefore, this paper analyzes the social representation of prospective teachers of Primary Education on historical significance of

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

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

Introducción

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

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

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

- Identificar características de los personajes, hechos y acontecimientos históricos considerados como relevantes por los participantes (profesorado en formación).
- Describir los significados dados a los personajes, hechos y acontecimientos históricos más reseñados por los participantes.

Estado de la cuestión

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

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

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

Gómez, Ortuño y Miralles, 2018). En este sentido, es interesante que los estudiantes tengan en cuenta que los contenidos históricos se seleccionan entre una vastedad de hechos y/o personajes del pasado y que al introducirlos en un relato es cuando cobran significado en función al papel otorgado en las conexiones que se establecen entre las causas y las consecuencias, así como del argumento narrativo que se cree (Jenkins, 2006).

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

Metodología

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

Muestra

La selección de los participantes fue intencional, ya que nos permite captar la visión sobre la historia que futuros actores escolares aportarán y utilizarán para actuar o tomar decisiones en sus aulas (McCrum, 2013). Se trata de un grupo con características más o menos similares (estudiantes de etapas no obligatorias, con inquietudes intelectuales y formación histórica básica). Es necesario destacar

que, aunque se estudian las representaciones sociales a través de la interrogación de individuos, el sujeto de la investigación no es tanto el individuo en sí como el grupo social, hecho que redundaba en la selección intencional de la muestra puesto que el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los sujetos y grupos era necesario para que fuera lo más coincidente posible (Gutiérrez-Vidrio, 2019).

Para el presente estudio se ha contado con la colaboración de 202 estudiantes del Grado en Educación Primaria de dos universidades públicas estatales (Universidad de Murcia y Universitat de Barcelona), en los años 2020 y 2021. La media de edad ha sido de 20,54 años ($SD = 1.96$), y un rango de edad entre los 19 y 26 años. Una gran mayoría, 168 (83,16%), eran mujeres y 44 (21,78%) eran hombres. Con respecto al curso académico en el que estaban matriculados estos estudiantes en el momento de la administración de la encuesta, 133 personas afirmaron estar cursando el segundo curso de su titulación (65,84%), 69 estudiantes aseguraron cursar segundo (34,15%). La información de los participantes puede verse en la tabla I.

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

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

Fuente: elaboración propia

Instrumentos

Para la obtención de la información se procedió a elaborar un cuestionario *ad hoc*, en el que los participantes pudiesen nombrar libremente a cinco personajes o eventos de la historia de la humanidad que considerasen significativos y relevantes (en positivo o en negativo). Tal y como afirma Abric (2001), el cuestionario, contrariamente a la entrevista, permite introducir perspectivas cuantitativas, lo cual facilita identificar la organización de las respuestas y estandarizar para reducir el cariz subjetivo (estandarización de las expresiones de las encuestas a través de los temas abordados, orden de los temas, modalidades de las respuestas, etc.). Para la obtención de significados se procedió a que el cuestionario tuviese un enfoque asociativo, con la intención de descubrir la estructura de un mapa semántico por medio de la inducción de una palabra-estímulo que dicho personaje o evento pudiera evocarle. A pesar de su simplicidad, como afirma Gutiérrez-Vidrio (2016), esta estrategia de asociar una palabra a un objeto (en este caso a personaje o evento histórico) implica un alto grado de abstracción y su carácter espontáneo y menos controlado facilita un acceso mucho más rápido y fácil a los elementos constitutivos del universo semántico del objeto de estudio. Este tipo de instrumento es válido para el trabajo de las representaciones sociales de la historia (Liu y Hilton, 2005; Zubieta y Barreiro, 2014). Los adjetivos, sustantivos o verbos en su forma infinitiva empleados por los encuestados han estado determinados por la propia libertad de elección de los participantes, lo que ha hecho que sea muy abundante la variedad de formas y términos empleados. Para la claridad en el proceso de análisis se ha procedido a una reducción de la información en la que los calificativos han sido resumidos a un solo vocablo que aúne todas las variantes (sustantivos, adjetivos o verbos) que han sido usadas por los y las participantes (ver Anexo). Si bien en dicho anexo sólo aparece el vocablo ejemplo, la frecuencia de todas las variaciones sí ha sido tomada en cuenta a la hora de recoger el dígito que representa la repetición de dicha cualidad asociada a un personaje o evento (calificado como caso en la investigación).

Procedimiento

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

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

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

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

Fuente: Schwartz y Boehnke, 2004

Para el análisis de estos datos debemos tener en cuenta que las opciones que tenían los encuestados para elegir libremente personajes o eventos era de 5 (con su correspondiente valor asociado a

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

Resultados

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

TABLA III. Tipología de personajes/eventos según Universidad

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

Fuente: elaboración propia

TABLA IV. Geografía de personajes/eventos según Universidad

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

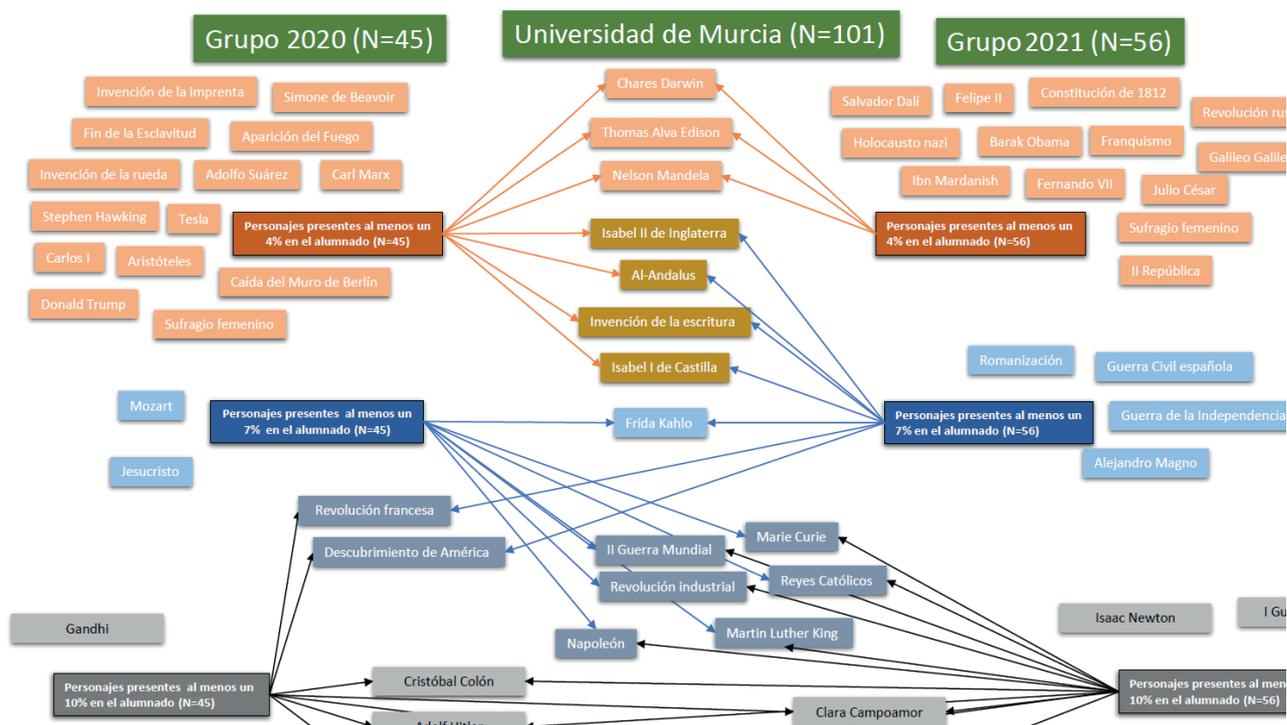
Fuente: elaboración propia

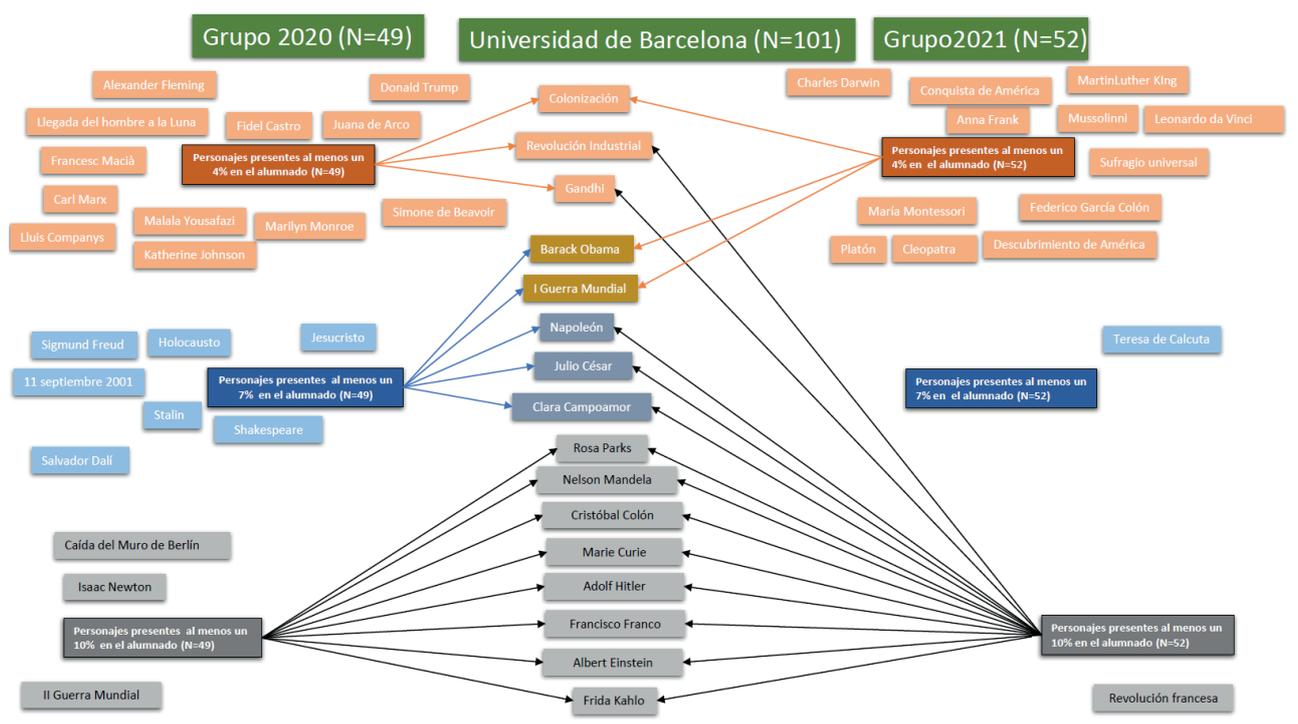
TABLA V. Tipología de personajes según sexo de los encuestados

| | Personaje = Mujer | Personaje = Varón | Total |
|--------------------------|-------------------|-------------------|-------|
| HOMBRE | 13 | 66 | 79 |
| MUJER | 48 | 84 | 132 |
| Total (exclusivo) | 51 | 115 | 166 |

Fuente: elaboración propia

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





Fuente: elaboración propia

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

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

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



Fuente: elaboración propia.

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

Cambio/estimulación

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

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

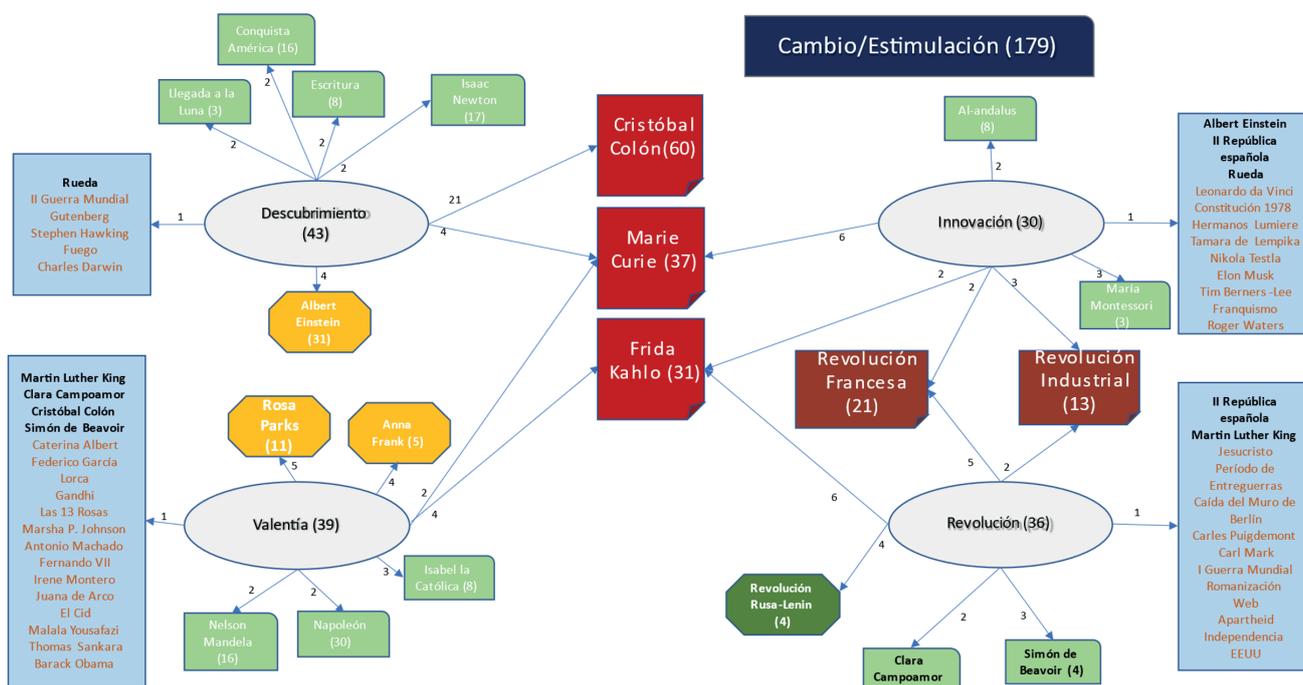
Reg. 148, también destaca a Colón, al cual califica como “ambicioso [valor=Logro] ya que él quiso [valor=autodirección] descubrir más allá de lo que se conocía y romper las reglas de aquella sociedad [valor=Estimulación/Cambio].

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

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

Por su parte, la idea de cambio y autodirección (individualidad) la podemos encontrar en referencias tales como Reg. 51, que a la hora de destacar a un personaje como Obama, al que califica como “superación” [valor=Logro] lo justifica porque “marcó un antes y un después en Estados Unidos [valor=Estimulación/cambio], me parece una persona genial [...] y luchó por todo aquello que quiso [valor=autodirección]”.

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



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

Fuente: elaboración propia

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

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

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

Logro

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

más de símbolo de reivindicación de la mujer que de su propia valía como científica (también citada), siendo significativo que, junto a inteligente, sus calificativos vayan más hacia el término de avance, revolución, innovación. Ejemplo de ello son:

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

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

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

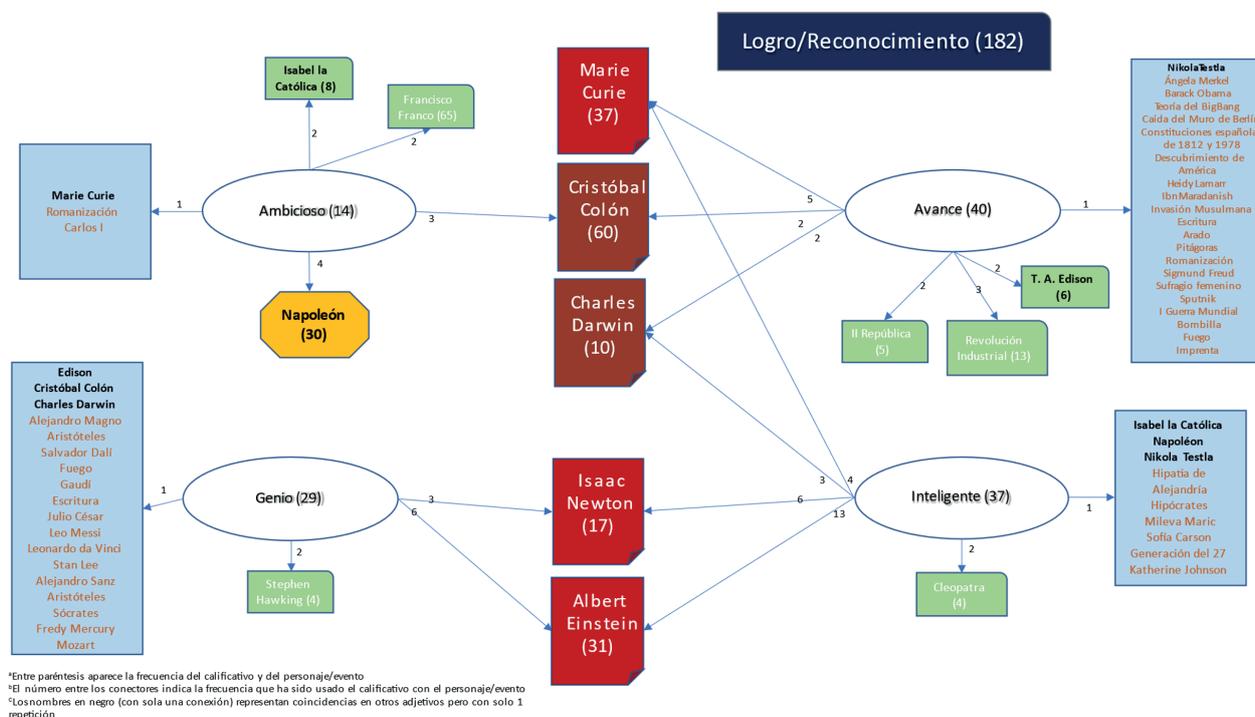
Otra de las ideas interesantes mostradas en el valor asociado a Logro es la idea de que el avance social es desarrollo tecnológico. Sírvanos de ejemplo:

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

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

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

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



Fuente: elaboración propia

Benevolencia

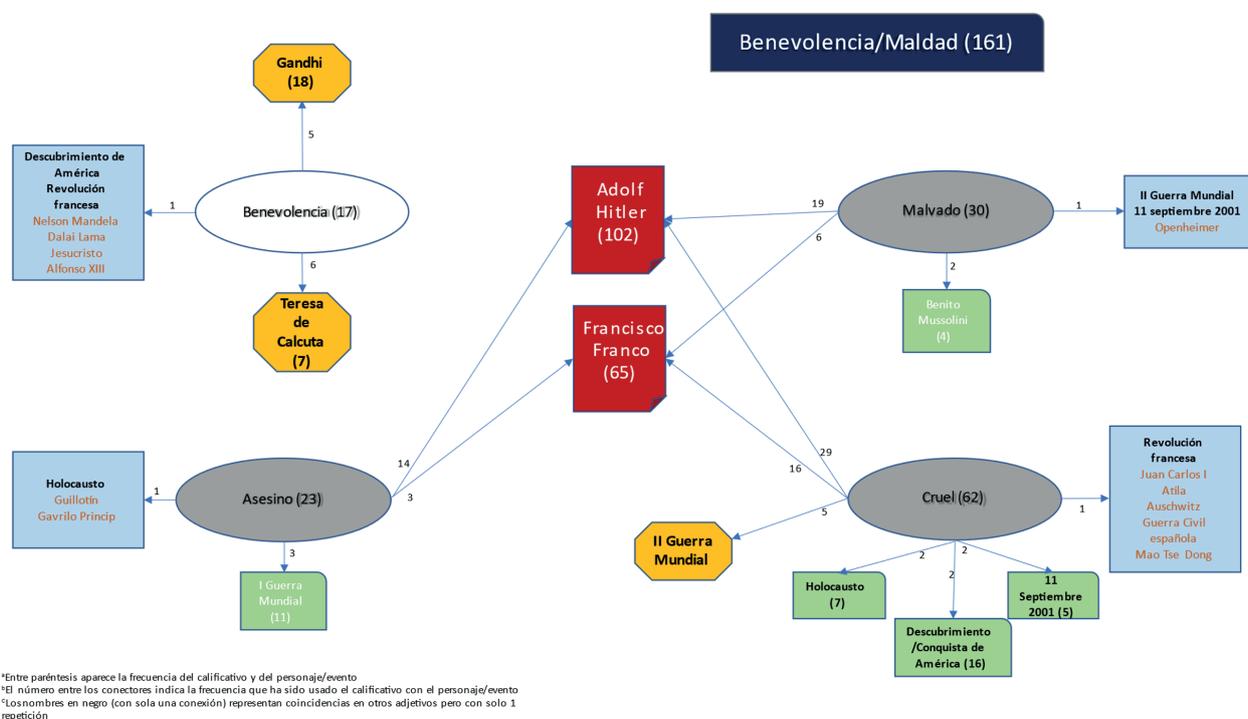
En el caso de los adjetivos asociados a la idea de valoración moral de los personajes o eventos históricos, sobresalen los apelativos negativos tales como asesino, malvado o cruel (115 veces de las 161), y todos ellos con una fuerte asociación a dos personajes históricos: Adolf Hitler y Francisco Franco (Gráfico V).

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

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

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

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



Fuente: elaboración propia

Poder

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

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

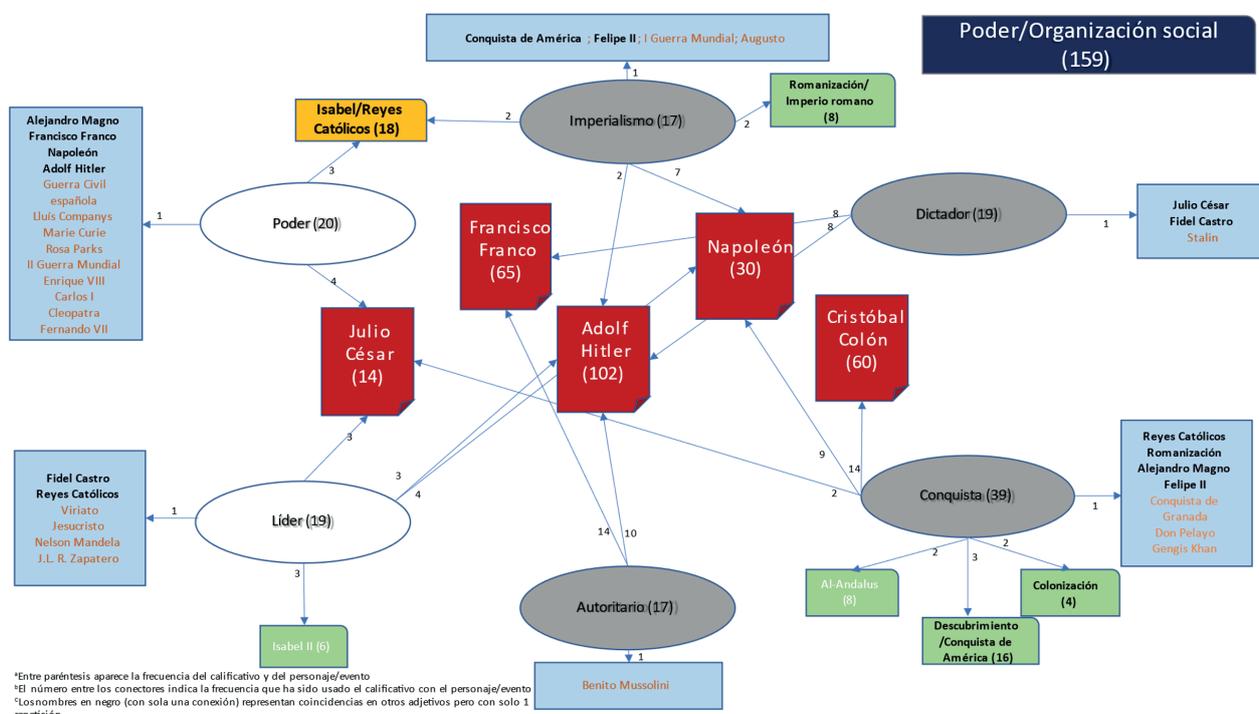
Reg. 659 destaca a César y lo califica como “astuto [valor=Logro] porque considero que conquistó [valor=Poder] una gran parte de Europa gracias a sus estrategias”.

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

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

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

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

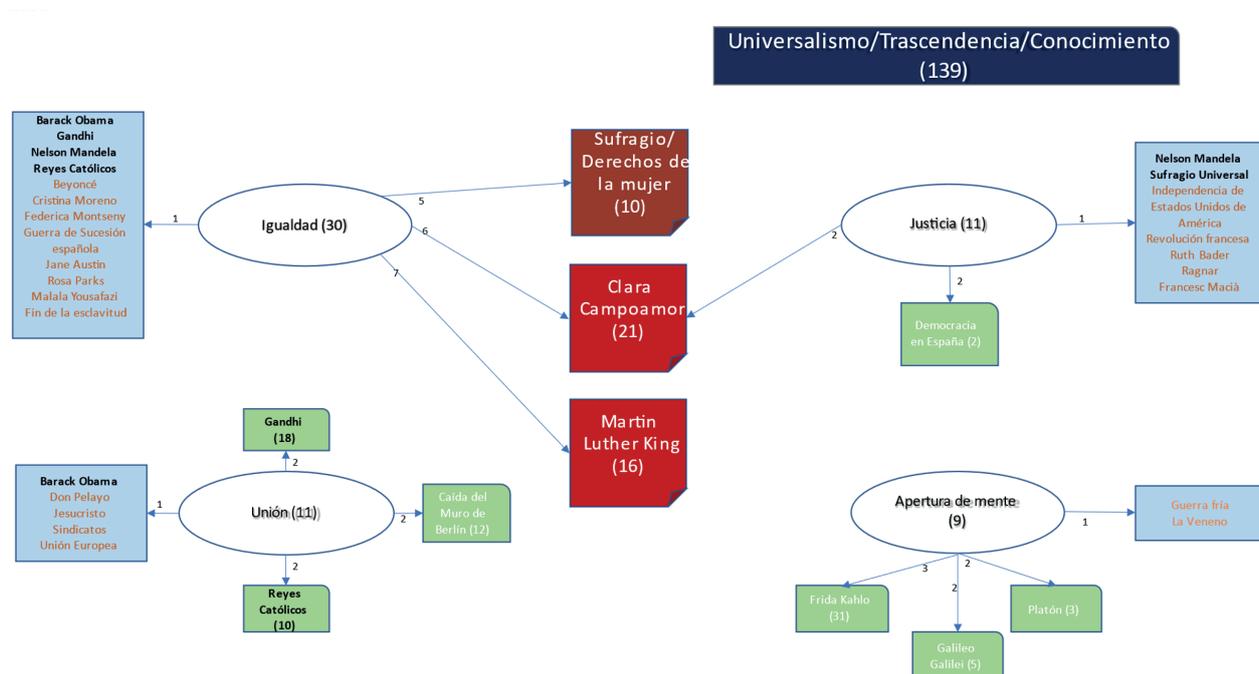


Fuente: elaboración propia

Universalismo

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

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



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

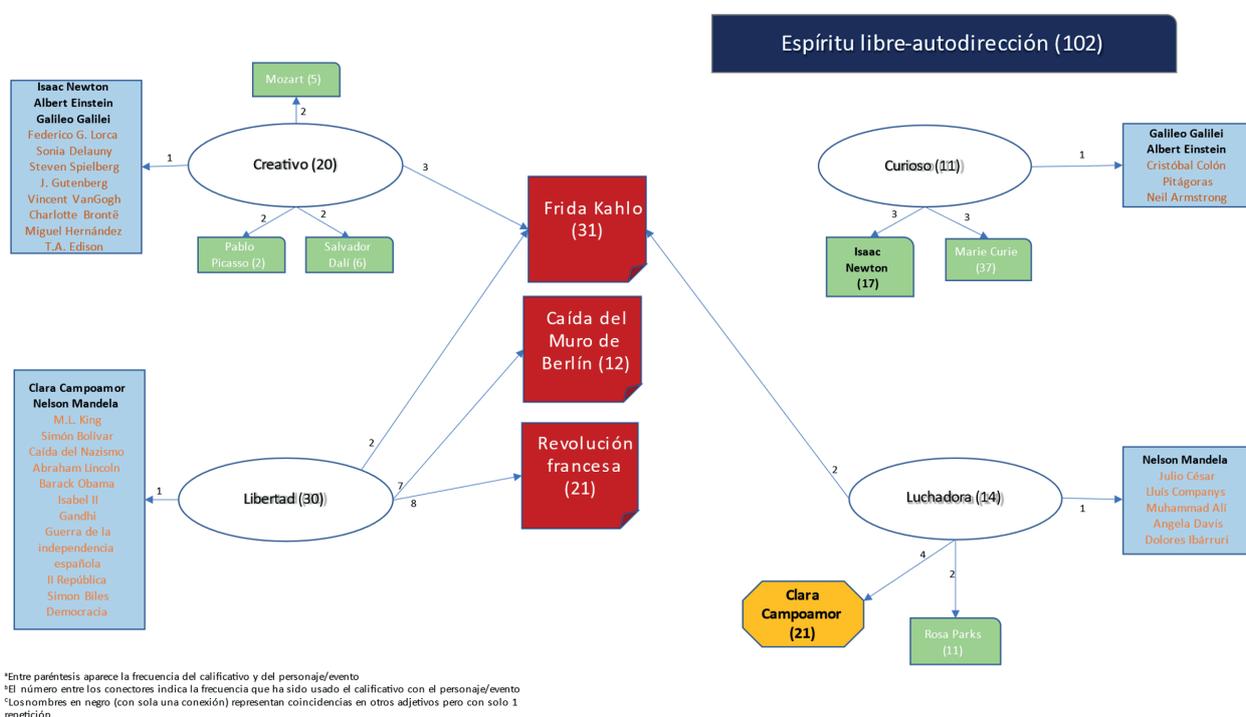
Fuente: elaboración propia

Autodirección

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

causa. Se mantiene en parte la idea estereotipada de las mujeres como colectivo.

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



Fuente: elaboración propia

Discusión

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

obstante, un análisis pormenorizado de la historia económica de los siglos XIX y XX (Piektty, 2014), así como informes actuales, demuestran el mito de crear las causas de la desigualdad y el privilegio como responsabilidad individual en lugar de un fenómeno estructural (Future Policy Lab, 2022).

Otra de las características compartidas en las respuestas viene determinada por la violencia. Ésta constituye un eje crucial en la selección de los acontecimientos o personajes que ejemplifican los cambios en la humanidad (Arnosó, Paéz, Bobowik y Basabe, 2018). Así, la selección de estos acontecimientos (guerras, revoluciones, procesos de conquista...) viene motivado por el hecho de la impronta que dejan los actos traumáticos en la memoria (ira, tristeza, miedo, ansiedad...). Pero junto a ese carácter traumático también aparece la idea de que la violencia es necesaria como elemento de cambio y avance, lo que demuestra la permanencia de uno de los principales pilares de la historiografía decimonónica (Iggers, Wang y Mukeherjee, 2008).

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

Conclusión

Las características de lo que se considera relevante históricamente por parte de los participantes muestran una imagen similar a la de los estudios de Mugueta (2016), Arias y Egea (2019) u Ortuño, Molina y Maquilón (2024), para el caso español, o los de Delfino, Sosa, Bobowick y Zubieta (2020) para el latinoamericano, o los de Van Havere, Wils, Depaepe, Verschaffel y Van Nieuwenhuysse (2017) para otras latitudes europeas, en lo que se refiere a la visión androcéntrica, política y sociocéntrica. Nuestro trabajo además aporta el hecho de que los valores que pueden rastrearse asociados a lo relevante en historia (cambio, logro, bondad/maldad, poder o autodirección) corresponden en gran medida a valores actuales, propios de sociedades con una productividad industrial y mercantil, con fuerte desarrollo económico y urbanizadas donde la familia nuclear predomina sobre la familia extensa (Páez y Zubieta, 2006). La idea de bondad/maldad es gran medida consecuencia del papel que la enseñanza de la historia puede tener en la transmisión de valores, ya que los estudiantes suelen ver una carga moral (buenos y malos, justicia e injusticia, etc.) en los contenidos de historia que tratan (Löfstrom, Ammert, Sharp y Edling, 2020). Y finalmente, la idea de poder está en gran medida relacionada con la fuerte impronta de la historia política en la construcción de los currículos y materiales de textos escolares (Gómez, Monteagudo y Miralles, 2018). Consideramos que los resultados que aquí se incluyen ayudan a entender el papel que juega la historia para generar un sentido de comunidad y cohesión grupal, en tanto que sobre el pasado tendemos a proyectar discursos narrativos que intentan ejemplificar en el pasado conductas que son más propias del presente (González, Santisteban y Pagès, 2020).

No obstante, somos conscientes de las limitaciones que el presente estudio conlleva. En primer lugar, los participantes son una muestra muy limitada y nada representativa. Si bien para el aná-

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

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

Financiación

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

Referencias bibliográficas

- Abric, J.C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Ediciones Coyoacán.
- Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandoras' box? -Third order concepts in history education for powerful knowledge. *El futuro del pasado*, 12, 245-263. <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>.
- Arias, L. y Egea, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers. *History Education Research Journal*, 16(2), 322-339. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.11>
- Arnosó, M., Páez, D., Bobowik, M. y Basabe, N. (2018). Implicaciones de los estudios sobre memoria colectiva para la enseñanza de la historia. *Arbor*, 194(788), a445. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2005>
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/269/234>

- Bel, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula*, 22, 219-233. <https://doi.org/10.14201/aula201622219233>
- Castells, M. (2005). The network society: from knowledge to policy. En M. Castells y G. Cardoso (eds.), *The network society: from knowledge to policy* (pp. 3-23). Center for Transatlantic Relations.
- Castorina, J.A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicología da Educação*, 44, 1-13. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Clark, A., y Peck, C. (2018). *Contemplating historical consciousness: notes from the field*. Berghan Books.
- Delfino, G.I., Sosa, F.M., Bobowick, M. y Zubieta, E. M. (2020). Memoria colectiva e Historia universal: evaluación subjetiva e importancia de eventos y personajes. *Psicodebate*, 20(1), 68-85. <https://doi.org/10.18682/pd.v20i1.1006>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Octaedro.
- Duquette, C. (2021). Critical Historical Consciousness as the goal of History Education? Thoughts on a possible operationalization in the classroom. *El Futur Comença Ara Mateix: L'ensenyament de Les Ciències Socials per Interpretar El Món i Actuar Socialment*, 13-29. <https://ddd.uab.cat/record/259310?ln=ca>
- Epstein, T. (2009). *Interpreting National History. Race, Identity and Pedagogy in Classrooms and Communities*. Routledge.
- Epstein, T., y Peck, C. (2019). Introduction. En T. Epstein y C. Peck (eds.). *Teaching and learning difficult histories in international context. A critical sociocultural approach*. Routledge. <https://www.routledge.com/Teaching-and-Learning-Difficult-Histories-in-International-Contexts-A-Critical-Sociocultural-Approach/Epstein-Peck/p/book/9780367887537>
- Edling, S., Löfström, J., Sharp, H. y Ammert, N. (2021). Mapping moral consciousness in research on historical consciousness and education—A summative content analysis of 512 research articles published between 1980 and 2020. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2) 1-19. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1970817>
- Fronza, M. (2016). As histórias em quadrinhos nas aulas de história. En S. Molina, N. Llonch y T. Martínez (eds.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio: educación histórica para el siglo XXI* (pp. 187-196). Trea.
- Future Policy Lab (2022). *Derribando el dique de la meritocracia*. <https://www.futurepolicylab.com/informes/derribando-el-dique-de-la-meritocracia/>
- Gómez, C., Monteagudo, J. y Miralles, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglatera. *Educatio Siglo XXI*, 85-106. <https://doi.org/10.6018/j/324181>
- Gómez, C., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- González, G. A., Santisteban, A. y Pagés, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- Grever, M. y Adriaansen, R.J. (2017). Historical culture: A concept revisited. En M. Carretero, S. Berger y M. Graver (eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 73-89). Palgrave.
- Gutiérrez-Vidrio, S. (2016). Diferentes aproximaciones metodológicas para el estudio de las representaciones sociales. En R. Torregrosa, M.P. Fortich, A. Castellanos; S. Gutiérrez y N. Torres

- (eds.), *Representaciones sociales, campo jurídico y conciliación en equidad* (pp. 5-40). Tenis.
- Gutiérrez-Vidrio, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista iberoamericana de educación superior*, 29(X), 105-123. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.525>
- Ibagón, N. J., Maquilón, J. y Miralles, P. (2021). Identidad histórica y formas de expresión nacionalista en contextos escolares multiculturales. *Campo Abierto*, 40(3), 307-322. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.3.307>
- Iggers, G., Wang, E. y Mukherjee, S. (2008). *A Global History of Modern Historiography*. Pearson.
- Jodelet, D. (2011). Aportes de las representaciones al campo de la educación. *Espacios en Blanco*, 21, 133-154 <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Jenkins, K. (2006). *¿Por qué la historia? Ética y posmodernidad*. Fondo de cultura económica.
- Kim, H., Sefcik, J. y Bradway, C. (2017). Characteristics of Qualitative Descriptive Studies: A Systematic Review. *Res Nurs Health*, 40(1), 23-42. <https://doi.org/10.1002/nur.21768>
- Levesque, S. y Croteau, J.P. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness. Students, Narrative, and Memory*. University of Toronto Press.
- Liu, J. y Hilton, D. (2005). How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics. *British Journal of Social Psychology*, 44(4), 537-556. <https://doi.org/10.1348/014466605X27162>
- López Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. Valencia: Universitat de València.
- Luyt, B. (2011). The nature of historical representation on Wikipedia: dominant or alterative historiography? *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(6), 1058-1065. <https://hdl.handle.net/10356/95415>
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35, 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.004>
- Mugueta, I. (2016). Las representaciones sociales de la historia al servicio de la didáctica en educación superior. *Contextos educativos*, 1, 9-30. <https://doi.org/10.18172/con.2753>
- Nordgren, K. (4 de febrero 2021). The anthropocene and the need for a crisis in teaching. *Public History Weekly*. <https://public-history-weekly.degruyter.com/9-2021-1/anthropocene-crisis-teaching/>
- O'Connor, J. (2019). Document Analysis. En M. Lambert (ed), *Practical research methods in education* (pp. 67-75). Routledge.
- Ortega, D. y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la escuela*, 93, 1-16. <https://institucional.us.es/revistas/Investigacion/93/R93-1.pdf>
- Ortuño, J., Molina, S. y Maquilón, J.J. (2024). Iconos españoles en la cultura histórica de docentes en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.602091>
- Páez, J. (2014). Teorías de valor: modelos e implicaciones educativas. *Revista de psicología y educación*, 9(1), 129-149. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/105.pdf>
- Páez, D. y Zubieta, E. (2006). Dimensiones culturales individualismo-colectivismo como síndrome cultural. En D. Páez y I. Fernández (eds.), *Psicología cultural y educación* (pp. 55-86). Pearson Education.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia de la Historia (RAH) (2022). *Líneas principales de las alegaciones de la Real Academia de la Historia al borrador del proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas mínimas del bachillerato*. <https://www.rah.es/proyecto-de-re->

- al-decreto-por-el-que-se-establece-la-ordenacion-y-las-enseñanzas-minimas-del-bachillerato
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de cultura económica.
- Rivero, P., Navarro, I. y Aso, B. (2022). Who are the protagonist of history? Exploratory study on historical relevance after completing compulsory Secondary Education in Spain. *Social Sciences (MDPI)*, 11. <https://doi.org/10.3390/socsci11040175>
- Rivero, P. y Pelegrín, J. (2019). ¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de Educación Infantil? *Cadernos de Pesquisa*, 49, 96-119. <https://doi.org/10.1590/198053145428>
- Rüsen, J. (2012). Forming Historical Consciousness—Towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, 5(10), 519–536. <https://www.redalyc.org/pdf/1933/193325796002.pdf>
- Sáenz, A. (2015). ¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, currículum escolar y libros de texto: una relación problemática. *Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 43-59. <https://doi.org/10.7203/dces.29.3820>
- Schwartz, S. y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory analysis. *Journal of research in personality*, 38(3), 230-255. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00069-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00069-2)
- Seixas, P. (Ed). (2012). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2012b). Historical agency as a problem for researchers in history education. *Antíteses*, 5(10), 537–53. <https://www.redalyc.org/pdf/1933/193325796003.pdf>
- Sexias, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. University of Toronto Press.
- Seixas, P. (25 de febrero de 2016). A history/memory matrix for history education. *Public History Weekly*. [dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5370](https://doi.org/10.1515/phw-2016-5370).
- Spanget, T. (2013). Interdisciplinarity and self-reflection in civic education. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 201-226.
- Straub, J. (2005). *Narration, identity and historical consciousness*. Bergham Valle.
- Van Havere, T., Wils, K., Depaepe, F., Verschaffel, L. y Nieuwenhuyse, K. (2017). Flemish students' historical reference knowledge and narratives of the Belgian national past at the end of secondary education. *London Review of Education*, 15(2), 272-285. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.10>
- Vega Alonso, E. (2012). La realidad paradójica de un mundo individualista. *Indivisa. Boletín de estudios de investigación*, 13, 145-168.
- Zubieta, E. y Barreiro, A. (2014). Memoria colectiva y representaciones sociales de la historia. Estudio preliminar con estudiantes universitarios argentinos. En E. Zubieta, J. Valencia y G. Delfino (eds.), *Psicología social y política. Procesos teóricos y estudios aplicados* (pp. 589-610). EUDEBA.

La batalla por la narrativa de la memoria histórica democrática en el sistema educativo: cuando la historia oculta el pasado

The battle for the narrative of democratic historical memory in the educational system: when history hides the past

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-668>

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez

<https://orcid.org/0000-0003-3399-5318>

Universidad de León

Mauro-Rafael Jarquín-Ramírez

<https://orcid.org/0000-0002-0496-091X>

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de la investigación sobre el conocimiento que tienen actualmente los jóvenes que han terminado Educación Secundaria en España respecto a la represión de la Guerra Civil, la represión franquista y la lucha antifranquista. Se ha utilizado una metodología mixta, triangulando instrumentos cualitativos (entrevistas y grupos de discusión) y cuantitativos (cuestionario). Los resultados muestran que no siempre se llega a estos temas o se dan por encima, y que los contenidos desarrollados en los libros de texto y materiales curriculares aún mantienen silencios, versiones tergiversadas o equidistantes y ocultamientos deliberados. Se concluye que es necesario disputar el relato de una memoria histórica democrática de forma rigurosa y extensa en el currículum escolar frente a la presión de la ultraderecha en su actual “batalla cultural” contra la memoria y ayudar a reconstruir un currículum contrahegemónico, que tome en cuenta a las víctimas que han quedado en los márgenes de la historia, para que “su nombre no se borre de la memoria” de las futuras generaciones.

Palabras clave: Memoria Histórica Democrática; Historia de España; Currículo escolar; Sistema Educativo; Enseñanza de la Historia

Abstract

This article presents the results of research on the knowledge that young people who have completed secondary education in Spain currently have about the repression of the Civil War, Franco's repression and the anti-Franco struggle. A mixed methodology has been used, triangulating qualitative (interviews and discussion groups) and quantitative (questionnaire) instruments. The results show that these issues are not always dealt with or are glossed over, and that the contents developed in textbooks and curricular materials still maintain silences, distorted or equidistant versions and deliberate concealments. It is concluded that it is necessary to dispute the account of a democratic historical memory in a rigorous and extensive way in the school curriculum in the face of pressure from the ultra-right in its current “cultural battle” against memory and to help rebuild a counter-hegemonic curriculum, which takes into account the victims who have been left on the margins of history, so that “their name is not erased from the memory” of future generations.

Keywords: Democratic Historical Memory; History of Spain; School curriculum; Educational System; History Teaching

Introducción

En la legislación educativa española el estudio de la Historia es considerado un elemento fundamental de la actividad escolar. Tanto la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2007, como la actual LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) señalan que sirve para profundizar en el conocimiento de la herencia personal y colectiva, así como para comprender los fenómenos y procesos históricos del pasado y proporciona asimismo conocimientos relevantes que influyen en la visión personal y colectiva sobre el presente. Además, hemos de tener en cuenta que la asignatura de Historia que se imparte en los centros educativos es el único momento para buena parte de la población en que tienen contacto directo con la historia académica (Marina, 2015).

La enseñanza de la historia durante la época del régimen franquista permitió la manipulación de los acontecimientos históricos, tanto del pasado más alejado como de los acontecimientos más cercanos a él, es decir, los años de la II República y la Guerra de España, la represión franquista y la lucha antifranquista (De la Cuesta y Odriozola-Gurrutxaga, 2018). Este hecho fomentó la creación de una memoria colectiva adulterada para muchas generaciones de españoles y españolas. De hecho, el franquismo silenció la memoria democrática republicana, tanto la de los vencidos como la de los resistentes y reconstruyó un relato donde se invertían radicalmente los términos: las víctimas se convertían en culpables y los golpistas y represores aparecían como los héroes, para así consolidar una nueva memoria colectiva afín a sus propósitos (Castillejo, 2008).

La muerte del dictador y la transición a la democracia supuso la esperanza de un cambio sustancial en el sistema educativo y especialmente en la enseñanza de la Historia de España. Pero lo cierto es que durante la época de la denominada “Transición” se evitó centrar muchos esfuerzos en restablecer el reconocimiento y la dignidad de quienes habían luchado por defender la legalidad democrática de la II República y que fueron perseguidos, represaliados y fusilados durante la Guerra de España y la posguerra y no se produjo ningún proceso de condena de la dictadura fascista del franquismo ni de quienes habían sido partícipes en ella (De la Cuesta y Odriozola-Gurrutxaga, 2018).

Durante prácticamente las tres primeras décadas de la democracia española la visibilización de esa memoria ocultada y tergiversada por el franquismo no fue cuestionada tampoco por los gobiernos de la Transición. El pacto de “no mirar atrás para reabrir heridas” fue impuesto, tanto en la sociedad como en la educación, con la excusa del denominado “ruido de sables” (haciendo referencia a un posible nuevo golpe de estado fascista) y alegando la necesidad de una “filosofía” basada en “superar el pasado”. Los “poderes fácticos”, ligados a la dictadura franquista, que seguían copando los puestos de poder, siguieron imponiendo su visión y su relato en la escuela, a pesar de que en el ámbito académico español ya había sólidos estudios cuestionando y denunciando ese relato, generando una historiografía abundante y consolidada que se ignoraba sistemáticamente en los contenidos académicos (Díez-Gutiérrez, 2022).

Esto condicionó el desarrollo de una política de la memoria en el sistema educativo. La falsa memoria del franquismo no se vio cuestionada por una política de la memoria sustentada en los referentes democráticos republicanos, que vinculara realmente la II República con la democracia surgida en la transición. Se mantuvo así una “política del olvido” en los libros de texto y los materiales curriculares, que ha mantenido una visión de la historia que justifica la “política del olvido” establecida institucionalmente (Barreiro, 2017; Rina, 2019).

El primero de los pasos en comenzar a disipar esa niebla dentro de la memoria histórica creada en torno a la II República, la guerra y la dictadura fascista se produjo en el año 2007 con la primera Ley de Memoria Histórica. Pero llegaba treinta años tarde y con muchas omisiones, como denuncia-

ron reiteradamente movimientos memorialistas y no tuvo incidencia real en el cambio del sistema educativo, donde la memoria histórica democrática sigue constituyendo una “asignatura pendiente” (Ardoiz *et al.*, 2020).

Posteriormente las diferentes leyes autonómicas de memoria histórica y la reciente ley de Memoria Democrática de 2022 parecían destinadas a reparar esa desmemoria, ese “memoricidio” que evitaba, una y otra vez, aplicar de forma clara y directa los principios internacionales de derechos humanos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición también en la educación.

Sin embargo, la actual ley educativa, la LOMLOE, reduce los contenidos de la memoria histórica democrática a un genérico y difuso estudio de la “historia de la democracia y su contribución al fortalecimiento de los principios y valores democráticos definidos en la Constitución española”, en su disposición adicional cuadragésima primera. Sorprende este diluido enfoque, cuando sin embargo obliga esta misma ley a todo el alumnado español a estudiar el holocausto judío; pero nada dice expresamente del “holocausto español”, como le denominó Preston (2011).

Lo anteriormente expuesto nos ha llevado a plantear esta investigación para tratar de estudiar el nivel de conocimiento que posee el alumnado sobre la represión franquista y la lucha antifranquista. Consideramos que si cualquier alumno o alumna que finaliza su periodo escolar sin tener unos mínimos conocimientos sobre tales acontecimientos de la historia de España es un indicador claro de que algo se debe modificar en el sistema educativo (Cano y Navarro-Medina, 2019).

Método

La finalidad de esta investigación ha sido indagar en el conocimiento que, sobre las consecuencias de la dictadura y la represión franquista y la lucha antifranquista, tienen actualmente los jóvenes que han acabado recientemente sus estudios no universitarios.

La investigación se centra en explorar el conocimiento real que sobre la memoria histórica democrática tiene el alumnado español que ha pasado por la escuela tras haber realizado los cursos de 4º de ESO, de 2º bachillerato o cursos similares correspondientes a la ordenación de otras leyes educativas anteriores. Pues la Historia de España es una materia que se imparte en todos los centros docentes, y además durante dos cursos escolares: 4º de Secundaria Obligatoria y 2º de Bachillerato.

Queremos saber si los jóvenes realmente tienen acceso a un conocimiento riguroso y sólido de la historiografía actual sobre la dictadura y la represión franquista, y la lucha antifranquista, o si por el contrario, una vez que han pasado por el sistema educativo, no son conocedores de determinados hechos que ocurrieron durante la Guerra Civil y la dictadura como, por ejemplo, la represión y la lucha antifranquista (Gutiérrez, 2019).

La complejidad de la realidad social que se investiga favorece la utilización de una metodología cualitativa y cuantitativa de forma complementaria que ayude a comprender el fenómeno estudiado. Es lo que se ha venido a llamar “triangulación metodológica” (Feria *et al.*, 2019). Esta triangulación implica que ambos métodos se vigorizan mutuamente, brindando puntos de vista y percepciones que no podrían ofrecer por separado; contrastando resultados y obligando a replanteamientos y razonamientos más depurados (Páramo, 2018).

Instrumentos y procedimiento

Como comentamos, la triangulación de instrumentos de investigación robustece los resultados de la investigación al complementar la aplicación de diversas técnicas en la misma investigación para recabar información contrastando los resultados (Torres, 2021).

Se han utilizado tres instrumentos de recogida de información:

- uno de corte más cualitativo, el grupo de discusión (Chaverri, 2017).
- otro que se enmarca dentro de la metodología cuantitativa, el cuestionario
- y las entrevistas que también son de corte cualitativo y que nos ayudaron en profundizar aquellos aspectos que habían quedado más ambiguos o a matizarlos (Nadège y Bürki, 2022).

La encuesta “Memoria Histórica Democrática en la educación” fue diseñada inicialmente con Google Forms con 26 indicadores, divididos en seis apartados (variables, conocimiento, represión, resistencia, recuperación memoria, acuerdo con afirmaciones). Para validar el contenido de esta se aplicó un método Delphi de consulta a personas expertas (Ruiz, 2014). En esta fase, seis personas expertas en este campo de investigación analizaron la idoneidad de los indicadores y propusieron un conjunto de cambios, referidos al contenido y a la estructura del cuestionario: precisión lingüística, cierre de ítems, cambio de orden de algunas preguntas y eliminación de dos preguntas por considerar que no se ajustaban al objeto de la investigación. Se elaboró, a partir de esta revisión, una segunda versión del instrumento.

Esta nueva versión, se sometió a un segundo proceso de validación para probar su fiabilidad (Ruiz, 2014) mediante su aplicación, como prueba piloto, a un grupo de 25 alumnos y alumnas, seleccionados por conveniencia.

Al analizar los resultados de la aplicación piloto, se encontraron dos aspectos que facilitaron la mejora de su versión definitiva y contribuyeron a la comprensión de esta. Estos cambios se introdujeron en la versión final del cuestionario realizando correcciones léxicas en dos preguntas.

El cuestionario final se compuso de seis apartados con 24 preguntas. 4 preguntas de caracterización demográfica; 4 preguntas sobre conocimiento sobre la materia; 3 sobre el tema de la represión; 4 sobre la resistencia antifranquista; 8 sobre el tema de la recuperación de la memoria histórica democrática; y una final sobre el grado de acuerdo con una serie de afirmaciones globales.

Al final del cuestionario se le proponía los participantes si estaban dispuestos a ser entrevistados sobre las cuestiones planteadas en el cuestionario, con una mayor profundidad y respondiendo de forma abierta a aquellos aspectos que más les preocuparan sobre lo abordado o sobre elementos que no se hubieran planteado pero que fueran importantes para ellos.

Se realizaron 44 entrevistas, cuya media de duración fue de 90 minutos y fueron realizadas en su mayoría por teléfono o videoconferencia (excepto aquellas que fue factible desplazarse para poder realizarlas presencialmente), y en las que se abordaban las mismas cuestiones planteadas en el cuestionario, pero dando la posibilidad de matizar las respuestas, argumentarlas y ampliar aspectos que no habían sido abordados en la encuesta. Esto nos permitió complementar algunos aspectos relevantes que exponemos en los resultados, citando literalmente contestaciones recogidas en dichas entrevistas.

Por último, se realizaron 5 grupos de discusión con 22 estudiantes que permitieron contrastar diferentes puntos de vista mediante un debate en el que todos los participantes pudieran comunicar su opinión en forma relativamente equiparada en cuanto a la posibilidad de expresarla y contrastarla de forma argumentada con el resto de los participantes (Escobar & Escobar, 2023).

Muestra

Los resultados obtenidos por medio de los tres instrumentos antes referenciados han aportado la siguiente muestra de 3.591 personas: 44 personas entrevistadas en profundidad, 5 grupos de discusión en los que participaron 22 estudiantes y 3.591 personas que han contestado al cuestionario aplicado. La población que más participó en la encuesta fue de Castilla y León (23,4%), pero hay representación de todas las comunidades autónomas, donde destacan: Comunidad de Madrid (16%), Cataluña (12,3%) y Andalucía (11,3%). En cuanto el porcentaje de participación por sexo: 58,4% mujeres y 41,6% hombres. Asimismo, en cuanto a la edad el 70% de los participantes se encontraban en la horquilla de 16-30 años y, en cuanto a estudio, casi el 70% habían concluido los estudios de bachillerato. Es decir, la mayoría de la población participante (Rositas, 2014) es gente joven y la cual, en teoría, habría estudiado historia de España en los años de democracia.

Resultados

Se exponen a continuación los principales resultados de la investigación de acuerdo a los hallazgos encontrados a través de los instrumentos de investigación aplicados, centrándonos en las categorías extraídas del análisis de las respuestas recogidas, en torno a los principales bloques temáticos o tópicos planteados en el estudio:

- Tiempo dedicado a la memoria histórica en las clases.
- Desde qué enfoque se abordó la dictadura franquista.
- Cómo se abordó la represión franquista en las clases
- La lucha antifranquista

La última pregunta, referida a los contenidos generales explicados en las aulas, versó sobre cómo se les había explicado el franquismo de un modo genérico, es decir, como se lo habían definido. Al igual que en las otras preguntas se mantuvo un porcentaje de personas que no habían llegado o no recordaban como se les explico (13,4% y 15,9% respectivamente). En cuanto a las definiciones, los resultados obtenidos fueron los siguientes: una dictadura fascista (28,2%), un régimen autoritario (27,1%), un gobierno totalitario (10%) y un periodo de autarquía (5,5%). Es decir, más del 80% no califican al régimen de Franco ni como dictadura, ni como fascista, mostrando que no son conocedores de la realidad histórica que tiene el consenso de la comunidad científica. Dentro de este porcentaje, destacan dos datos:

- el primero que se mantiene la ratio de personas desinformadas (alrededor del 30%)
- y en segundo lugar que el 5% lo define tal cual se veía a sí mismo el régimen, como un simple periodo de autarquía.

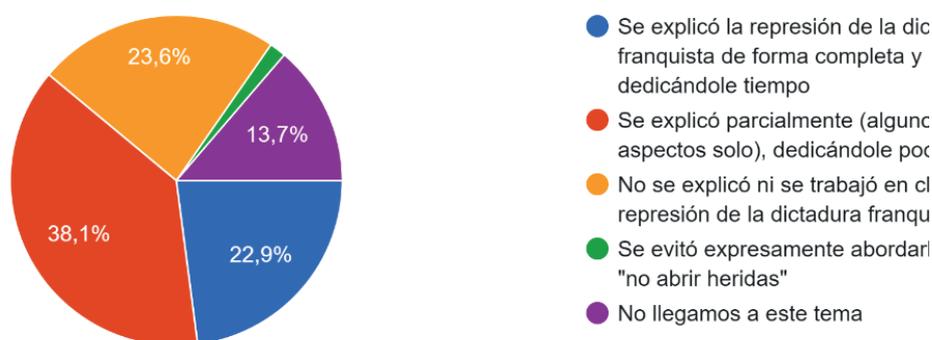
A pesar de estos resultados, casi el 30% si lo califica como una dictadura fascista, lo cual supone que estamos avanzando, aunque muy lentamente y con lagunas, puesto que este valor debería ser como mínimo el mensaje mayoritario de la muestra.

En la primera parte del bloque de cuestiones referentes a la represión franquista que se les planteó a las personas participantes en esta investigación fue si recordaban haber estudiado en clase contenidos sobre la represión de la dictadura franquista en su centro escolar. Los datos obtenidos

gráfico I son los siguientes:

- solo un 22,9% recordaban que se había explicado la represión de la dictadura franquista de forma completa y dedicándole tiempo,
- un 38,1% afirmó que se explicó parcialmente (algunos aspectos solo), dedicándole poco tiempo,
- un 23,6% aseguró que no se explicó ni se trabajó en clase la represión de la dictadura franquista,
- un 1,9% explican que se evitó expresamente abordarlo “para no abrir heridas”,
- un 13,7% que ni siquiera se llegó a ese tema.

GRÁFICO I. *¿Recuerdas haber estudiado en clase contenidos referentes a la represión de la dictadura franquista, en tu centro escolar?*



Fuente: Cuestionario realizado entre enero-diciembre 2022

Lo cual significa que un 77% no trataron en los contenidos escolares de las materias correspondientes la represión de la dictadura franquista. Una laguna sustancial referida a 40 años de dictadura que es ignorada por más de tres cuartas partes del alumnado que pasó por las aulas. Lo cual confirma lo que se analizó anteriormente respecto al estudio preliminar sobre cómo se estudió el inicio de la guerra de España y el franquismo, donde aproximadamente el 80% del alumnado no había sido formado e informado con los términos óptimos y aceptados dentro de la comunidad científica.

Sin lugar a dudas, lo relevante de este bloque son los tres últimos resultados, puesto que señalan tres problemas inherentes al sistema educativo a la hora de exponer y trabajar estos temas con el alumnado y, por ende, a la presente y futura sociedad.

- El primer problema sería el mantener la idea de que abordar el pasado reabre heridas, idea que emana directamente del discurso de la Transición.
- En segundo lugar, no abordar los contenidos de forma consciente, lo cual indica una falta de preparación del profesorado o bien la injerencia de determinadas corrientes políticas dentro del profesorado dedicado a la enseñanza de historia.
- Por último, no organizar el temario para que haya suficiente tiempo para abordar esta temática refleja un mal diseño organizativo de los contenidos escolares por parte de las administraciones y responsables educativos. En la actualidad se disponen de suficientes recursos bibliográficos para efectuar un completo acercamiento a esta temática, como por ejemplo la publicación de Paul Preston *El holocausto español: odio y exterminio en la Guerra De España y después*.

En las entrevistas nos encontramos con respuestas similares. Sobre todo, participantes que, de

una forma más expresiva y desarrollada, indican que se les explicó por encima: “*a veces sí se mencionaba como la típica lista que te aprendes de memoria sobre la represión, pero no se explica desde una perspectiva de explicar y tratar con detalle*” (E2).

Otras señalan que realmente se omitió la explicación de estos contenidos: “¡No!, muchos aspectos se omiten” (E44) o “¡no!, en absoluto. Se explican rasgos generales, como quizás la supresión de la libertad de asociación, la censura, etc., pero no se detallan los aspectos más cruentos de la represión franquista. Soy nieta de un preso político encarcelado por el Proceso 1001, que ni siquiera vimos en clase nunca, por ejemplo...” (E32).

A pesar de la cantidad, en cuanto a volumen y tipología, de represión ejercida por el régimen contra cualquier persona contraria a su ideario, consideramos que las cuatro más conocidas, supuestamente, serían: (a) “los paseos” y los fusilamientos (fosas comunes), (b) la represión sistemática, (c) la triple represión de las mujeres y (c) la represión económica. Por ello, decidimos evaluar la represión por medio de estas cuatro variables.

La primera de esas variables se corresponde con “los paseos” donde los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- un 27,3% reconocía que les hablaron de ellos en clase y recuerda lo que son,
- un 47,6% manifestaba que no se había hablado de ello,
- un 11,1% que se había tratado, pero no recordaban a qué se refería, no lo recordaba.
- Un 14% indicó que no llegaron a dar ese contenido.

Es decir, casi la mitad del alumnado no sabía lo que se encontraba detrás de ese eufemismo del “paseo” utilizado para esconder una realidad dramática y brutal: las ejecuciones extrajudiciales mediante fusilamientos, tras llevarlos a “dar un paseo”, de personas que defendían la democracia republicana o que no eran suficientemente afines a la causa fascista ni a los instigadores del golpe de estado.

Algo similar se constata al preguntarles por las cunetas y las fosas donde yacen más de 100.000 víctimas de la represión franquista (Etxeberria y Solé, 2019; Muñoz, 2019). Sólo el 19,9% contestaron que sí se habló y se analizó dentro de los contenidos abordados en su centro. El 32,4% refería que se había aludido a ello, pero sin aclarar cómo, quién y por qué y el 38,2% que no se trató el tema en clase. Por último, el 9,6% indicó que no se había llegado a ese tema.

Al igual que en cuestiones anteriores, observamos que aproximadamente el 80% no habían tenido una formación relativa a las fosas comunes. Dentro de ese porcentaje destaca el 40%, al que no se le quiso explicar esta temática, lo cual es significativo porque refrenda el mensaje de 40 años de paz que pregonó el franquismo durante su periodo de vigencia y, todavía, mantienen partidos políticos actuales.

Asimismo, que al 32% no se les haya explicado el por qué de esas fosas es igual de preocupante y muestra el escaso interés por conocer en profundidad esta parte de nuestra historia que influye tanto en nuestro presente y futuro. Por último, observamos como casi el 10% no llegaron a ver este tema por falta de tiempo y un déficit en la planificación del programa educativo.

Para complementar el estudio respecto a las fosas comunes realizamos una pregunta directa en las entrevistas personales: *¿Y, además, crees que se debería llevar a los chicos y chicas de secundaria a conocer en el terreno cómo se llevan a cabo exhumaciones de fosas comunes de represaliados por el franquismo? ¿Por qué?* También se abordó en los grupos de discusión.

El motivo de esta pregunta era poder valorar la posibilidad de realización de visitas como forma complementaria a la explicación en las aulas. En su mayoría, la respuesta a la pregunta fue positiva como deseo y voluntad: “*conocer el trabajo que se está haciendo sí, pero ver en el momento*

como exhuman a represaliados tal vez es demasiado duro” (E10).

En la misma línea anterior se expresaban en un grupo de discusión donde extrajimos la siguiente afirmación:

“Me parece una buena idea para intentar inculcar responsabilidad social y empatía para con las familias de las víctimas de la represión franquista. Oímos a algunos políticos que eso es “reabrir heridas”, que hay que “dejar descansar a los muertos”. No nos cuentan el dolor de una familia a la que arrebataron un miembro que nunca más volvieron a ver, que no pudieron desarrollar un duelo porque no tuvieron donde ir a llorar. Y hay miles de personas así, que no quieren ni tampoco merecen que la sociedad mire para otro lado, oculte y olvide a sus seres queridos asesinados por un dictador fascista” (E19).

El patrón se va prácticamente repitiendo, de una forma bastante similar, en otros aspectos relacionados con la represión franquista:

- un 15,9% consideraba que la represión sistemática y organizada a los “sospechosos” de ser desafectos del régimen fue analizada en clase.
- un 42,4% afirmaba que no se había hablado de ello en clase.
- un 29,4% que se había mencionado sin más explicación.
- un 12,3% señaló que no habían llegado a explicar este tema.
- un 80% desconocía este tipo de represión.

Lo anterior muestra la normalización de una visión de la dictadura como un periodo de “paz y calma” que la propia dictadura se encargó de difundir, pero que no se ha contrarrestado suficientemente ni siquiera en las aulas utilizando la historiografía reciente. Asimismo, observamos que se mantiene un porcentaje elevado de personas a las que durante su periodo de escolaridad nunca llegaron a conocer estos contenidos.

El cuarto apartado para analizar la represión fueron los aspectos referidos a la triple represión específica ejercida sobre las mujeres: por ser de izquierdas y “rojas”; por romper moldes y estereotipos durante la segunda república; y por ser familia o estar vinculadas a republicanos:

- un 56,4% indicó que no se le explicó ni lo vio en los libros de texto,
- un 3,6% indicó que no se explicó, pero si aparecía en los libros,
- un 29% señala que se vio, pero no se profundizó en su explicación,
- solamente un 6% indicó que trataron este tema en clase y en profundidad,
- un 15% expuso que no se dio porque no se llegó a ese tema.

Sin duda, los resultados obtenidos en el estudio nos dejan datos muy preocupantes. El primero de ellos, es que a más de la mitad de los encuestados no se les explicó este tipo de represión. El segundo, que solamente el 6% recibió una formación completa. Por último, que a un 3,6% no se le explicó, ni aparecía siquiera en los libros de texto. Es decir, más del 90% desconoce que a las mujeres el régimen les suministraba un “tratamiento especial y específico” por ser mujeres en cuanto a la represión. Por lo tanto, los datos vienen a mostrar algo recurrente en la historia y en los libros de texto de historia: la permanente y sistemática invisibilización de la mujer como un actor social.

Respecto a la represión económica ejercida por el régimen dictatorial, el último punto tratado se centró en preguntar sobre la incautación de bienes, que ha sido el origen de tantas grandes fortunas actuales.

- Un 15,6% expresaban que se había abordado en el aula las leyes de incautación de bienes de las familias republicanas represaliadas,
- un 52,8% dijeron que no se había tratado,
- un 18,2% que, aunque se había comentado, no se había explicado,
- un 13,4% restante que no se había llegado a ese tema.
- más del 80% no tuvo información clara y contrastada respecto a la figura de las incautaciones y las leyes de incautación de bienes del régimen dictatorial.

De ese porcentaje destaca que más del 50% no se les facilitó ni siquiera conocimiento de este tipo represivo, lo cual nos permite hacer una valoración en clave actual porque al desconocer este tipo de represión se obvia como una parte de las familias con mayor poder adquisitivo actual obtuvieron su fortuna por medio de expropiaciones forzosas a represaliados o mediante la explotación de familias republicanas (Maestre, 2019).

Asimismo, también observamos que se mantiene el patrón de desconocimiento de un 10-15% a la que este tema no se abordó en clase “por falta de tiempo”. Solo un 15% tuvo la oportunidad de conocer y trabajar sobre el expolio de bienes del franquismo de una forma exacta y pertinente las leyes de incautación de bienes a familias republicanas.

El desconocimiento que reflejan los datos respecto a la represión confirma las respuestas obtenidas en las entrevistas personales: “*por mi experiencia en la eso y bachillerato, este tipo de temas no se abordaron*” (E30), o “*se mencionan de una manera muy general*” (E20). Sin embargo, en los grupos de discusión también aparecieron respuestas que contrastan con lo anterior: “*se ha de explicar también lo que hicieron los republicanos, no solo lo que hizo el bando franquista*” (GD-1).

Lucha antifranquista

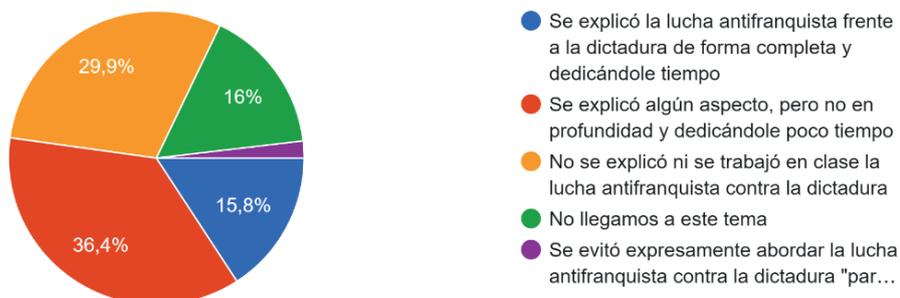
Algo similar ocurre con el tema de la lucha antifranquista. Cuando se les preguntaba acerca de si recordaban haber estudiado en clase contenidos referentes a la lucha antifranquista frente a la dictadura, en su centro escolar, los porcentajes de distribución de las respuestas era parecido. Así, era evidente el “memoricidio” respecto a la lucha por el regreso de la democracia y la oposición a la continuidad de la dictadura franquista que se mantuvo en algunos casos hasta los años sesenta del siglo XX. El manto del olvido parece haber dejado en la cuneta de la historia también a tantas mujeres y hombres que en buena parte dieron su vida por los ideales de justicia social, libertad, convivencia y democracia que había traído la II República y cuya memoria parece haberse olvidado en la transmisión a las futuras generaciones en la escuela.

Como se puede ver en el gráfico II en los resultados obtenidos en el cuestionario se muestra que:

- solo un 15,8% recordaban que se había explicado la lucha antifranquista frente a la dictadura de forma completa y dedicándole tiempo,
- un 36,4% afirmó que se explicó algún aspecto, pero no en profundidad y dedicándole poco tiempo,
- un 29,9% aseguró que no se explicó ni se trabajó en clase la lucha antifranquista contra la dictadura,
- un 1,9% explican que se evitó expresamente abordar la lucha antifranquista contra la dictadura “para no abrir heridas”, y

- un 16% que ni siquiera se llegó a ese tema.

GRÁFICO II ¿Recuerdas haber estudiado en clase contenidos referentes a la lucha antifranquista frente a la dictadura?



Fuente: Cuestionario realizado entre enero-diciembre 2022

Un 84,2% no trataron en los contenidos escolares de las materias correspondientes la lucha antifranquista contra la dictadura. Otra laguna incomprensible que es ignorada, en este caso, por más de cuatro quintas partes del alumnado que pasó por las aulas.

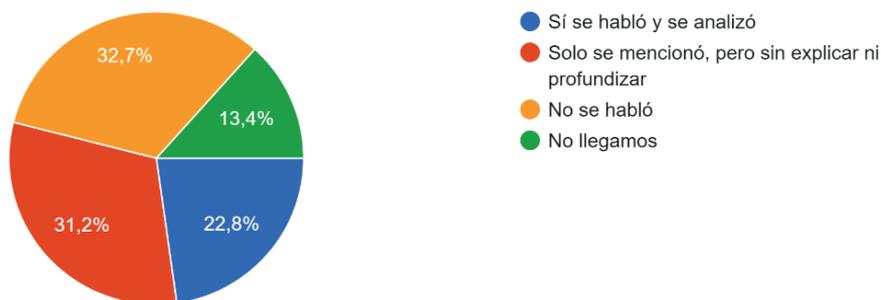
En este sentido este “olvido” o “desmemoria” cuestiona el aprendizaje en la escuela de valores esenciales relacionados con la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, que incluso desde la ONU han señalado y recordado al gobierno español, en reiteradas ocasiones (2014, 2020), advirtiéndole que conocer la verdad de la represión franquista y de la lucha antifranquista es un derecho inalienable del pueblo español (Díez-Gutiérrez, 2022).

Dentro de la resistencia que se opuso al franquismo, a pesar de contar con varios núcleos como el estudiantil o el obrero, hicimos especial énfasis en preguntar sobre la resistencia y la guerrilla antifranquista, puesto que teníamos la hipótesis de que al menos este podría ser uno de los aspectos tratados en las aulas.

Al observar el gráfico III nos damos cuenta que esta temática es también desconocida por los estudiantes, tal y como muestran los resultados obtenidos:

- un 22,8% afirmó que se habló y explicó contenido sobre resistencia y guerrilla,
- un 31,2% que solo se mencionó,
- un 32,7% que no se habló sobre él, lo cual es grave porque indica que se llegó al tema, pero por diversos motivos no se abordó,
- un 13,4% que no se llegó a ese tema. A tenor de los resultados obtenidos, la hipótesis resulto ser acertada.

GRÁFICO III. Explicación de la guerrilla y la resistencia antifranquista



Fuente: Cuestionario realizado entre enero-diciembre 2022

Casi el 80% de la población encuestada es desconocedora de la oposición que se ejerció contra el régimen durante su vigencia. Este alto grado de desconocimiento viene a confirmar una vez más el mismo relato de olvido que se hace de la represión. Parece como si durante los 40 años de franquismo en España hubiera reinado la “paz social”, y las reglas de una dictadura sangrienta.

Dentro de este alto grado de desconocimiento observamos diferencias que guardan relación con la forma de abordar este tipo de contenidos en las aulas. Por un lado, la omisión deliberada o la explicación sucinta, solamente mencionándola. Por otro, el no llegar ni a mencionar este tipo de contenidos, correspondiéndose con casi el 15% de la muestra.

Los resultados respecto al conocimiento de los escolares sobre el papel de los “maquis” en la lucha antifranquista difiere mínimamente de los anteriores, donde el 20,2% sí reconocían abiertamente que se había explicado su papel y la lucha que sostuvieron, porcentaje que concuerda con la anterior pregunta.

Pero un 14,6% aluden a que solo se habían nombrado, pero que no se explicó en profundidad el rol que tuvieron frente a la dictadura. Y un 20,2% declararon que “era la primera vez que oían ese término”. Además, un porcentaje mayoritario (28,3%), casi un tercio de los estudiantes mencionó conocer el término y la referencia a los “maquis” por iniciativa propia, no por haberlo estudiado en las aulas. No es descabellado pensar que esto pueda ser así, puesto que en la actualidad hay numerosos estudios del maquis y de la oposición al régimen (Serrano, 1998; Serrano, 2001; Hernández, *et al.*, 2007; Andrés, 2019). Por último, un 16,6% volvió a insistir en un tópico recurrente en toda la investigación: no habían llegado a esa parte del temario.

Los resultados referentes a los maquis nos dejan dos lecturas muy interesantes. Primero, que el conocimiento respecto al desconocimiento sobre la figura y el papel de los maquis está bastante equilibrado (48,5% lo conoce vs 51,5% que lo desconoce). Este resultado se contrapone con los vistos en otros contenidos. Sin embargo, se ha de matizar ese porcentaje de personas que sí conoce al maquis, lo cual nos lleva a la segunda reflexión. El conocimiento del maquis viene otorgado en gran medida por un interés personal sobre la figura de los y las luchadoras antifranquistas, pero no porque se haya trabajado en los contenidos de las clases.

Esto mismo se puede ver en el análisis estadístico realizado, en función de las comunidades autónomas (Imagen nº 4). Observamos como la distribución de los porcentajes es equitativa, puesto que los resultados muestran que en ninguna comunidad el valor de “sí se explicaron los maquis” es superior a los otros. También destaca que en casi todas las comunidades autónomas el mayor valor corresponde a que el alumnado conoce el maquis por iniciativa propia, no porque se lo explicaran en el aula. Además, en las comunidades de mayor participación la segunda opción se corresponde con la

afirmación de que no conocían ese término.

TABLA I. Estudio de los maquis en función de las Comunidades Autónomas

| Comunidades | No se llegó | Primera vez que lo oigo | Conozco por interés propio | Se utilizó el término, pero no se explicó en a fondo | Se explicó su papel y su lucha, y lo que supuso |
|----------------------------|-------------|-------------------------|----------------------------|--|---|
| Andalucía | 54 | 60 | 61 | 34 | 57 |
| Aragón | 9 | 12 | 11 | 18 | 33 |
| Principado de Asturias | 19 | 21 | 11 | 22 | 49 |
| Canarias | 10 | 8 | 0 | 4 | 11 |
| Cantabria | 5 | 6 | 0 | 2 | 8 |
| Castilla-La Mancha | 17 | 34 | 13 | 20 | 29 |
| Castilla y León | 98 | 103 | 184 | 64 | 94 |
| Cataluña | 45 | 49 | 112 | 39 | 44 |
| Comunidad de Madrid | 48 | 73 | 144 | 58 | 54 |
| Comunidad Valenciana | 23 | 34 | 47 | 20 | 32 |
| Extremadura | 21 | 18 | 26 | 15 | 13 |
| Fuera de España | 0 | 3 | 3 | 0 | 1 |
| Galicia | 25 | 26 | 14 | 12 | 11 |
| Islas Baleares | 4 | 0 | 1 | 4 | 0 |
| La Rioja | 2 | 5 | 4 | 2 | 16 |
| Región de Murcia | 6 | 14 | 19 | 14 | 14 |
| Comunidad Foral de Navarra | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 |
| País Vasco | 0 | 4 | 12 | 8 | 3 |

Fuente: Elaboración propia

Resultados similares aparecen también con las entrevistas, donde la mayoría evidencian un desconocimiento de la figura del maquis. Sin embargo, algunas de las personas entrevistadas nos aportaron algunas motivaciones del porqué de esta situación con respecto a la explicación del maquis. Una alumna que había acabado el bachillerato recientemente explicaba: *“por la propia forma en la que se concibe el franquismo en el relato social, como un régimen victorioso donde se mantuvo la paz durante casi 40 años. Cuando la realidad fue bien diferente, el régimen se mantuvo con altas cotas de violencia y con una oposición férrea desde el principio”* (E6).

Otro estudiante era más crítico: *“supongo que muchos no tienen formación sobre el tema o no les interesa dar un tema que puede causar polémica con los padres”* (GD3).

Conclusiones y discusión

La primera constatación en esta investigación es que no siempre se llega a este tema en los institutos o, a veces, se da por encima, ya sea por la extensión del temario, por la forma en cómo están planteadas las asignaturas o por el hecho de que determinados temas históricos continúan siendo un tabú.

Como segunda conclusión se puede observar que la mayoría de los encuestados mostraron que lo tratado en las aulas se centró especialmente en la guerra de España (un 59,4%) y solamente un 5 % referenció que se hizo hincapié en la represión franquista y la lucha antifranquista. Esta conclusión se vincula directamente a la tercera en relación a los silencios y encubrimientos deliberados.

Una tercera conclusión es que los contenidos desarrollados todavía siguen manteniendo los silencios sobre la represión franquista y la lucha antifranquista. “Omisiones que podrían entenderse como un discurso (por omisión) legitimador de la dictadura, minimizador de sus consecuencias y que contribuye a la adopción de una perspectiva acrítica en un alumnado que finaliza la educación” (Mancha, 2019).

Además, parece que todavía perdura en el análisis de este período histórico y en la explicación de la Guerra Civil, la denominada teoría de la equidistancia o equiparación (Erice, 2009) en la que se plantea la Guerra Civil como un enfrentamiento entre dos bandos, una lucha fratricida entre hermanos, donde las dos partes enfrentadas son culpable de los acontecimientos ocurridos en ella.

El bloque de represión franquista dejó más conclusiones significativas. Prácticamente la mitad de la muestra que participó en la investigación manifestó que no se le había explicado en clase la represión llevada a cabo contra las personas “sospechosas” de ser desafectas al régimen (42,4%), que no se había abordado la específica y triple represión de las mujeres (56,4%) y que no se había tratado en ningún sentido la represión económica mediante las incautaciones de bienes (52,8%). Con estos datos no sorprende que la mayoría de la sociedad no sea capaz de visualizar las consecuencias del régimen franquista en la sociedad actual ni los llamados “efectos no contables” de la represión (miedo, traumas y humillación), sufridos también por el entorno social y familiar de las personas represaliadas (Ranz, 2019).

En cuanto a la represión de las mujeres, tanto en las entrevistas como en la encuesta pudimos ver que esta represión no solo no ha sido suficientemente abordada en la educación y los materiales curriculares, sino que les sorprendía tanto este tema que parecía como si nunca hubieran sido capaz de imaginarlo. Esto consideramos que es responsabilidad no solo de mantener el silencio de la represión sobre ellas -que comparten con sus compañeros varones- sino que han sufrido también el olvido por gran parte de la historiografía oficial (Ferrer, 2019; López, 2017) y esto se ve reflejado en la educación. En las entrevistas se constató también el hecho de que la mayoría de las personas participantes desconocían el papel de las guerrilleras antifranquistas, tanto por omisión en las aulas, como por no mostrar que hubo gente, y muchísimas mujeres, que se opusieron a la dictadura o por tratar de mostrar que el franquismo fue un periodo de paz donde no hubo altercados.

En conclusión, la investigación parece mostrar una falta de voluntad de la administración educativa, una falta de tiempo para el desarrollo del todo el temario y una mala estructuración y planificación del mismo. Lo cual está provocando la invisibilización o minimización no solo de la tragedia de quienes fueron fusilados en paredones o arrojados a simas o precipicios, sino también de la tragedia de quienes sobrevivieron como “perdedores” y sus descendientes, y de las luchas de quienes mantuvieron la rebeldía contra la dictadura, puede explicar en parte la “normalización de la desmemoria” (Fuertes, 2018).

Pereyra (2005, p.13) afirma que “no hay discurso histórico cuya eficacia sea puramente cognoscitiva; todo discurso histórico interviene en una determinada realidad social, donde es más o menos útil para las distintas fuerzas en pugna”. En efecto, como hemos mostrado en este artículo, es posible identificar una pugna fundamental entre dos tendencias de la educación histórica en España respecto a la dictadura franquista. La primera busca ocultar el pasado, a menudo bajo una supuesta buena intención de no abrir heridas que ha costado mucho tiempo sanar. De optar por la paz social que permite la ignorancia, siendo así útil a aquellos actores que se beneficiaron del terror, la represión y el expolio. Al respecto resulta sobresaliente la apuesta por la ultraderecha por encontrar en la historia y

su narración un espacio en el cual librar una “batalla cultural” (Ballester, 2023) a partir del impulso a relatos cuestionables y no rigurosos respecto a distintos procesos como la expansión colonial europea o la propia dictadura franquista. En síntesis, lo que tales grupos buscan es atentar contra la memoria histórica democrática y así frenar las posibilidades de que dicha memoria habilite cambios sustanciales en el presente, ya sea mediante una retórica que busca “blanqueo” del franquismo (Bono, 2024) o la abierta negación del pasado mediante el retiro de placas en homenaje a las víctimas del franquismo (Martí, 2024).

Frente a ella, persiste una posición que, a fuerza de luchar contra la corriente del olvido, ha buscado desentrañar el pasado, ilustrando así también las contradicciones del presente, buscando construir una argumentación compleja del por qué resulta importante impulsar cambios en las estructuras judicial, militar o administrativa, así como cambios jurídicos sustanciales con mecanismos que impiden acceder a la información y con ello, cercenan la posibilidad de que nuevas generaciones puedan disputar la narrativa histórica, como la ley de secretos oficiales, vigente desde 1968 y modificada en 1978. Para lograrlo, es necesario fortalecer la conciencia histórica (Ortega *et al.*, 2024) en el sistema educativo, y en ello, el profesorado es un actor central (Sánchez, 2024).

Las tendencias mencionadas no son figuras *fantasmagóricas* sin sustrato material ni contexto. Son producto de un conjunto de fuerzas sociales y políticas que operan en el día con día y que encuentran en la historia un campo de disputa.

Aunque se ha considerado historia como el campo de lo objetivo frente a la memoria como el campo de lo subjetivo, tomando a veces ambos conceptos y ambas realidades como incompatibles y asumiendo que la historia contada por los especialistas, supone un plus de veracidad, que la memoria, ya sea colectiva o individual, no tiene, consideramos que la memoria histórica democrática puede ayudar a reconstruir un currículum contrahegemónico (Connel, 2009) en el cual se busque recuperar las experiencias vividas y los puntos de vista de los sectores menos favorecidos en la historia, que tome en cuenta a las víctimas, aunque los relatos de su sufrimiento sean a menudo presentados como temas “conflictivos” (Carrasco, *et al.*, 2024).

Recuperar la memoria histórica democrática en la educación supone reequilibrar un relato histórico tergiversado durante demasiado tiempo. Pero también supone transmitir un imaginario colectivo de defensa de la verdad, la justicia y la reparación como valores fundamentales en toda democracia. Por eso, en este contexto, se hace más necesario que nunca recuperar la memoria histórica como base de la ciudadanía democrática y la formación del profesorado (De la Cruz & Milla, 2024). Sin conocimiento no hay memoria histórica, no hay verdad, justicia, ni reparación posible. No existe la posibilidad de disputar el relato histórico, ni de encontrar en la historia elementos que nos permitan construir, colectivamente, un porvenir más democrático.

Por ello es necesario una adecuada formación disciplinar en el Grado en Historia y en las Facultades de Formación del Profesorado, así como la acción divulgativa y de transferencia del conocimiento en la formación permanente del profesorado o mediante síntesis actualizadas en formatos asequibles, como vídeos, webs, redes sociales, libros de texto, guías didácticas o libros de síntesis (Fuertes & Banderas, 2024). Además, la inclusión paulatina de metodologías como la historia oral, la visita a los lugares de la memoria o los proyectos de memoria democrática en diferentes centros educativos contribuyen, con la incorporación de nuevas voces y miradas, a un cambio epistemológico y a la incorporación de nuevas perspectivas que permiten apuntar a una dirección de cambio (Banderas, 2024).

Esta investigación ha tratado de ayudar en este empeño. Aunque una de las limitaciones de esta, que no debemos olvidar, es que se necesitaría incluir más voces de diversas comunidades autónomas para enriquecer el análisis de cómo se aborda la memoria histórica en diferentes partes de España. Otra limitación es que la muestra de esta investigación ha sido de conveniencia e intencional

y, por lo tanto, pueden introducirse sesgos en los resultados, ya que no todos los segmentos de la población tienen la misma probabilidad de ser incluidos en la muestra, por lo que los resultados y las conclusiones que se han obtenido no son generalizables al no ser representativos de la población total, pero sí pueden ser transferibles a otros contextos similares. En futuras investigaciones sería deseable poder hacer un muestreo estratificado que sea más representativo y que pueda aumentar la validez y la generalización de los resultados de la investigación (Reyes, 2022).

Referencias bibliográficas

- Andrés, V. (2019). *Del mito a la historia. Guerrilleros, maquis y huidos en los montes de Cantabria*. Universidad de Cantabria.
- Ardoiz, L., Fernández, I., & Ijalba, P. (2020). Por una Memoria Histórica Europea: el caso de las exhumaciones tempranas en España del año 1979. *Revista de estudios europeos*, 75, 365-377.
- Ballester, A. (2023). Historia y guerra cultural en Vox. In *Vox frente a la historia* (pp. 15-24). Akal.
- Banderas, N. (2024). *La enseñanza de la historia reciente de España. Representaciones y prácticas del profesorado valenciano en torno a la dictadura franquista* (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- Barreiro M. (2017). La memoria histórica en España y su situación en el ámbito educativo: la necesidad de crear un museo memorial en España. *Revista Historia Autónoma*, 11, 261-278.
- Bono, F. (2024, abril 16). Dos ministros claman contra “el blanqueo del franquismo” del PP y Vox en el muro en que fueron fusiladas 2.238 personas en Paterna, *El País*, <https://acortar.link/2N-cOkL>
- 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>
- Carrasco, C. J. G., Medina, J. R., & Facal, R. L. (2024). Memoria democrática y educación histórica: opiniones de los futuros maestros sobre el tratamiento de temas conflictivos en el aula. In *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 350-363). Octaedro.
- Castillejo, E. (2008). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo*. UNED.
- Chaverri, D. (2017). De los métodos a la metodología en los diseños de investigación en ciencias sociales. *Revista ABRA*, 37(55), 1-14. <https://doi.org/10.15359/abra.37-55.4>
- Connell, R. (2009). *Escuela y justicia social*. Morata.
- De la Cuesta. J., & Odriozola-Gurrutxaga, M. (2018). Marco normativo de la memoria histórica en España: legislación estatal y autonómica. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, 20, 1-38.
- De la Cruz Redondo, A., & Milla, S. J. (2024). La memoria democrática en las aulas ¿una historia olvidada?: concepciones del profesorado en formación inicial. In *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 263-273). Octaedro.
- Díez-Gutiérrez, E. (2022). La memoria histórica en la escuela”. *Hispania*, (LXXXII)271, 547-571. <https://doi.org/10.3989/hispania.2022.016>
- Erice, F. (2009). *Guerras de la memoria y fantasmas del pasado. Uso y abusos de la memoria colectiva*. Eikasía.
- Escobar, R.A., & Escobar, M. B. (2023). Los grupos de discusión como técnica para la construcción

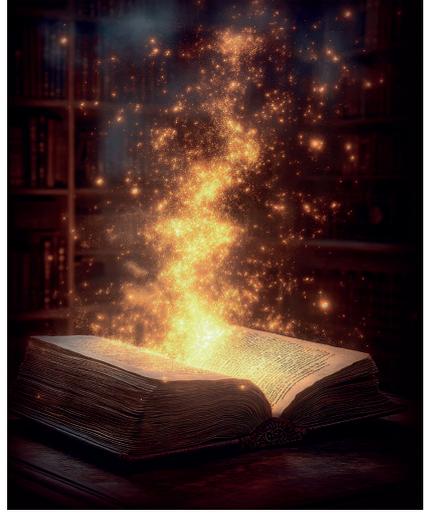
- y percepción organizacional en entidades públicas. *Administración & Desarrollo*, 53(2).
- Etxeberria, F., & Solé, Q. (2019). Fosas comunes de la Guerra De España en el Siglo XXI: antecedentes, interdisciplinariedad y legislación. *Historia Contemporánea*, 2(60), 401-438.
- Feria, H., Matilla-González, M., & Mantecón-Licea, S. (2019). La triangulación metodológica como método de la investigación científica: Apuntes para una conceptualización. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 10(4): 137-146.
- Ferrer, M. (2019). Memoria histórica y democrática con perspectiva de género”. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27(96), 218-218.
- Fuertes, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, 12: 279-297. doi: <https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015>
- Fuertes, C., & Banderas, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: enseñanza y memoria democrática. *Ayer: Revista de Historia Contemporánea*, 135(3), 329-348. DOI: 10.55509/ayer/2489
- Gutiérrez, P. (2019). Los alumnos pueden salir de la ESO sin haber dado nunca la dictadura franquista. *El Diario de la Educación*. <https://cutt.ly/IrQJjcq>
- Juan, N., & Bürki, Y. (2022). Entrevistas mediadas en sociolingüística cualitativa. *Estudios de lingüística del español*, 45: 261-284.
- López, E. (2017). Las invisibles de los invisibles: las guerrilleras antifranquistas. *Cuarto Poder*. <https://cutt.ly/erQSLGd>
- Maestre, A. (2019). *Franquismo S.A.* Akal.
- Mancha, J. (2019). “El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4º de ESO en Andalucía”. *Investigación en la Escuela*, 98: 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i98.01>
- Marina, M. (2015). “De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías: la historia reciente española en los libros de texto”. En *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la historia*, coordinado por Juan Carlos Colomer, Javier Esteve y Mélanie Ibáñez, 52-55. València: PUV.
- Martí, A. (2024, marzo 16). Vox quita una placa en homenaje a las víctimas del franquismo y desata otra polémica en Burriana, *Castellón al día*, <https://acortar.link/E0G6mR>
- Ortega-Sánchez, D., Barba Alonso, C., & Carcedo de Andrés, B. P. (2024). Níveis de consciência histórica e tratamento de questões controversas em ambientes digitais: Um estudo de caso com futuros professores do Ensino Secundário espanhol . *Revista Portuguesa De Educação*, 37(2), e24021. <https://doi.org/10.21814/rpe.27835>
- Páramo, P. (2018). *La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información*. Bogotá, Co: Universidad Piloto de Colombia.
- Pereyra, C. (2005). Historia ¿para qué?, *Siglo XXI*
- Preston, P. (2011). *El holocausto español: odio y exterminio en la Guerra De España y después*. Barcelona: Debate.
- Ranz, E. (2019). “La represión franquista contra la mujer”. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 4(3): 53-70.
- Reyes, E. (2022). *Metodología de la investigación científica*. Page Publishing Inc.
- Rina, C. (2019). “La memoria franquista en el espacio urbano: cuestiones metodológicas e historiográficas para las comisiones locales de memoria histórica”. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27(96): 193-196.
- Rositas, J. (2017). “Los tamaños de las muestras en encuestas de las ciencias sociales y su repercusión en la generación del conocimiento”. *Innovaciones de negocios*, 11(22).
- Revilla, D., & Martínez, R. (2024). El desafío de llevar la memoria histórica al aula: ideas y estrate-

gias del profesorado en formación de Educación Primaria. In *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 38-48). Octaedro.

Serrano, S. (1998). *La guerrilla antifranquista en León (1936-1951)*, Siglo XXI España editores.

Serrano, S. (2001). *Maquis Historia de la guerrilla antifranquista*, Ediciones Temas de Hoy.

Información de contacto Enrique Javier Díez-Gutiérrez. Universidad de León, **Facultad de Educación, Campus de Vegazana**, 24071. E-mail ejdieg@unileon.es



Sección investigación

Artículos de revisión en investigación educativa: un análisis bibliométrico

Review articles in educational research: A bibliometric analysis

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-675>

Muammer Maral

<https://orcid.org/0000-0002-2055-5711>

Milli Savunma University Türkiye

Resumen

El rápido avance del conocimiento científico crea la necesidad de sintetizar el conocimiento existente y los artículos de revisión desempeñan un papel importante en este sentido. Este estudio tiene como objetivo proporcionar una revisión exhaustiva de los artículos de revisión en la investigación educativa. Para ello, se analizaron mediante el método bibliométrico 12163 artículos de revisión publicados entre los años 1956 y 2022 en la categoría “Education & Educational Research” de la Web of Science Core Collection. Se ha constatado que el número de artículos de revisión mostró una alta tasa de incremento entre 1996 y 2012. El número de artículos de revisión publicados desde 2013 es superior al número de artículos de este tipo en el período anterior de 57 años y representa el 57% de la literatura. La publicación más influyente en la literatura ha resultado ser el estudio de Hattie y Timperley sobre la retroalimentación. La revista más productiva e influyente ha resultado ser *Review of Educational Research*. El autor más prolífico ha sido Hwang G.J., mientras que el autor más influyente ha sido Dochy F. Mientras que la Universidad de Wisconsin es la que más ha contribuido a la bibliografía, la Universidad de Michigan es la que más publicaciones ha publicado. Con 131 países que han contribuido a la literatura de revisión, EE.UU. es el país más productivo y con mayor impacto de publicación. Los métodos de revisión sistemática y metaanálisis han resultado ser los más destacados. En la bibliografía de la revisión se han identificado cinco temas principales. Se ha constatado que Oriente y Occidente colaboran más entre sí, y que EE.UU., Inglaterra, Australia y Canadá desempeñan un papel unificador entre estos dos bloques. EE.UU., fue el país que más colaboró.

Palabras clave: educación, investigación, revisión, bibliometría.

Abstract

The rapid advancement of scientific knowledge creates the need to synthesize existing knowledge and review articles play an important role in this regard. This study aims to provide a comprehensive review of review articles in educational research. To this end, 12163 review articles published between the years 1956 and 2022 in the “Education & Educational Research” category in the Web of Science Core Collection were analyzed by bibliometric method. It has been found that the number of review articles showed a high rate of increase between 1996 and 2012. The number of review articles published since 2013 is higher than the number of such articles in the previous 57-year period and accounts for 57% of the literature. The most influential publication in the literature has been found to be Hattie and Timperley’s study on feedback. The most productive and influential journal has been found to be *Review of Educational Research*. The most prolific author has been found to be Hwang G.J., while the most influential author has been found to be Dochy F. While the University of Wisconsin contributed to the literature the most, the University of Michigan has been found to have the highest publication impact. With 131 countries contributing to the review literature, the USA is the most productive country with the highest publication impact. The systematic review and meta-analysis methods have been found to be more prominent. Five main themes have been identified in the Review literature. It was found that the East and the West collaboration more with each other, with the USA, England Australia, and Canada playing a unifying role between these two blocs. The USA provided the most collaboration.

Keywords: education, research, review, bibliometric.

Introducción

El conocimiento científico ha aumentado rápidamente en todo el mundo, con miles de nuevos artículos, informes y otros materiales que se publican físicamente y a través de Internet cada día (Linnenluecke et al., 2020; Siddaway et al., 2019; Zupic & Čater, 2015). Como a lo largo de la historia, la ciencia sigue desarrollándose; sin embargo, el ritmo de este desarrollo es mucho más alto hoy que en el pasado. El número de revistas científicas y técnicas aumentó de aproximadamente un millón en el año 2000 a cerca de dos millones y medio en 2018 (Banco Mundial, 2022). Esta tendencia ha llevado a una proliferación no sistemática de información en muchas fuentes y disciplinas académicas diferentes.

Este crecimiento requiere una síntesis e integración del conocimiento sobre el tema de interés, así como la recopilación y evaluación de la evidencia disponible (Tranfield et al., 2003). Aquí, los artículos de revisión tienen el potencial de cumplir con ese propósito. La evaluación holística y la síntesis del nuevo conocimiento se están volviendo cada vez más difíciles debido a la gran cantidad de datos y la limitación de tiempo. Los científicos enfrentan dificultades para identificar estudios sobre su tema de interés, examinar críticamente el contenido y la calidad de la evidencia disponible, y sintetizar los resultados existentes (Linnenluecke et al., 2020).

Existen muchos tipos de revisiones en la literatura. La Tabla I muestra algunos tipos de revisiones en la literatura. Los artículos de revisión pueden abordar una amplia gama de preguntas de investigación. Al igual que en la investigación primaria, los artículos de revisión pueden utilizar una variedad de enfoques y métodos (Newman & Gough, 2020). Antes de 1980, casi todos los artículos de revisión se basaban en revisiones narrativas, lo que representa un enfoque más tradicional (Baumeister, 2013). Las revisiones tradicionales de la literatura a menudo carecen de exhaustividad y rigor, y no siguen una metodología específica (Snyder, 2019).

Tabla I. Algunos tipos de revisiones

| | | | | | |
|--|-----------------------------------|---|----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Revisión sistemática | Metaanálisis | Metasíntesis | Síntesis narrativa | Síntesis narrativa textual | Síntesis narrativa sistemática |
| Síntesis temática | metaestudio | Metanarrativa | Síntesis interpretativa crítica | Metarresumen cualitativo | Revisión realista |
| Revisión sistemática de alcance | Revisión sistemática cuantitativa | Revisión sistemática de estudios mixtos | Revisión sistemática de mapeo | Revisión rápida | Metaanálisis en red |
| Revisión sistemática viva | Metaanálisis vivo | Revisión semisistemática | Revisión sistemática cualitativa | Revisión crítica | Revisión integradora |
| Revisión bibliométrica | Revisión de métodos mixtos | Revisión de literatura | Revisión crítica | Revisión comparativa | Revisión teórica |
| Revisión de revisiones / Revisión paraguas / Revisión terciaria / Síntesis de revisiones / Revisión de revisiones sistemáticas / Revisión de metaanálisis / Síntesis de revisiones / Revisión de revisiones sistemáticas / Revisión / Metarrevisión / Revisión sistemática de metarrevisiones / Metaanálisis de metaanálisis | | | | | |

En los últimos años, los estudios de revisión tradicionales han sido reemplazados por aquellos que siguen una metodología específica y un proceso replicable y transparente. Existen muchos métodos en la literatura, como la revisión sistemática, el metaanálisis, la metasíntesis y la síntesis

narrativa sistemática. La característica común de estos métodos es que ayudan a revisar investigaciones existentes utilizando métodos de investigación abiertos, responsables y rigurosos (Gough et al., 2017). Las revisiones sistemáticas se consideran metódicas, completas, transparentes y replicables (Siddaway et al., 2019). El metaanálisis es un método cuantitativo utilizado para combinar los hallazgos de múltiples estudios que emplean métodos comparables para examinar la misma pregunta. En contraste, la revisión narrativa puede utilizar muchos métodos y procesos diferentes y combinar hallazgos de estudios que abordan diferentes preguntas (Baumeister, 2013). La revisión semisistemática se utiliza para identificar temas, perspectivas y problemas en una disciplina o metodología de investigación, o para identificar componentes de un concepto teórico. La revisión integradora tiene como objetivo generar nuevo conocimiento al criticar y sintetizar la literatura sobre un tema de manera que permita que surjan nuevas perspectivas teóricas (Torraco, 2005). La metasíntesis integra los hallazgos de investigaciones cualitativas para identificar temas, conceptos y teorías que produzcan una nueva conceptualización o brinden una comprensión más completa del fenómeno en estudio (Thorne et al., 2004).

Los tipos de revisiones son bastante diversos y están surgiendo nuevos métodos. Los estudios de revisión, cuando se realizan correctamente, ofrecen contribuciones nuevas y valiosas al conocimiento (Siddaway et al., 2019). Combinan muchos estudios y generan un valor que un único estudio no puede proporcionar por sí solo (Baumeister, 2013). Además, los estudios de revisión brindan una base sólida para avanzar en el conocimiento y desarrollar teorías (Webster & Watson, 2002), y ayudan a identificar áreas donde se necesita más investigación, estableciendo así direcciones para investigaciones futuras. También pueden proporcionar información y orientación a implementadores y responsables de políticas (Linnenluecke et al., 2020).

Los beneficios de los artículos de revisión han llevado a su uso generalizado en muchas disciplinas científicas. Se han publicado artículos de revisión en medicina (Brooks et al., 2020), gestión (Zhang & Parker, 2019), ciencias ambientales (Ferronato & Torretta, 2019), lingüística (Dehghanzadeh et al., 2021), finanzas (Roychowdhury et al., 2019), historia (Islam et al., 2021), tecnología (Bodkhe et al., 2020) y muchas otras disciplinas.

Los artículos de revisión también se publican ampliamente en el campo de la educación, como en muchas otras disciplinas. En la literatura educativa, se han publicado artículos de revisión sobre diversos temas como realidad virtual (Akçayir & Akçayir, 2017), liderazgo docente (Wenner & Campbell, 2017), aprendizaje (Morris, 2020), educación superior (Salam et al., 2019), aprendizaje experimental (Morris, 2020), realidad aumentada (Sirakaya & Sirakaya, 2022) y acoso escolar entre pares (Thompson et al., 2020).

El número de artículos de revisión en la literatura educativa está en aumento. El crecimiento de la literatura ha generado la necesidad de un examen holístico de los artículos de revisión en el campo de la educación. Sin embargo, no existe investigación en la literatura que aborde de manera holística y completa los artículos de revisión en la investigación educativa. Este estudio tiene como objetivo examinar los artículos de revisión en la investigación educativa de manera holística utilizando análisis bibliométrico. Con este propósito, el estudio pretende evaluar la contribución realizada a la literatura educativa a través de artículos de revisión con base en autor, país, institución y editorial, y revelar los patrones y la estructura intelectual en la literatura. Se piensa que esto proporcionará a los investigadores una visión general de los estudios de revisión en el campo de la educación.

En consecuencia, el estudio busca responder las siguientes preguntas de investigación:

RQ 1: ¿Cuáles son las bibliometrías básicas de los artículos de revisión en la investigación educativa? Para revelar la estructura intelectual de la literatura, nos centramos en las siguientes bibliometrías: (1) Número de publicaciones y citas a lo largo del tiempo, (2) Publicaciones más citadas, (3) Revistas más productivas e influyentes, (4) Autores más productivos e influyentes, (5) Instituciones

más productivas e influyentes, (6) Países más productivos e influyentes, (7) Conceptos básicos en la literatura.

RQ 2: ¿Cuáles son los temas que se identificaron en los artículos de revisión en la investigación educativa?

RQ 3: ¿Cuál es el alcance de la colaboración entre países en términos de estudios de revisión en la investigación educativa?

Esta investigación contribuye significativamente a la investigación educativa de dos maneras. En primer lugar, destaca la importancia de los estudios de revisión en la investigación educativa, que se ha vuelto cada vez más crucial debido al rápido crecimiento del conocimiento científico en los últimos años. En segundo lugar, este estudio arroja luz sobre el desempeño y el impacto de publicación de revistas, autores e instituciones, proporcionando información valiosa para las políticas futuras de investigación educativa. En tercer lugar, revela la estructura intelectual de la base de conocimientos sobre la que se fundamenta la investigación educativa e identifica los temas principales del campo. Este enfoque ofrece una dirección para futuras investigaciones sobre las lagunas de conocimiento en la investigación educativa. Además, realizar un estudio a través de estudios de revisión es más valioso, ya que sintetizan información de múltiples estudios similares. Este enfoque genera evidencia más sólida en comparación con el análisis de estudios individuales. Realizar un análisis bibliométrico utilizando estudios de revisión en la investigación educativa puede proporcionar información general sobre el campo de la educación, guiar investigaciones futuras y orientar los procesos de toma de decisiones.

Método

En esta investigación, se utilizó el método de análisis bibliométrico para examinar los artículos de revisión en el campo de la educación con un enfoque integral y holístico, identificar la visión general y las tendencias de las publicaciones, y revelar las interacciones de colaboración y la estructura intelectual. El análisis bibliométrico es un método popular y riguroso utilizado para explorar y analizar grandes volúmenes de datos. Este método nos permite desentrañar las sutilezas evolutivas de un campo específico y, al mismo tiempo, arrojar luz sobre las áreas emergentes en el campo en cuestión (Donthu et al., 2021). Este tipo de revisión sistemática revela tendencias que han surgido en la literatura a lo largo del tiempo y ofrece fundamentos empíricos para trazar el camino a seguir (Hallinger, 2021). Gestionar la rica fuente de datos en un campo particular y descubrir la estructura subyacente del campo requiere el uso de métodos bibliométricos (Zupic & Čater, 2015).

Identificación de recursos

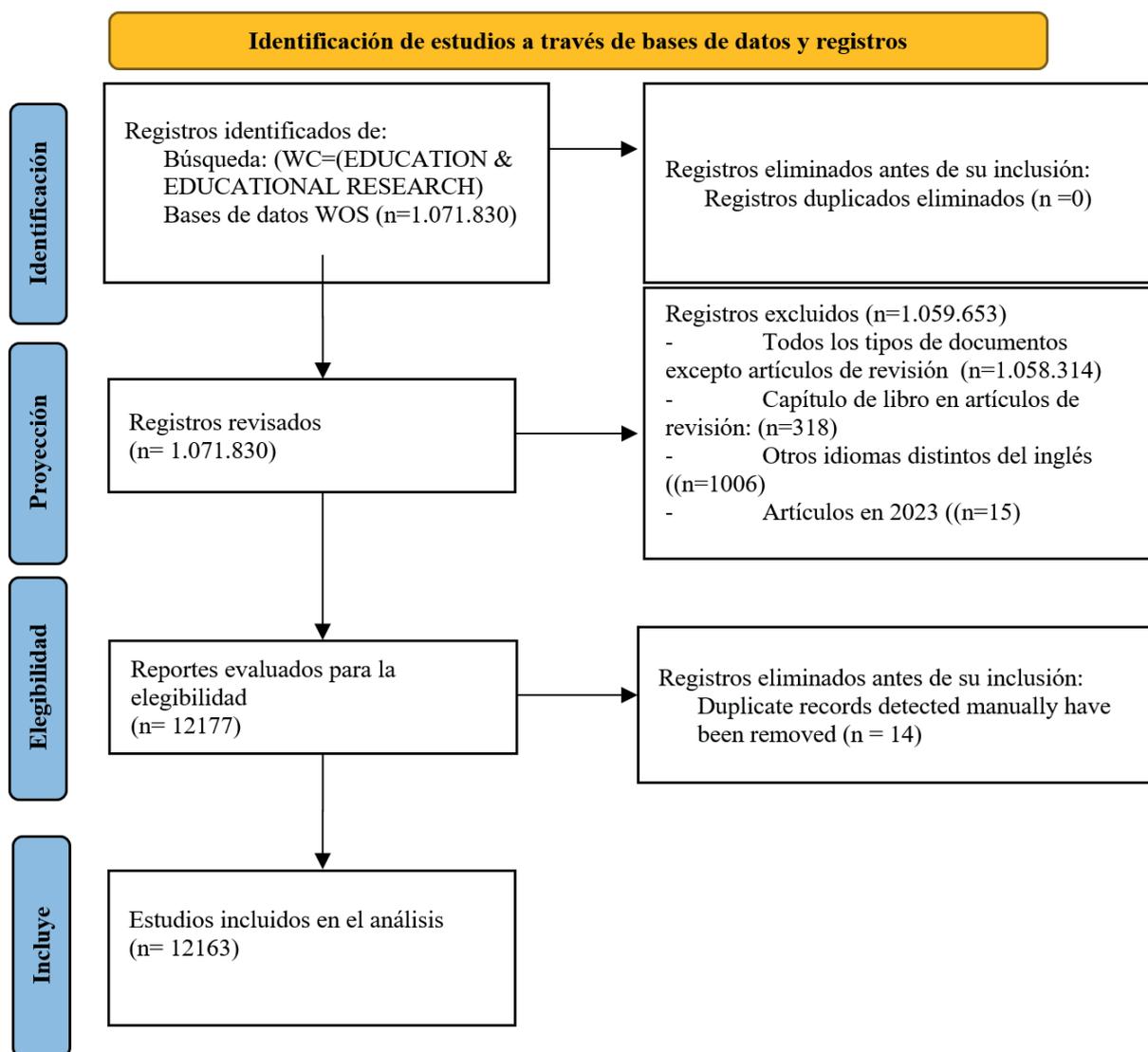
En este estudio, se utilizó la base de datos Web of Science Core Collection (WOS) para realizar una revisión integral de los estudios de revisión. La base de datos WOS es una gran base de datos que contiene aproximadamente 86 millones de publicaciones en más de 21 mil revistas revisadas por pares en 254 categorías temáticas (Clarivate, 2023). Se seleccionó la base de datos WOS porque contiene un gran número de artículos de revisión en la investigación educativa.

Al determinar las publicaciones, se empleó la siguiente estrategia de búsqueda al realizar una búsqueda en la base de datos WOS (el 5 de enero de 2023)::

(WC=(EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA) y Artículo de Revisión (Tipos de Documento) y Capítulos de Libros (Excluir-Tipos de Documento) y Inglés (Idiomas) y 2023 (Excluir-Años de Publicación))

Primero, se seleccionó la categoría “Education & Educational Research” en la base de datos WOS. Esta búsqueda arrojó 1,071,830 publicaciones. Luego, se aplicó el filtro de Artículo de Revisión, y se encontraron 13,516 publicaciones. Dado que queríamos centrarnos únicamente en artículos, se excluyeron un total de 318 “Reseñas de libros”. A continuación, se eligió el inglés como idioma de publicación, lo que dejó 12,192 artículos. Después, se excluyeron tres publicaciones con el año de publicación 2023, quedando 12,189 artículos de revisión. Durante la fase de limpieza de datos, se identificaron 12 publicaciones con el año de publicación 2023 y 14 publicaciones duplicadas en el conjunto de datos; estas fueron eliminadas, dejando un total de 12,163 publicaciones para analizar.

Figura I. Diagrama de flujo PRISMA



Extracción y análisis de datos

Se descargaron datos bibliométricos de 12,189 publicaciones de la base de datos WOS en formato de

texto plano en 25 partes. Este documento contenía información descriptiva como autor, título, año de publicación, datos de citación, etc. Los archivos de datos descargados se combinaron en un solo texto plano. Posteriormente, el archivo de texto plano se convirtió al formato MS Excel para su análisis en R y Vosviewer, siendo R también utilizado para el control de datos. El proceso de limpieza de datos se realizó en el documento de MS Excel.

Una de las consideraciones más importantes antes de comenzar el análisis bibliométrico es la limpieza de los datos. Los documentos obtenidos de las bases de datos necesitan ser corregidos por problemas como frases duplicadas, errores tipográficos y de ortografía, y falta de información importante. Aunque los datos bibliométricos suelen ser confiables, a veces puede haber más de una versión del mismo estudio. Además, las referencias pueden incluir múltiples versiones de una misma publicación o diferentes formas de escribir el nombre de un autor (Zupic & Čater, 2015). Limpiar los datos antes del análisis bibliométrico es fundamental para garantizar la fiabilidad de los hallazgos. Por lo tanto, en este estudio, los datos fueron limpiados mediante un proceso riguroso antes del análisis. Primero, se examinó el documento de MS Excel y se revisaron metadatos como el año, el título de la publicación y el nombre del autor. Se encontraron 564 documentos sin un año de publicación. Estas publicaciones aún no habían sido publicadas, pero estaban en acceso anticipado. Dado que no estaba claro cuándo serían publicadas, no se pudo codificar el dato del año. Además, aunque se aplicó un filtro de años durante la búsqueda, se encontraron 12 publicaciones del año 2023, las cuales fueron excluidas del conjunto de datos.

La segunda operación fue verificar datos duplicados. Como resultado de un examen detallado, se identificaron 14 publicaciones duplicadas, que fueron eliminadas del conjunto de datos. En tercer lugar, se verificaron y corrigieron diferencias de escritura. En los datos bibliométricos, a menudo se encuentran conceptos que significan lo mismo pero se escriben de manera diferente. En este estudio, las diferencias de escritura y errores como faltas de ortografía (por ejemplo, “USA” y “USA.”), palabras con el mismo significado escritas de manera diferente (por ejemplo, “Goethe univ” y “Goethe univ Frankfurt”), y diferencias entre singular y plural (por ejemplo, “systematic review” y “systematic reviews” o “adolescents” y “adolescent” o “5-college” y “college”) se reunieron en un “archivo de tesoro” para el análisis con Vosviewer y en un “texto de sinónimos” para el análisis con R. De esta manera, los datos dispersos se consolidaron y se garantizó la precisión de los datos.

Se utilizaron MS Excel, Vosviewer, Bibliometrix y los paquetes de software Biblioshiny en R para el análisis de los datos. Vosviewer es una herramienta de software para crear y visualizar redes bibliométricas (Van Eck & Waltman, 2014). El paquete R Bibliometrix es una herramienta de software de código abierto que proporciona herramientas para la investigación cuantitativa en metodología científica (Aria & Cuccurullo, 2017). Biblioshiny es un desarrollo secundario basado en el paquete Shiny de Bibliometrix en el lenguaje R. Biblioshiny cubre los temas principales de Bibliometrix y permite el análisis y la visualización bibliométrica a través de una interfaz web (Xie et al., 2020).

En este estudio, se buscaron respuestas a tres preguntas de investigación. Se realizaron análisis bibliométricos básicos para responder a la primera pregunta del estudio. En estos análisis, el número de publicaciones se utilizó como medida de productividad, y el número de citas y las citas por publicación se utilizaron como medidas de impacto. La relación entre el número de documentos y el número total de citas es una de las mejores medidas del impacto de las publicaciones y los contribuyentes a un campo (Saravanan et al., 2022).

Para responder a la segunda pregunta de investigación, se realizó un análisis de co-ocurrencia de palabras. Este análisis se utiliza para identificar los temas más estudiados en un área o tema determinado y revelar los temas conceptuales de dicho campo (Donthu et al., 2021; Hallinger & Kovačević, 2021). El análisis de co-ocurrencia de palabras cuenta los títulos, palabras clave y resúmenes de las publicaciones en la base de datos. También calcula la co-ocurrencia de estas palabras en el título, las palabras clave y el resumen (Zupic & Čater, 2015). Vosviewer utiliza matrices de co-ocurrencia de

palabras clave para crear un mapa de ciencia visualizando las similitudes entre palabras (Van Eck & Waltman, 2014). Este análisis revela los temas conceptuales en la literatura (Su & Lee, 2010; Zupic & Čater, 2015). La cercanía de los nodos de palabras en el mapa de ciencia resultante indica que son temáticamente similares (Zupic & Čater, 2015). Los grupos de palabras formados en el mapa de ciencia se muestran en forma de clústeres de colores, y estos clústeres se consideran los temas del campo en estudio (Su & Lee, 2010; Zupic & Čater, 2015).

El análisis de coautoría por país se realizó para responder a la tercera pregunta de investigación. Dos científicos que coautoran un artículo se consideran vinculados. Estas conexiones entre dos o más científicos forman redes de coautoría. Las redes de coautoría se desarrollan a lo largo del tiempo entre investigadores de diferentes campos de investigación. Los científicos de diferentes campos de investigación, instituciones y autores de diferentes regiones geográficas pueden formar parte de una red de coautoría particular, o un científico puede estar involucrado en diferentes redes de coautoría (Uddin et al., 2012). El análisis de redes de colaboración proporciona información sobre posibles asociaciones para futuras investigaciones en un área estudiada (Xu et al., 2022).

Resultados

Visión general de las publicaciones

El panorama general de los artículos de revisión en la literatura educativa se presenta en la Tabla II. Un total de 12,163 artículos de revisión sobre educación, publicados en el período entre 1956 y 2022, fueron examinados. Estos artículos fueron realizados por 22,827 autores de 131 países. Mientras que el número promedio de coautores por artículo fue de 2.33, la tasa de colaboración internacional en investigación se encontró en 11.72. Se observó que el número de artículos de revisión aumentó un 5.89% en promedio anualmente.

Tabla II. Información básica sobre las publicaciones

| | |
|--|-----------|
| Periodo de tiempo | 1956-2022 |
| Publicaciones | 12163 |
| Artículos de revisión | 11599 |
| Artículos de revisión, acceso anticipado | 564 |
| Tasa de crecimiento anual % | 5,89 |
| Edad promedio de los documentos | 15,3 |
| Citas promedio por documento | 31,7 |
| Referencias | 622833 |
| Autores | 22827 |
| Países | 131 |
| Documentos con un solo autor | 4183 |
| Coautores por documento | 2,33 |
| Colaboraciones internacionales % | 11,72 |

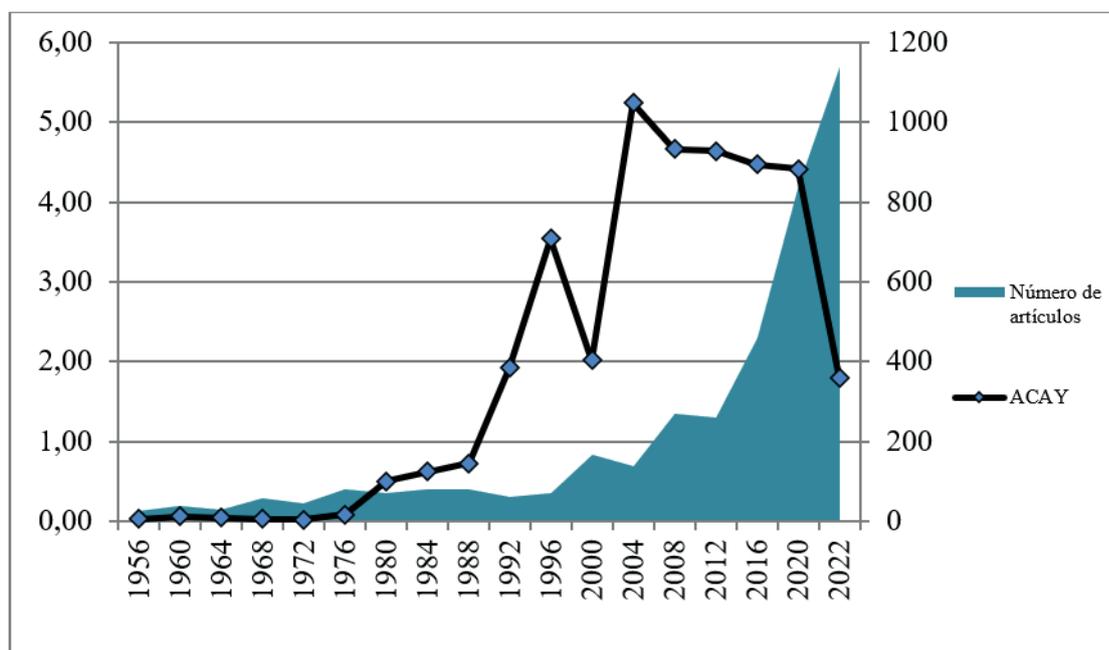
Fuente:Elaboración propia

El número de publicaciones por año y el promedio de citas por año se muestra en la Figura II. Desde 1956 hasta 1996, el número de estudios de revisión aumentó lentamente y se mantuvo gen-

eralmente estable. Entre 1996 y 2012, hubo un aumento significativo en el número de publicaciones relevantes. Sin embargo, después de 2013, el número de artículos de revisión mostró un aumento mucho más considerable. El número de artículos publicados desde 2013 es mayor que el de los 57 años anteriores y representa el 57% de la literatura. La primera razón de este fenómeno es el incremento en el número de publicaciones científicas y la necesidad de una mayor síntesis de la literatura como resultado del rápido progreso del conocimiento científico. Esto puede considerarse como un factor que impulsa el aumento en el número de artículos de revisión. La segunda razón podría ser el aumento en el número de revistas científicas. Según los Journal Citations Reports de Clarivate, mientras que en 2002 existían 161 revistas científicas en cuatro categorías de educación dentro del Science Citation Index Expanded y el Social Science Citation Index, este número aumentó a 315 en 2012 y a 924 en 2021. Entre 2012 y 2021, el número de revistas científicas en la categoría de educación casi se triplicó (Clarivate, 2022).

Dado que se sabe que los artículos más antiguos reciben más citas, el promedio de citas por artículo por año (ACAY, por sus siglas en inglés), una medida de impacto ajustada por año, ha aumentado significativamente a lo largo de los años. La razón de la disminución en el último año puede atribuirse a la falta de citas de publicaciones que aún no han sido indexadas en WOS.

Figura II. Número e impacto de los artículos de revisión AC_{AY} : Promedio de citas por artículo por año. Note: Nota: Los artículos de revisión con acceso anticipado (n=564) no están incluidos en la figura anterior.



Publicaciones más citadas en la literatura de revisión

La Tabla III muestra la lista de las diez publicaciones más citadas entre los artículos de revisión. Entre estos, el estudio de Hattie y Timperley (2007) sobre la retroalimentación recibió el mayor número de citas. En dicho estudio, se presentó un análisis conceptual de la retroalimentación y se revisó la evidencia de su impacto en el aprendizaje y el logro. Además, se propuso un modelo de

retroalimentación que identifica las características y condiciones que hacen que la retroalimentación sea efectiva. Este estudio también ocupa el primer lugar en términos de citas totales por año (TCY, por sus siglas en inglés). Esto demuestra que este estudio sigue siendo uno de los más citados y que, por lo tanto, la retroalimentación sigue siendo un tema líder en la literatura educativa. El segundo artículo más citado fue el de Fredricks et al. (2004). Este estudio revisó las definiciones, medidas, antecedentes y consecuencias del compromiso escolar. La publicación ocupa el segundo lugar en la clasificación de TCY. En cuanto a los artículos más citados, se observa que cinco artículos fueron publicados en la revista *Review of Educational Research*.

Tabla III. Publicaciones más citadas

| Autor(es) | Publicación | Revista | TC | TCY |
|---|---|---------------------------------------|------|-----|
| Hattie, J., & Timperley, H. (2007). | The power of feedback | <i>Review of Educational Research</i> | 4544 | 267 |
| Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). | School engagement: Potential of the concept, state of the evidence | <i>Review of Educational Research</i> | 4078 | 204 |
| Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). | Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge | <i>Teachers College Record</i> | 3168 | 176 |
| Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). | Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching | <i>Educational Psychologist</i> | 2888 | 160 |
| Stanovich, K. E. (1986). | Matthew effects in reading - some consequences of individual-differences in the acquisition of literacy | <i>Reading Research Quarterly</i> | 2695 | 71 |
| Tinto, V. (1975). | Dropout from higher education - theoretical synthesis of recent research | <i>Review of Educational Research</i> | 2625 | 54 |
| Ladsonbillings, G. (1995). | Toward a theory of culturally relevant pedagogy. | <i>Educational Research Journal</i> | 2456 | 85 |
| Sirin, S. R. (2005). | Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. | <i>Review of Educational Research</i> | 2152 | 113 |
| Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). | The four-phase model of interest development. | <i>Educational Psychologist</i> | 1766 | 98 |
| Shute, V. J. (2008). | Focus on formative feedback. | <i>Review of Educational Research</i> | 1759 | 110 |

TC: citas totales, TCY: citas totales por año

Las revistas más productivas e influyentes en la literatura de revisión

La Tabla IV muestra la lista de las 20 revistas más productivas e influyentes en la literatura de revisión. Considerando el número de publicaciones, se observa que la revista más productiva es *Review of Educational Research* (RER). De todas las publicaciones de revisión, el 5.3% se publicaron en esta revista. La primera razón de esto es que la revista ha estado activa desde 1931. La segunda razón es que esta revista solo publica artículos de revisión. La segunda revista, *Educational Research Review* (ERR), ha estado activa desde 2006, y el 2.4% de los estudios de revisión se publicaron en esta revista.

Al observar las revistas en términos del número promedio de citas por publicación (CPP, por

sus siglas en inglés), que es un indicador de impacto, RER ocupa el primer lugar. La revista *Reading Research Quarterly* ocupa el segundo lugar. Según el índice h, que es un indicador de impacto y productividad, RER ocupa el primer lugar y ERR el segundo. En general, se encontró que estas 20 revistas contienen el 27.2% de todos los artículos de revisión y ofrecen un espacio potencial para investigadores interesados en publicar artículos de revisión sobre educación.

Tabla IV. Las revistas más productivas e influyentes

| Rango | Revista | NP | PRPT | TC | CPP | índice h |
|-------|---|-------------|-------------|---------------|-------------|--------------|
| 1 | Review of Educational Research | 648 | 5,3 | 87514 | 135,1 | 290 |
| 2 | Educational Research Review | 294 | 2,4 | 18801 | 63,9 | 130 |
| 3 | BMC Medical Education | 211 | 1,7 | 4442 | 21,1 | 58 |
| 4 | Education Sciences | 186 | 1,5 | 1216 | 6,5 | 27 |
| 5 | Frontiers in Education | 168 | 1,4 | 605 | 3,6 | 21 |
| 6 | Reading Teacher | 161 | 1,3 | 282 | 1,8 | 14 |
| 7 | British Journal of Sociology of Education | 146 | 1,2 | 1187 | 8,1 | 30 |
| 8 | Language Learning | 134 | 1,1 | 7997 | 59,7 | 88 |
| 9 | Etr & D-Educational Technology Research and Development | 134 | 1,1 | 3968 | 29,6 | 61 |
| 10 | Phi Delta Kappan | 134 | 1,1 | 412 | 3,1 | 17 |
| 11 | Computers & Education | 131 | 1,1 | 11522 | 88,0 | 106 |
| 12 | Reading Research Quarterly | 118 | 1,0 | 10742 | 91,0 | 103 |
| 13 | Educational Researcher | 118 | 1,0 | 6001 | 50,9 | 76 |
| 14 | Teaching and Teacher Education | 117 | 1,0 | 5459 | 46,7 | 73 |
| 15 | Education and Information Technologies | 117 | 1,0 | 1639 | 14,0 | 38 |
| 16 | Academy of Management Learning & Education | 100 | 0,8 | 7669 | 76,7 | 86 |
| 17 | MINERVA | 99 | 0,8 | 900 | 9,1 | 28 |
| 18 | Teachers College Record | 98 | 0,8 | 7084 | 72,3 | 84 |
| 19 | Language Teaching | 97 | 0,8 | 3452 | 35,6 | 58 |
| 20 | Interactive Learning Environments | 93 | 0,8 | 1399 | 15,0 | 35 |
| | Total (T), promedio (p) | 3304 (T) | 27,2 (T) | 182291 (T) | 55,2 (p) | 71,15 (p) |

Fuente: Elaboración propia. NP: número de publicaciones, TC: número total de citas, CPP: citas por publicación, PRTP: tasa de publicación en el total de publicaciones. La clasificación en la lista se realizó en función del valor de NP.

Los autores más productivos e influyentes en la literatura de revisión

La Tabla V muestra los valores de productividad e impacto de 20 autores que publicaron más de 10 artículos de revisión. Entre los autores de artículos de revisión, se encontró que Hwang G.J. fue el más prolífico, seguido por Giorgis C. y Johnson N.J. El autor más influyente según el valor de CPP fue Dochy F., seguido por Slavin R.E. y Hew K.F. El índice h es un indicador ampliamente utilizado como medida de productividad e impacto. Los autores más productivos e influyentes en términos del índice h fueron Hwang G.J., Hallinger P., Slavin R.E. y Tsai C.C.

Tabla V. Los autores más productivos e influyentes.

| Rango | Autor | NP | TC | CPP | índice h |
|-------|--------------|----|------|-------|----------|
| 1 | HWANG GJ | 39 | 1056 | 27,1 | 16 |
| 2 | GIORGIS C | 30 | 25 | 0,8 | 2 |
| 3 | JOHNSON NJ | 30 | 25 | 0,8 | 2 |
| 5 | TSAI CC | 21 | 1188 | 56,6 | 13 |
| 4 | HALLINGER P | 21 | 581 | 27,7 | 13 |
| 6 | SLAVIN RE | 14 | 1699 | 121,4 | 13 |
| 7 | KRISHNA LKR | 14 | 160 | 11,4 | 8 |
| 8 | BURGESS A | 13 | 309 | 23,8 | 9 |
| 9 | ZOU D | 13 | 186 | 14,3 | 7 |
| 10 | APPLE MW | 13 | 109 | 8,4 | 4 |
| 11 | MASON S | 12 | 150 | 12,5 | 8 |
| 13 | LIVINGSTON N | 12 | 11 | 0,9 | 2 |
| 12 | KURKJIAN C | 12 | 10 | 0,8 | 2 |
| 14 | SCHON I | 12 | 8 | 0,7 | 2 |
| 15 | DOCHY F | 11 | 2879 | 261,7 | 11 |
| 16 | MELLIS C | 11 | 272 | 24,7 | 8 |
| 17 | ROBERTS C | 11 | 149 | 13,5 | 8 |
| 18 | HEW KF | 11 | 957 | 87,0 | 7 |
| 19 | LEE K | 11 | 209 | 19,0 | 4 |
| 20 | DIETERICH DJ | 11 | 7 | 0,6 | 1 |

Fuente: Elaboración propia. NP: número de publicaciones, CPP: citas por publicación

Las instituciones más productivas y efectivas en la literatura de revisión

La Tabla VI muestra las instituciones que más han contribuido a la literatura de revisión y su impacto. La institución que publica más artículos de revisión es la Universidad de Wisconsin, EE. UU. En segundo lugar se encuentra la Universidad de Illinois, EE. UU., y en tercer lugar la Universidad de Toronto, Canadá. En términos de impacto, el valor más alto de CPP, es decir, la institución más influyente, resultó ser la Universidad de Michigan. La Universidad de Stanford ocupó el segundo lugar y la Universidad de Wisconsin el tercero. En general, destaca la prominencia de las universidades de EE. UU. entre las universidades en el top 10. Se encontró que las universidades en EE. UU. logran alta productividad e impacto.

Tabla VI. Las instituciones más productivas e influyentes

| Rango | Afiliación | País | NP | PRPT‰ | TC | CPP |
|-------|------------------------------------|-----------|-----|-------|-------|-------|
| 1 | Universidad de Wisconsin | EE.UU. | 125 | 103 | 8647 | 69,2 |
| 2 | Universidad de Illinois | EE.UU. | 122 | 100 | 7433 | 60,9 |
| 3 | Universidad de Toronto | Canadá | 97 | 80 | 6456 | 66,6 |
| 4 | Universidad Estatal de Ohio | EE.UU. | 91 | 75 | 3869 | 42,5 |
| 5 | Universidad de Michigan | EE.UU. | 91 | 75 | 10699 | 117,6 |
| 6 | Universidad de Hong Kong | Hong Kong | 88 | 72 | 2731 | 31,0 |
| 7 | Universidad Estatal de Pensilvania | EE.UU. | 84 | 69 | 5516 | 65,7 |
| 8 | Universidad de Georgia | EE.UU. | 84 | 69 | 3843 | 45,8 |
| 9 | Universidad de Carolina del Norte | EE.UU. | 80 | 66 | 3991 | 49,9 |
| 10 | Universidad de Stanford | EE.UU. | 70 | 58 | 6352 | 90,7 |

NP: número de publicaciones, TC: número total de citas, CPP: citas por publicación, PRTP(‰): tasa de publicaciones en el total de publicaciones. La clasificación en la lista se realizó en función del valor de NP.

Los países más productivos e influyentes en la literatura de revisión

La Tabla VII muestra la lista de los países más influyentes que han contribuido en mayor medida a la literatura de revisión. Un total de 131 países han contribuido a la literatura de revisión, siendo Estados Unidos el que realiza la mayor contribución. Se encontró que Estados Unidos es casi cuatro veces más productivo que el Reino Unido, que ocupa el segundo lugar. Este hallazgo es paralelo al de Ivanovic y Ho (2019). Después de Estados Unidos, los países que más contribuyeron fueron el Reino Unido, Australia, Canadá y China. Seis de los diez países más productivos están en Europa. Entre los diez países más productivos, Estados Unidos tiene el mayor impacto en publicaciones, seguido por los Países Bajos y Bélgica.

Tabla VII. Los países más productivos e influyentes

| Rango | País | NP | TC | CPP |
|-------|--------------|------|--------|------|
| 1 | EE.UU. | 7546 | 207538 | 27,5 |
| 2 | REINO UNIDO | 1891 | 36729 | 19,4 |
| 3 | Australia | 1548 | 17745 | 11,5 |
| 4 | Canadá | 1081 | 20992 | 19,4 |
| 5 | China | 1045 | 10715 | 10,3 |
| 6 | España | 645 | 6099 | 9,5 |
| 7 | Países Bajos | 595 | 15752 | 26,5 |
| 8 | Alemania | 527 | 7185 | 13,6 |
| 9 | Turquía | 288 | 2676 | 9,3 |
| 10 | Bélgica | 247 | 5857 | 23,7 |

NP: número de publicaciones, TC: número total de citas, CPP: citas por publicación. La clasificación en la lista se realizó en función del valor de NP.

Temas en la literatura de revisión

La segunda pregunta de investigación tiene como objetivo revelar los temas de la literatura de revisión. Se realizó un análisis de co-ocurrencia de palabras clave para determinar el mapa temático de la literatura de revisión, y los resultados del análisis se presentan en la Figura IV. El análisis de co-ocurrencia de palabras clave reveló cinco clústeres en la literatura de revisión.

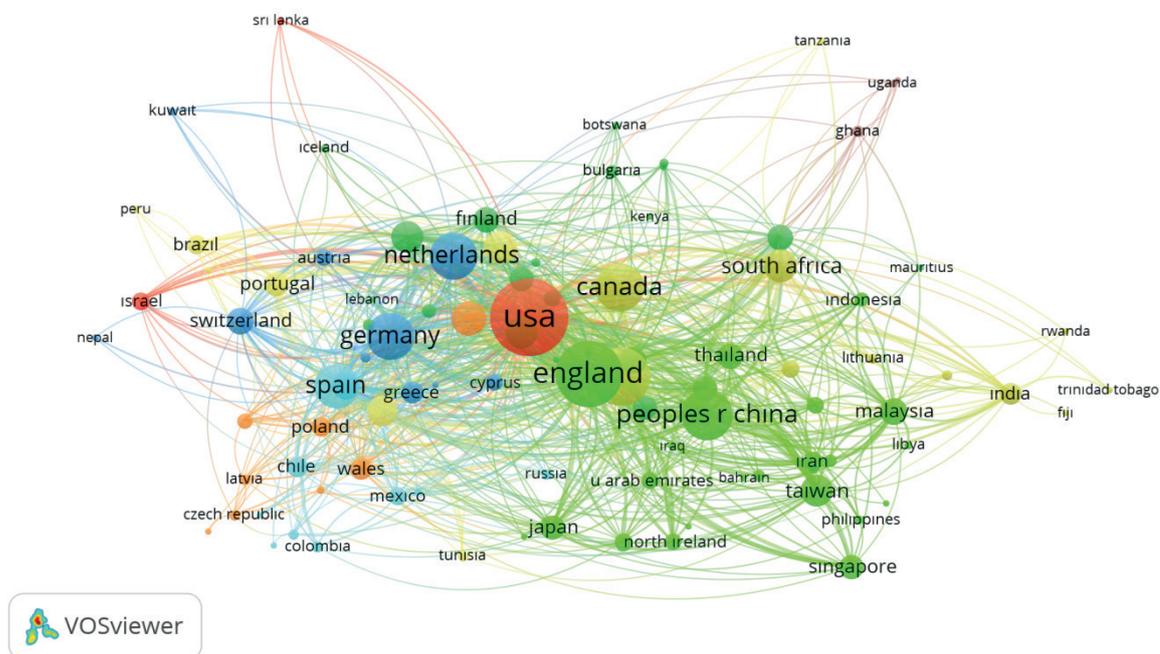
El primer clúster se muestra en verde, y los conceptos principales en este clúster son “educación superior”, “educación en línea”, “tecnología educativa”, “aprendizaje móvil”, “tecnología” y “pedagogía”. El clúster se centra principalmente en las tecnologías educativas. Se puede decir que el nivel educativo que recibe mayor atención es la educación superior. “Revisión sistemática” y “revisión de la literatura” están en el centro tanto de este clúster como de toda la red. La razón principal de esto es que este estudio se centra en artículos de revisión. Además, el hecho de que el nodo más grande de la red sea “revisión sistemática” muestra que los métodos de revisión sistemática son ampliamente utilizados en la literatura de revisión. Este clúster incluye estudios sobre la interacción entre educación y tecnología, como analíticas de aprendizaje (Gedrimiene et al., 2020), realidad aumentada (Akçayir & Akçayir, 2017), tecnologías educativas en educación superior (Bedenlier et al., 2020), internet de las cosas en educación (Kassab et al., 2020) y aprendizaje móvil (Crompton et al., 2016). También hay estudios que abordan el papel de la tecnología en la educación desde una perspectiva pedagógica (Burden et al., 2019; Chiu, 2021; Theelen & van Breukelen, 2022).

El segundo clúster se muestra en rojo en el mapa, y los conceptos principales que incluye son “formación docente”, “desarrollo profesional”, “primera infancia”, “currículo”, “equidad”, “diversidad”, “identidad”, “género”, “justicia social” y “raza”. En este clúster se encuentran estudios sobre temas como justicia social y formación docente (Mills & Ballantyne, 2016), formación docente para la igualdad (Liao et al., 2022), justicia social, diversidad e igualdad (Gumus et al., 2021), docente y justicia social (Xenofontos et al.), diferencias de género (Fisher et al., 2020) y el desarrollo de la identidad docente (van Lankveld et al., 2017). Como se observa, este clúster también incluye estudios sobre formación y desarrollo profesional docente. Asimismo, hay estudios sobre raza (McDermott et al., 2015) y diversidad y equidad (Lewis et al., 2019) en el contexto de las políticas educativas. Básicamente, este clúster examina temas como diversidad, equidad, justicia y género en la educación. Además, aborda la formación y el desarrollo profesional docente en el contexto de las políticas educativas.

El tercer clúster se muestra en azul en el mapa. Los conceptos principales de este clúster son “educación”, “enseñanza”, “aprendizaje”, “estudiante”, “discapacidad”, “inclusión”, “intervención” y “educación inclusiva”. En este clúster, el concepto de educación se encuentra cerca del centro del mapa y, por lo tanto, es un nodo central del mapa. Esto se debe a que el tema de estudio es la educación. Hay dos temas principales en el clúster. El primero es el aprendizaje y la enseñanza, y el segundo es la educación inclusiva. Los temas principales de investigación en este clúster incluyen el aprendizaje estudiantil (Gao et al., 2020; Stenalt & Lassesen, 2022), habilidades de enseñanza y conocimientos para estudiantes con discapacidades de desarrollo (Apanasionok et al., 2019), efectividad de la enseñanza para la educación de estudiantes con discapacidades (Iacono et al.), currículo inclusivo para estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje (Rendoth et al., 2022), formación docente para la educación inclusiva (Tristani & Bassett-Gunter, 2020) e inclusión en la educación en física (Qi & Ha, 2012).

El cuarto clúster se muestra en amarillo en el mapa. Los conceptos principales de este clúster son “evaluación”, “retroalimentación entre pares”, “comentarios” y “mentoría”. El enfoque principal de este clúster es la medición y evaluación en la educación. Este clúster incluye estudios sobre prácticas y procesos de evaluación, como el impacto de la retroalimentación entre pares en los resultados

Figura V: Análisis de coautoría por países (N= 131 países, umbral: mínimo de 3 publicaciones y al menos un vínculo, visualización de 97 países).



Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Este estudio analizó exhaustivamente la investigación educativa considerando los artículos de revisión. Con datos a largo plazo que cubren el período entre 1956 y 2022, esta investigación reveló las contribuciones a la investigación educativa, los autores, revistas, instituciones y países más productivos e influyentes, la estructura temática del campo y la red de colaboración. Los hallazgos del estudio ofrecen una síntesis completa del estado actual de la investigación educativa, así como recomendaciones para su avance.

Según los hallazgos de este estudio, se reveló que los estudios de revisión en educación alcanzaron una tendencia de crecimiento significativa entre 1996 y 2012, pero el crecimiento más importante ocurrió después de 2013. Este crecimiento de los estudios de revisión en los últimos treinta años es, en realidad, paralelo al crecimiento de la investigación educativa. Se puede decir que esto también es cierto para muchas disciplinas, ya que los estudios de revisión ocurren como resultado del aumento del volumen de literatura. A medida que se realizan más publicaciones en un campo, tanto la literatura crece como los temas se diversifican. Esta situación revela la necesidad de sintetizar más temas, campos o una disciplina completa. Esto también es válido para la investigación educativa. Mientras había aproximadamente 7000 publicaciones en la base de datos WOS entre 1980 y 2003, ha habido un aumento significativo en el número de publicaciones desde 2005, que continúa en aumento. Este volumen de crecimiento en la investigación educativa ha resultado en el crecimiento de los estudios de revisión. Un hallazgo como este indica que el número de publicaciones en la investigación educativa aumentará más en los próximos años y, por lo tanto, los estudios de revisión también aumentarán más.

El análisis de nube de palabras de este estudio revela qué métodos de revisión son más dominantes en los estudios de revisión que están creciendo constantemente en la literatura educativa. Cuando se realiza una búsqueda en la base de datos WOS con el término “revisión sistemática,” se observa que los estudios de revisión sistemática no fueron una metodología de revisión dominante, especialmente hasta 1990. Hasta esos años, se puede decir que los estudios de revisión tradicional eran una metodología de revisión popular en los campos científicos. Sin embargo, desde principios de la década de 1990, la metodología de revisión sistemática ha mostrado una tendencia creciente en la literatura global y se ha convertido en una metodología de revisión que se utiliza cada vez más cada año. Esta situación también es válida para la investigación educativa. Los resultados de este estudio revelaron que las metodologías de revisión sistemática y metaanálisis son, respectivamente, los dos tipos de revisión más comúnmente utilizados en la investigación educativa. La razón del uso generalizado de la metodología de revisión sistemática en la investigación educativa puede deberse a las diferencias significativas entre esta y la literatura tradicional. La revisión tradicional aborda una amplia gama de temas y maneja los estudios en la literatura de manera subjetiva, careciendo de una metodología sistemática. Sin embargo, el método de revisión sistemática busca responder a una pregunta de investigación específica. Además, sigue un proceso riguroso, transparente, estructurado y reproducible. Por lo tanto, dado que el método de revisión sistemática es un método más científico que la revisión tradicional, tanto en su alcance como en el proceso metodológico que sigue, ha sido aceptado y ampliamente utilizado en la investigación educativa, al igual que en otros campos.

Los hallazgos del análisis temático de la investigación educativa se centraron en cinco temas en particular. El primero de estos son los estudios sobre tecnologías educativas. Este tema incluye tópicos como la educación asistida por computadora, el aprendizaje en línea y las herramientas digitales educativas. El desarrollo de la tecnología en los últimos años ha resultado en el enriquecimiento de las tecnologías educativas. Las aplicaciones de tecnología educativa que buscan mejorar la calidad de la educación, como facilitar y enriquecer el aprendizaje de los estudiantes y proporcionar alfabetización en información digital, ocupan un lugar importante en la investigación educativa. Chen et al. (2020) revelaron que la investigación en tecnología educativa ha mostrado un aumento significativo en los últimos años. Especialmente, el aprendizaje combinado (blended learning), las comunidades sociales en línea, el aprendizaje electrónico socializado, el aprendizaje de idiomas apoyado por dispositivos móviles y el aprendizaje basado en juegos han ganado importancia en años recientes. Parece inevitable que surjan aplicaciones innovadoras en la educación en los próximos años, especialmente a medida que se desarrollen aplicaciones de inteligencia artificial y aprendizaje automático.

Otro tema incluye estudios relacionados con la formación docente. El desarrollo profesional de los docentes, quienes son la piedra angular de la educación, ha sido un tema de interés durante muchos años. Por esta razón, las aplicaciones teóricas y prácticas de la formación docente han sido criticadas y se han intentado mejorar en ciertos períodos (Darling-Hammond, 2006; Grossman et al., 2009). Los estudios sobre la formación docente se han enfocado en cuestiones como cómo aprenden los maestros, qué contribuyen al proceso de aprendizaje, cómo las políticas educativas afectan la vida profesional de los maestros en el ámbito escolar y las redes sociales de los docentes (Avalos, 2011). Como resultado, la formación docente es un tema cuyas políticas y prácticas se evalúan de acuerdo con las cambiantes condiciones globales, nacionales y regionales.

Uno de los temas emergentes en la investigación educativa son los estudios que se centran en las estructuras étnicas, culturales y demográficas de la educación, como el género, la justicia social, la diversidad y la raza. El acceso a la educación y a los recursos educativos en todo el mundo, el desequilibrio entre las tasas de alfabetización, la diversidad creada por la internacionalización, los aspectos psicológicos de la educación según el género, la diversidad en la educación multicultural y los factores raciales están entre los temas importantes de la investigación educativa. Los investigadores

argumentan que la educación puede desempeñar un papel clave en la eliminación de las desigualdades entre diferentes grupos y contribuir significativamente a la construcción de la sociedad (Arar et al., 2017; Berkovich, 2014; Shields, 2010). Por esta razón, la investigación educativa se ha abordado desde muchas perspectivas en el contexto de género, justicia social, diversidad y raza.

El tercer clúster incluye temas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y los estudiantes. Este clúster, que abarca los temas más fundamentales de la investigación educativa, se centra en el aprendizaje de los estudiantes, los tipos de aprendizaje, los entornos de aprendizaje emergentes, la naturaleza cambiante de los métodos de enseñanza y el rendimiento estudiantil. Estudios recientes sobre este tema han enfatizado el uso de tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje, los entornos de aprendizaje electrónico y su calidad, el aprendizaje virtual, la realidad aumentada, el aula invertida, el aprendizaje basado en juegos y otros entornos de aprendizaje diversos y emergentes. Esta situación se puede ver básicamente como resultado del desarrollo de la tecnología y, al mismo tiempo, de la búsqueda de alternativas a los enfoques tradicionales de aprendizaje.

El cuarto clúster incluye estudios sobre evaluación y medición. La evaluación en la educación incluye estudios sobre la medición del rendimiento estudiantil y la evaluación de la efectividad de programas educativos y políticas educativas a nivel institucional, regional, nacional y global. La evaluación en la educación determina el nivel de resultados de aprendizaje y permite una revisión crítica de las políticas existentes. Desarrollar estrategias y políticas efectivas en la educación desempeña un papel importante en la mejora del proceso educativo. Este tema es actualmente analizado según las condiciones regionales y globales cambiantes y en evolución. Especialmente en los últimos años, la evaluación en la educación en línea, que fue impulsada por la COVID-19, ha sido examinada con frecuencia. Además, se han propuesto nuevos enfoques de evaluación estudiantil para mejorar la calidad de la educación (Liu et al., 2022).

El último clúster en la investigación educativa se centra en el logro académico y la motivación. El logro académico es uno de los temas más analizados en la investigación educativa desde diversas perspectivas. Los determinantes del logro académico, las barreras para alcanzarlo, las diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes a nivel regional y nacional, y las diferencias en el rendimiento entre grupos étnicos y raciales son algunos de los temas examinados dentro de este clúster. Sin embargo, también se incluyen estudios que asocian el logro académico con la motivación. Dentro del alcance de este tema, se examinaron la relación entre el logro académico y la motivación, la interacción entre la motivación y los objetivos profesionales, la motivación en la enseñanza entre los docentes y sus efectos, y las herramientas para aumentar tanto el logro académico como la motivación.

Este estudio reveló los países que más contribuyen a la investigación educativa. Los países más productivos son Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Canadá y China. Una de las razones detrás de esta alta productividad es que Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Canadá son países de habla inglesa. La razón detrás de la productividad de China es que posee un sistema de educación superior muy grande. Basu (2010) encontró que el número de revistas científicas en un país tiene un impacto en su productividad científica. Por lo tanto, el factor que explica por qué Estados Unidos es el país más productivo podría estar relacionado con el número de revistas con base en Estados Unidos indexadas en la base de datos WOS. Lee y Bozeman (2005) encontraron una relación positiva entre la colaboración internacional y la productividad científica. Otra razón detrás de la alta productividad de los países en la lista, especialmente de Estados Unidos, podría ser que participan más en colaboraciones internacionales. Estados Unidos también es el país con mayor impacto de publicación. Se sabe que los artículos altamente citados son escritos por investigadores de diferentes países (Aksnes, 2003; Lancho-Barrantes et al., 2012). Además, aunque se espera que la colaboración entre autores genere más citas, esto también está relacionado con el tipo de colaboración (Tahamtan et al., 2016). Las copublicaciones internacionales obtienen más citas que las copublicaciones nacionales (Goldfinch et

al., 2003). Una de las razones detrás del alto impacto de publicación de Estados Unidos puede estar asociada con los resultados de esta investigación.

Se obtiene una visión más clara cuando se evalúan conjuntamente la cooperación en coautorías y la productividad entre países. Las cinco primeras posiciones en la red de colaboración están alineadas con los cinco países más productivos. Por lo tanto, se puede decir que los países que cooperan más son más productivos. Esto es consistente con los resultados de estudios previos (Aksnes, 2003; Goldfinch et al., 2003; Lancho-Barrantes et al., 2012; Lee & Bozeman, 2005; Wagner et al., 2019). En el mapa de colaboración, se observa que los países ubicados en geografías similares cooperan más entre ellos y forman un clúster. Nomaler et al. (2013) investigaron el efecto de la distancia geográfica en la frecuencia de citas y concluyeron que, a medida que aumenta la distancia geográfica, también aumenta el número de citas. El hecho de que Estados Unidos, Inglaterra, Australia y Canadá estén en una posición para unir Oriente y Occidente, es decir, que hayan cooperado con países distantes, puede atribuirse al alto impacto de publicación de estos países. El mapa de colaboración muestra que numerosos países cooperan con menos frecuencia. Dado que en el mapa de colaboración se pueden ver muchos países con pocas conexiones, se puede decir que existe margen para una mayor colaboración internacional. La expansión de la red de coautorías, es decir, el desarrollo de la colaboración internacional, es importante para el desarrollo del campo.

Este estudio tiene algunas implicaciones prácticas para investigadores, académicos, administradores y responsables políticos. En primer lugar, la conciencia sobre las tendencias de crecimiento y los temas en los artículos de revisión en la investigación educativa puede guiar a los investigadores a identificar su propio enfoque de investigación. Comprender la estructura de colaboración revelada por este estudio puede mejorar la diversidad de resultados de investigación al fomentar la colaboración internacional. El reconocimiento de autores e instituciones influyentes puede apoyar los esfuerzos de colaboración, y el reconocimiento de revistas influyentes puede arrojar luz sobre oportunidades de publicación para los investigadores. Este estudio, que revela la estructura actual de la investigación educativa, ha permitido a los investigadores reconocer y sacar a la luz cuestiones que han permanecido en segundo plano. Los resultados del estudio enfatizan la necesidad de que una amplia gama de partes interesadas tome decisiones, fomente más colaboración, aumente el potencial de cooperación entre países aislados y avance en el campo de la educación. Además, este estudio revela el uso actual de la metodología de revisión en el campo de la educación, permitiendo a los investigadores reconocer la amplia gama de estas metodologías. Los investigadores pueden proponer nuevas preguntas de investigación integrando las tendencias temáticas y metodológicas de la investigación educativa.

En investigaciones futuras, el cambio temporal de los temas en la investigación educativa puede ser analizado de manera periódica. Además, los cambios en las tendencias metodológicas y de contenido en los estudios de revisión de los últimos años pueden abordarse utilizando un método cualitativo más profundo. Los temas en la investigación educativa, las metodologías de revisión y los patrones de colaboración a nivel cultural y regional pueden ayudar a identificar diferencias en la investigación educativa. En particular, a nivel disciplinario, las contribuciones de otras disciplinas a la investigación educativa y los aspectos específicos de la educación en los que se han realizado estas contribuciones podrían ser una nueva pregunta de investigación.

Este estudio tiene algunas limitaciones. En primer lugar, este estudio se basa en la base de datos WOS, lo que significa que la base de datos Scopus fue ignorada. El posible efecto de esta limitación en el estudio es que los hallazgos podrían cambiar si se incluye la base de datos Scopus. Sin embargo, dado que WOS y Scopus tienen contenidos similares a pesar de sus diferencias, esta limitación podría necesitar ser probada en investigaciones futuras. En segundo lugar, los estudios bibliométricos son, por naturaleza, un método que analiza una gran colección de datos. Por lo tanto, no es posible hacer inferencias sobre la calidad de los estudios para conjuntos de datos grandes. En tercer lugar, como

en muchos análisis bibliométricos previos, este estudio se centra en publicaciones en idioma inglés. Esta limitación ignora las contribuciones de estudios en otros idiomas y puede afectar los hallazgos en una dirección determinada.

Agradecimientos

El Dr. Muammer Maral desea expresar su más sincera gratitud a Nurdan Maral, Beren Maral y Defne Maral por sus invaluable contribuciones a este trabajo. Su apoyo y aliento han sido una gran fuente de fortaleza a lo largo del proceso de investigación, y el Dr. Maral aprecia profundamente su asistencia.

Referencias bibliográficas

- Akçayir, M., & Akçayir, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality crossMark for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002>
- Aksnes, D. W. (2003). Characteristics of highly cited papers. *Research Evaluation*, 12(3), 159-170. <https://doi.org/10.3152/147154403781776645>
- Apanasionok, M. M., Hastings, R. P., Grindle, C. F., Watkins, R. C., & Paris, A. (2019). Teaching science skills and knowledge to students with developmental disabilities: A systematic review. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(7), 847-880. <https://doi.org/10.1002/tea.21531>
- Arar, K., Beycioglu, K., & Oplatka, I. (2017). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 192-206. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1168283>
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Basu, A. (2010). Does a country's scientific 'productivity' depend critically on the number of country journals indexed? *Scientometrics*, 82(3), 507-516. <https://doi.org/10.1007/s11192-010-0186-8>
- Baumeister, R. F. (2013). Writing a literature review. In M. J. Prinstein (Ed.), *The portable mentor* (pp. 119-132). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3994-3_8
- Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Facilitating student engagement through educational technology in higher education: A systematic review in the field of arts and humanities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 126-150. <https://doi.org/10.14742/ajet.5477>
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0131>
- Bodkhe, U., Tanwar, S., Parekh, K., Khanpara, P., Tyagi, S., Kumar, N., & Alazab, M. (2020). Blockchain for industry 4.0: A comprehensive review. *Ieee Access*, 8, 79764-79800. <https://doi.org/10.1109/access.2020.2988579>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G.

- J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(20)30460-8)
- Burden, K., Kearney, M., Schuck, S., & Hall, T. (2019). Investigating the use of innovative mobile pedagogies for school-aged students: A systematic literature review. *Computers & Education*, 138, 83-100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.008>
- Chen, X. L., Zou, D., & Xie, H. R. (2020). Fifty years of British Journal of Educational Technology: A topic modeling based bibliometric perspective. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 692-708. <https://doi.org/10.1111/bjet.12907>
- Chiu, W. (2021). Pedagogy of emerging technologies in chemical education during the era of digitalization and artificial intelligence: A systematic review. *Education Sciences*, 11(11). <https://doi.org/10.3390/educsci11110709>
- Clarivate. (2022). *Journal citation reports*. <https://clarivate.libguides.com/jcr>
- Clarivate. (2023). *Web of science core collection*. <https://clarivate.com/products/scientific-and-academic-research/research-discovery-and-workflow-solutions/web-of-science/web-of-science-core-collection/#features>
- Cook, A. R., Hartman, M., Luo, N., Sng, J., Fong, N. P., Lim, W. Y., Chen, M. I. C., Wong, M. L., Rajaraman, N., Lee, J. J. M., & Koh, G. C. H. (2017). Using peer review to distribute group work marks equitably between medical students. *BMC medical education*, 17(172), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0987-z>
- Crompton, H., Burke, D., Gregory, K. H., & Grabe, C. (2016). The use of mobile learning in science: A systematic review. *Journal of Science Education and Technology*, 25(2), 149-160. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9597-x>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaei, E., & Noroozi, O. (2021). Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 934-957. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>
- Dekker, S., & Fischer, R. (2008). Cultural differences in academic motivation goals: A meta-analysis across 13 societies. *Journal of Educational Research*, 102(2), 99-110. <https://doi.org/10.3200/joer.102.2.99-110>
- Dickson, H., Harvey, J., & Blackwood, N. (2019). Feedback, feedforward: evaluating the effectiveness of an oral peer review exercise amongst postgraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 692-704. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1528341>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Ferronato, N., & Torretta, V. (2019). Waste mismanagement in developing countries: A review of global issues. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6), 1-28. <https://doi.org/10.3390/ijerph16061060>
- Fisher, C. R., Thompson, C. D., & Brookes, R. H. (2020). Gender differences in the Australian undergraduate STEM student experience: a systematic review. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1155-1168. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1721441>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gao, X. Y., Li, P. S., Shen, J., & Sun, H. F. (2020). Reviewing assessment of student learning in interdisciplinary STEM education. *International Journal of Stem Education*, 7(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijse.2020.01.001>

- doi.org/10.1186/s40594-020-00225-4
- Gedrimiene, E., Silvola, A., Pursiainen, J., Rusanen, J., & Muukkonen, H. (2020). Learning analytics in education: literature review and case examples from vocational education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1105–1119. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1649718>
- Goh, S., Wong, R. S. M., Quah, E. L. Y., Chua, K. Z. Y., Lim, W. Q., Ng, A. D. R., Tan, X. H., Kow, C. S., Teo, Y. H., Lim, E. G., Pisupati, A., Chong, E. J. X., Kamal, N. H. A., Tan, L. H. E., Tay, K. T., Ong, Y. T., Chiam, M., Lee, A. S. I., Chin, A. M. C., Mason, S., & Krishna, L. K. R. (2022). Mentoring in palliative medicine in the time of covid-19: a systematic scoping review mentoring programs during COVID-19. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03409-4>
- Goldfinch, S., Dale, T., & DeRouen, K. (2003). Science from the periphery: collaboration, networks and 'periphery effects' in the citation of New Zealand crown research institutes articles, 1995-2000. *Scientometrics*, 57(3), 321-337. <https://doi.org/10.1023/a:1025048516769>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews*. Sage.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Gumus, S., Arar, K., & Oplatka, I. (2021). Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767>
- Hallinger, P. (2021). Tracking the evolution of the knowledge base on problem-based learning: A bibliometric review, 1972-2019. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 15(1), 1-20. <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v15i1.28984>
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2021). Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 5-30. <https://doi.org/10.1177/1741143219859002>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/00346543029848>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., & McKinstry, C. (2023). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900423>
- Islam, A., Sheppard, E., Conway, M. A., & Haque, S. (2021). Autobiographical memory of war veterans: A mixed-studies systematic review. *Memory Studies*, 14(2), 214-239. <https://doi.org/10.1177/1750698019863152>
- Ivanovic, L., & Ho, Y. S. (2019). Highly cited articles in the education and educational research category in the social science citation index: a bibliometric analysis. *Educational Review*, 71(3), 277-286. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1415297>
- Karthikeyan, S., O'Connor, E., & Hu, W. (2019). Barriers and facilitators to writing quality items for medical school assessments - a scoping review. *BMC medical education*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1544-8>
- Kassab, M., DeFranco, J., & Laplante, P. (2020). A systematic literature review on Internet of things

- in education: Benefits and challenges. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/jcal.12383>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kow, C. S., Teo, Y. H., Teo, Y. N., Chua, K. Z. Y., Quah, E. L. Y., Kamal, N., Tan, L. H. E., Cheong, C. W. S., Ong, Y. T., Tay, K. T., Chiam, M., Mason, S., & Krishna, L. K. R. (2020). A systematic scoping review of ethical issues in mentoring in medical schools. *BMC medical education*, 20(1), 1-10, Article 246. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02169-3>
- Ladsonbillings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.2307/1163320>
- Lancho Barrantes, B. S., Guerrero Bote, V. P., Rodríguez, Z. C., & de Moya Anegón, F. (2012). Citation flows in the zones of influence of scientific collaborations. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(3), 481-489. <https://doi.org/10.1002/asi.21682>
- Lee, S., & Bozeman, B. (2005). The impact of research collaboration on scientific productivity. *Social studies of science*, 35(5), 673-702. <https://doi.org/10.1177/0306312705052359>
- Lewis, M. M., Garces, L. M., & Frankenberg, E. (2019). A comprehensive and practical approach to policy guidance: The office for civil rights' role in education during the Obama administration. *Educational Researcher*, 48(1), 51-60. <https://doi.org/10.3102/0013189x18801549>
- Liao, W., Wang, C. G., Zhou, J. T., Cui, Z. D., Sun, X. H., Bo, Y. L., Xu, M., & Dang, Q. (2022). Effects of equity-oriented teacher education on preservice teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 119, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103844>
- Linnenluecke, M. K., Marrone, M., & Singh, A. K. (2020). Conducting systematic literature reviews and bibliometric analyses. *Australian Journal of Management*, 45(2), 175-194. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/031289621987767>
- Liu, C., Feng, Y. F., & Wang, Y. L. (2022). An innovative evaluation method for undergraduate education: an approach based on BP neural network and stress testing. *Studies in Higher Education*, 47(1), 212-228. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1739013>
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>
- McDermott, K. A., Frankenberg, E., & Diem, S. (2015). The “post-racial” politics of race: Changing student assignment policy in three school districts. *Educational Policy*, 29(3), 504-554. <https://doi.org/10.1177/0895904813510775>
- Mills, C., & Ballantyne, J. (2016). Social justice and teacher education: A systematic review of empirical work in the field. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 263-276. <https://doi.org/10.1177/0022487116660152>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning - a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064-1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019>

.1570279

- Mulder, R., Baik, C., Naylor, R., & Pearce, J. (2014). How does student peer review influence perceptions, engagement and academic outcomes? A case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(6), 657-677. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.860421>
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & B. K. (Eds.), *Systematic reviews in educational research* (pp. 3-22). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>
- Nomaler, Ö., Frenken, K., & Heimeriks, G. (2013). Do more distant collaborations have more citation impact? *Journal of Informetrics*, 7(4), 966-971. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2013.10.001>
- Potvin, P., & Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: a systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, 50(1), 85-129. <https://doi.org/10.1080/03057267.2014.881626>
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability Development and Education*, 59(3), 257-281. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2012.697737>
- Rendoth, T., Duncan, J., & Foggett, J. (2022). Inclusive curricula for students with severe intellectual disabilities or profound and multiple learning difficulties: a scoping review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(1), 76-88. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12544>
- Roychowdhury, S., Shroff, N., & Verdi, R. S. (2019). The effects of financial reporting and disclosure on corporate investment: A review. *Journal of Accounting & Economics*, 68(2-3). <https://doi.org/10.1016/j.jacceco.2019.101246>
- Ryan, T., Henderson, M., Ryan, K., & Kennedy, G. (2021). Designing learner-centred text-based feedback: a rapid review and qualitative synthesis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6), 894-912. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828819>
- Salam, M., Iskandar, D. N. A., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Saravanan, P., Rajeswari, S., Kumar, J. A., Rajasimman, M., & Rajamohan, N. (2022). Bibliometric analysis and recent trends on MXene research—A comprehensive review. *Chemosphere*, 286, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.chemosphere.2021.131873>
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to do a systematic review: a best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. *Annual review of psychology*, 70, 747-770.
- Sirakaya, M., & Sirakaya, D. A. (2022). Augmented reality in STEM education: a systematic review. *Interactive Learning Environments*, 30(8), 1556-1569. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1722713>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading - some consequences of individual-differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. [https://doi.org/10.1016/0022-0667\(86\)90001-0](https://doi.org/10.1016/0022-0667(86)90001-0)

[org/10.1598/rrq.21.4.1](https://doi.org/10.1598/rrq.21.4.1)

- Stenalt, M. H., & Lassesen, B. (2022). Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(5), 653-669. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967874>
- Su, H. G., & Lee, P. C. (2010). Mapping knowledge structure by keyword co-occurrence: a first look at journal papers in Technology Foresight. *Scientometrics*, 85(1), 65-79. <https://doi.org/10.1007/s11192-010-0259-8>
- Sun, S. T., Gao, X. S., Rahmani, B. D., Bose, P., & Davison, C. (2022). Student voice in assessment and feedback (2011-2022): a systematic review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2156478>
- Tahamtan, I., Safipour Afshar, A., & Ahamdzadeh, K. (2016). Factors affecting number of citations: a comprehensive review of the literature. *Scientometrics*, 107(3), 1195-1225. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-1889-2>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education - theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.2307/1170024>
- Theelen, H., & van Breukelen, D. H. J. (2022). The didactic and pedagogical design of e-learning in higher education: A systematic literature review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1286-1303. <https://doi.org/10.1111/jcal.12705>
- Thompson, I., Hong, J. S., Lee, J. M., Prys, N. A., Morgan, J. T., & Udo-Inyang, I. (2020). A review of the empirical research on weight-based bullying and peer victimisation published between 2006 and 2016. *Educational Review*, 72(1), 88-110. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1483894>
- Thorne, S., Jensen, L., Kearney, M. H., Noblit, G., & Sandelowski, M. (2004). Qualitative metasynthesis: reflections on methodological orientation and ideological agenda. *Qualitative health research*, 14(10), 1342-1365. <https://doi.org/10.1177/1049732304269888>
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human resource development review*, 4(3), 356-367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207-222.
- Tristani, L., & Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 246-264. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483>
- Uddin, S., Hossain, L., Abbasi, A., & Rasmussen, K. (2012). Trend and efficiency analysis of co-authorship network. *Scientometrics*, 90(2), 687-699. <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0511-x>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2014). Visualizing bibliometric networks. In Y. Ding, R. Rousseau, & D. Wolfram (Eds.), *Measuring scholarly impact* (pp. 285-320). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10377-8_13
- van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- Wagner, C. S., Whetsell, T. A., & Mukherjee, S. (2019). International research collaboration: Novelty, conventionality, and atypicality in knowledge recombination. *Research Policy*, 48(5), 1260-1270. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.01.002>
- Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *Management Information Systems Quarterly*, 26(3). <https://doi.org/10.2307/4132319>

- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- World Bank. (2022). *Scientific and technical journal articles*. <https://data.worldbank.org/indicator/IP.JRN.ARTC.SC?end=2018&start=2000&type=shaded&view=chart&year=2018>
- Xenofontos, C., Fraser, S., Priestley, A., & Priestley, M. (2021). Mathematics teachers and social justice: a systematic review of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 47(2), 135-151. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1807314>
- Xie, H., Zhang, Y., Wu, Z., & Lv, T. (2020). A bibliometric analysis on land degradation: Current status, development, and future directions. *Land*, 9(1), 1-37. <https://doi.org/10.3390/land9010028>
- Xu, H. Q., Chung, C. C., & Yu, C. (2022). Visualizing research trends on culture Neuroscience (2008–2021): A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.884929>
- Zhang, F. F., & Parker, S. K. (2019). Reorienting job crafting research: A hierarchical structure of job crafting concepts and integrative review. *Journal of organizational behavior*, 40(2), 126-146. <https://doi.org/10.1002/job.2332>
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

Formación Profesional de Grado Superior: Examinando una vía inesperada de upskilling y reskilling para titulados universitarios STEM y no STEM en España

Higher VET: Examining an unexpected upskilling and reskilling pathway for STEM and non-STEM university graduates in Spain

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-676>

Iván Diego Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0002-2093-8640>

Valnalón. Departamento de Formación

Juan Gamboa

<https://orcid.org/0000-0002-0775-1312>

Universidad de Deusto

Antonio Mondaca

<https://orcid.org/0000-0001-5876-8950>

Fundación Caixabank

Mónica Moso

<https://orcid.org/0000-0002-0060-1549>

Fundación Caixabank

Resumen

Este artículo analiza el tipo de estrategias de aprendizaje de aquellos jóvenes que tras lograr una titulación universitaria optan por estudiar un ciclo formativo de Grado Superior de Formación Profesional en España. El objetivo es mostrar si esta decisión responde a una estrategia de actualización (upskilling) o de recapacitación (reskilling). La metodología utilizada es de carácter cuantitativo, fundamentada en la encuesta oficial española que estudia la inserción laboral de los jóvenes españoles con relación a los itinerarios seguidos dentro del sistema educativo y las transiciones entre el estudio y el trabajo (ETEFIL-19). Primero, se determina la magnitud de este fenómeno y se caracteriza el perfil de las personas que protagonizan esta transición. Segundo, se analiza la relación entre la rama de estudio de procedencia y la familia profesional de destino. Tercero, se estudia la utilidad percibida en clave de empleabilidad. Los resultados revelan que esta trayectoria se desarrolla mayoritariamente por mujeres y que la decisión se toma años después de finalizar sus estudios universitarios. La relación entre la rama de estudios previos y la familia del ciclo cursado es positiva y estadísticamente significativa, por lo que su decisión se toma principalmente en función a una estrategia de upskilling, más que de un cambio de carrera. Asimismo, perciben que su titulación de FP les ha resultado útil para encontrar empleo. Finalmente, se consideran las implicaciones en el ámbito de la política y de la práctica, a la vez que se plantean las limitaciones de este estudio y la necesidad de futuras líneas de investigación.

Palabras clave: Formación profesional superior, egresados universitarios, pasarelas FP-Universidad, itinerarios educativos, empleabilidad, STEM, análisis de contingencia, reskilling, upskilling, ETEFIL-19

Abstract

This article analyzes the learning strategies of university graduates in Higher VET programmes in Spain. The objective is to show whether this decision obeys to an upskilling or reskilling strategy. The methodology used is quantitative, based on the latest nationwide Survey on Education-Training and Labour Market Transitions (ETEFIL-19). First, the number and profile of those involved in this transition are analyzed. Second, the relationship between the field of study and the professional family of destination is determined. Thirdly, the perceived usefulness of this choice in terms of employability is studied. The results reveal that this trajectory is mostly developed by women and that the decision is made years after completing their university studies. The relationship between the previous field of study and the family of the completed cycle is positive and statistically significant, so their decision is mainly based on an upskilling strategy rather than a career change. Likewise, they perceive that their vocational training qualification has been useful for finding employment. Finally, the implications in the field of policy and practice are considered, along with the limitations of this study and the need for future lines of research.

Key words: Vocational Education and Training, university graduates, VET-University pathways, Post Baccaulaureate Reverse Transfer, employability, STEM, contingency analysis, reskilling, upskilling, ETEFIL-19

Introducción

La Formación Profesional (FP, en adelante) atrae a diferentes perfiles de personas en edad adulta que en distintos momentos de su trayectoria vital deciden retomar la educación/formación (Cournoyer et al., 2017). En Europa esta tendencia se ha acentuado en los últimos años y cada vez son más los centros educativos que admiten a personas adultas en los cursos de FP inicial (Markowitsch & Hefler, 2019). El retorno al sistema educativo de personas adultas es un fenómeno que muestra grandes variaciones entre ocupaciones y países (Lerman 2017, citado por Markowitsch & Hefler, 2019).

Estos flujos constituyen un ejemplo de la creciente desestandarización, individualización y fragmentación de las transiciones de los jóvenes a la edad adulta (Montes Ruiz, 2019) y cuestionan la configuración excesivamente rígida y lineal de los itinerarios educativos y las rutas hacia el empleo que desde hace tiempo se han vuelto mucho más ambiguas, prolongadas e indirectas (ej. Golding, 1999; Moodie, 2004; Taylor & Jain, 2017; Townsend & Dever, 1999) edición: C. Selby-Smith (Ed..

La presencia de personas con titulación universitaria en las aulas de FP no es un fenómeno nuevo ni tampoco exclusivo de España. La labor investigadora en este campo se ha desarrollado principalmente en países como Australia y Estados Unidos con líneas de trabajo dirigidas a determinar el volumen de este flujo, el contexto en el que se produce y las razones que motivan esta decisión. La naturaleza contra-intuitiva de este movimiento quizás sea una de las razones que expliquen la escasa atención que ha recibido este fenómeno en Europa (Montes Ruiz, 2019).

En Estados Unidos, Townsend & Dever (1999) acuñaron el concepto “Post Baccaulaureate Reverse Transfer” para caracterizar los movimientos de personas con titulación universitaria hacia los Community Colleges (FP de 2 años). Dos años antes, Gose (1997) estimó que entre un 10% y un 20% de los estudiantes que accedían a este tipo de formación tenían una titulación universitaria previa. Posteriormente, varios autores (e.g. Friedel & Friesleben, 2017; Leigh, 2009) han continuado esta línea de investigación con estudios que han quedado circunscritos al ámbito de determinadas instituciones educativas o Estados, por lo que no se dispone de una visión clara a nivel de país.

En Australia el movimiento de titulados desde la universidad hacia la FP era prácticamente desconocido hasta que Golding (1999) desveló la magnitud de este flujo en el Estado de Victoria. En el período comprendido entre 1991-1997, este autor estimó que anualmente unos 40.000 estudiantes de FP tenían una titulación universitaria previa, aunque la exactitud de estas cifras fue cuestionada años más tarde por Moodie (2004). Las estadísticas más recientes reflejan que en los últimos cinco años el porcentaje de egresados de FP con titulación universitaria previa en Australia se sitúa entre el

12% y el 15% (National Centre for Vocational Education Research, 2022).

En términos generales, los graduados universitarios deciden cursar estudios de FP años después de haber obtenido su titulación. En Europa los ciclos formativos de Grado Superior atraen a un número significativo de estudiantes mayores de 25 años como estrategia de *upskilling* o *reskilling* (European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion et al., 2016). En Finlandia, el análisis de un grupo de programas de educación superior de ciclo corto (equivalentes a ciclos de FP Superior) mostró que la media de edad de los estudiantes rondaba los 40 años y que al menos un 12% contaba con título universitario (Aittola & Ursin, 2019).

Golding (1999) y Townsend y Dever (1999) destacan la naturaleza imprevista de este movimiento tanto para las personas que lo protagonizan, puesto que estaba fuera de sus planes de carrera, como para los centros de FP, concebidos para acoger a estudiantes que acceden desde vías de acceso convencionales como la Educación Secundaria Obligatoria o el Bachillerato, en el caso de España. En EEUU, Friedel & Friesleben (2017), critican que las administraciones educativas sigan sin dotarse de los mecanismos pertinentes para recoger datos sobre el volumen y características de estudiantes con este perfil y analizar el impacto que supone su presencia en la calidad de la formación o a nivel presupuestario.

Los períodos de contracción de la economía y el consiguiente aumento de la tasa de desempleo y de la inseguridad laboral provocan el retorno al sistema educativo de personas con experiencia laboral (e.g. Harris et al., 2006; Lehmann et al., 2014; Molgat et al., 2011). En Australia, el movimiento de titulados universitarios hacia la FP tuvo lugar a principios de los 90 durante un episodio de recesión económica que propició altas tasas de desempleo entre graduados universitarios (Golding, 1999). En cualquier caso, varios autores coinciden en subrayar el carácter multicausal de este fenómeno (e.g. Chen et al., 2020; Hagedorn & Castro, 1999; Harris et al., 2006; Quinley & Quinley, 1999)we examine the lived experiences of international reverse transfers to understand the reasons for reverse-transfer and to understand the students' learning experiences. Methods: Using a phenomenological approach, we recruited 10 international reverse transfer students attending one four-year university or one of the two community colleges. We conducted individual interviews with all participants and analyzed transcript data through Bourdieu's sociological theory of field, habitus, and social and cultural capital. Results: We identified three types of international reverse transfer students: undergraduate reverse transfers, temporary reverse transfers, and postbaccalaureate reverse transfers. Each type reported different reasons for reverse transfer but shared similar influential factors of the reverse transfer process as well as the learning experiences while enrolled at the community colleges. Contributions: This study helps to fill an information and research gap regarding international reverse transfer students. We present the academic, social, and cultural challenges faced by international students and offer practical implications for higher education practitioners for improved understandings and better processes to serve international students from diverse cultural backgrounds.”,”container-title”:”Community College Review”,”DOI”:”10.1177/0091552120932223”,”ISSN”:”0091-5521, 1940-2325”,”issue”:”4”,”journalAbbreviation”:”Community College Review”,”language”:”en”,”page”:”376-399”,”source”:”DOI.org (Crossref. Por ejemplo, Harris et al. (2006) identificaron 19 factores que incluían, entre otros, la mejora de sus perspectivas de empleo, el coste de los estudios, la ubicación, la reputación del centro educativo, la flexibilidad de la modalidad de estudio, la recomendación del entorno social o laboral o el mero interés personal. Estas decisiones se producen en contextos de incertidumbre y no siempre de manera voluntaria (Fouad & Bynner, 2008) y tienen un carácter reactivo o proactivo en función de una combinación de factores de tipo individual, social y contextual (Cournoyer et al., 2017).

Recapitación o ampliación de competencias profesionales como principales motivadores

El *reskilling* es el proceso mediante el cual una persona adquiere un nuevo conjunto de competencias que le permitirán desempeñar una ocupación diferente y que implica un cambio de carrera, mientras que el *upskilling* es el proceso por el cual una persona adquiere un conjunto adicional de competencias que mejoran su capacidad para desempeñar el trabajo para el que fue formada (Evans, 2022). La presencia de personas con titulación universitaria en los Community Colleges estadounidenses ha sido explicada tanto en términos de una estrategia de *upskilling* como de *reskilling* (Chen et al., 2020; Friedel & Friesleben, 2017; Quinley & Quinley, 1999)we examine the lived experiences of international reverse transfers to understand the reasons for reverse-transfer and to understand the students' learning experiences. Methods: Using a phenomenological approach, we recruited 10 international reverse transfer students attending one four-year university or one of the two community colleges. We conducted individual interviews with all participants and analyzed transcript data through Bourdieu's sociological theory of field, habitus, and social and cultural capital. Results: We identified three types of international reverse transfer students: undergraduate reverse transfers, temporary reverse transfers, and postbaccalaureate reverse transfers. Each type reported different reasons for reverse transfer but shared similar influential factors of the reverse transfer process as well as the learning experiences while enrolled at the community colleges. Contributions: This study helps to fill an information and research gap regarding international reverse transfer students. We present the academic, social, and cultural challenges faced by international students and offer practical implications for higher education practitioners for improved understandings and better processes to serve international students from diverse cultural backgrounds.”,”container-title”:”Community College Review”,”DOI”:”10.1177/0091552120932223”,”ISSN”:”0091-5521, 1940-2325”,”issue”:”4”,”journalAbbreviation”:”Community College Review”,”language”:”en”,”page”:”376-399”,”source”:”DOI.org (Crossref.

En este artículo se plantean dos hipótesis sobre las motivaciones de los titulados universitarios españoles (ISCED 5) para cursar ciclos formativos de Grado Superior, la hipótesis de *reskilling* y la hipótesis de *upskilling*. Por lo tanto, este estudio persigue tres objetivos: 1) cuantificar y caracterizar el flujo de titulados universitarios hacia la FP de Grado Superior en España; 2) contrastar si dicho flujo se debe principalmente a una estrategia de *upskilling* o de *reskilling* y; 3) valorar la utilidad del ciclo formativo cursado para encontrar empleo

Hipótesis de *reskilling*

Esta hipótesis plantea que las personas con titulación universitaria de grado (ISCED 6) se matriculan en ciclos formativos de Grado Superior (ISCED 5) que no guardan relación con su formación previa con el propósito de dar un giro a su carrera profesional. La estrategia de recapitación puede venir motivada por una situación de desempleo o precariedad laboral, pero también por razones de índole personal o familiar. En España, Rujas Martínez-Novillo (2015) señala a los ciclos formativos de Grado Medio (CFGM) como una puerta de re-entrada o una vía de “reciclaje” a través de las pruebas de acceso para personas que abandonaron el sistema escolar sin el título de educación obligatoria. En el caso que nos ocupa el objetivo es comprobar si los ciclos formativos de Grado Superior (CFGS) constituyen una vía de reciclaje para personas con titulación universitaria.

Hipótesis de *upskilling*

La FP ha sido identificada como una vía para que los graduados universitarios amplíen el reper-

torio de competencias profesionales que no hayan obtenido al finalizar su formación académica (Temmerman, 2019). Concretamente, García-Brosa (2019) apunta a los ciclos formativos de Grado Superior (CFGS) como una vía incipiente de re-entrada en el sistema educativo para graduados universitarios que buscan especializarse en determinadas áreas o complementar su formación. Así, la hipótesis de *upskilling* asume que las personas con titulación universitaria cursan FP de Grado Superior para enriquecer un perfil competencial en el que las competencias técnicas, académicas y genéricas se complementan (Markowitsch & Hefler, 2019).

En términos generales, la aproximación para contrastar estas hipótesis es verificar si existe una relación o no entre la formación universitaria previa y los estudios de FP cursados posteriormente, como se verá en el siguiente apartado.

Método

Instrumentos

Con el fin de determinar la magnitud del flujo de egresados universitarios hacia la FP de Grado Superior se hace imprescindible la identificación de una fuente de datos robusta, fiable y accesible (Teese & Watson, 2001). En España, la Encuesta de Transición Educativa-Formativa e Inserción Laboral (en adelante ETEFIL-19) (INE, 2020) se ajusta en gran medida a las necesidades de este estudio tanto por el tamaño de la muestra analizada, su accesibilidad y el tipo de datos recogidos que permiten establecer el grado de relación entre los ciclos y familias profesionales de FP elegidos y su titulación universitaria previa.

El objetivo principal de ETEFIL-19 es “*estudiar la trayectoria educativa posterior y el proceso de inserción laboral con relación a los estudios realizados de cada uno de los 5 colectivos de interés para la encuesta (entre ellos el de egresados en FP de Grado Superior), así como las transiciones entre el estudio y el trabajo*” (INE, 2020, p.5). El ámbito territorial de ETEFIL-19 abarcó todo el territorio español. El método de recogida de datos implicó tanto la realización de encuestas directas vía web (CAWI) y telefónica (CATI) como la consulta de registros administrativos. Las encuestas se realizaron entre agosto de 2019 y enero de 2020. ETEFIL-19 permitió acceder a información sobre el ciclo formativo cursado y la formación previa de los técnicos superiores que habían finalizado sus estudios en algún centro educativo español cinco años antes.

Muestra

ETEFIL-19 encuestó en 2019 a una muestra efectiva de 7.802 personas de una muestra teórica de 11.031 personas procedente de una población total de 113.910 personas que habían finalizado satisfactoriamente un Ciclo Formativo de Grado Superior en el curso 2013-2014. Cabe indicar que ETEFIL-19 proporciona estimaciones con un error relativo no superior al 5% para las características más importantes, en cuyo cálculo se ha utilizado el método Jackknife (INE, 2020).

Con el fin de alcanzar los objetivos del presente estudio, se seleccionó una submuestra de la muestra efectiva total ($n=7.802$) conformada por los graduados de FP de Grado Superior que poseían una titulación universitaria antes de matricularse en el ciclo formativo (a través de la variable EST_B19_1 de ETEFIL-19). Este subconjunto se compone de 767 personas que representan el 9,8% de la muestra.

Aproximación al contraste de hipótesis

Una vez seleccionada la muestra de estudio, se crearon sendas variables dicotómicas para clasificar la titulación universitaria previa y la titulación de FP de Grado Superior en función de su pertenencia o no al ámbito científico-tecnológico (STEM/NO STEM). Se categorizaron como titulaciones universitarias STEM aquellas incluidas en dos ramas de conocimiento: Ingeniería y Arquitectura y Ciencias. En el caso de los estudios de FP se han incluido en la categoría STEM todos los títulos de las nueve familias profesionales STEM identificadas según la clasificación propuesta por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2017).

TABLA I. Ramas de estudio y familias profesionales del ámbito científico-tecnológico (STEM)

| RAMAS DE ESTUDIO STEM (universitarias) | FAMILIAS PROFESIONALES STEM (FP) |
|---|---|
| Ciencias Ingeniería y Arquitectura | Edificación y Obra Civil Electricidad y Electrónica Energía y Agua Fabricación Mecánica Industrias Alimentarias Industrias Extractivas ¹ Informática y Comunicaciones Instalaciones y Mantenimiento Química Transporte y mantenimiento de vehículos |

Fuente: Elaboración propia

Cabe indicar que la rama de estudio Ciencias de la Salud y la familia profesional Sanidad quedan fuera de esta categorización siguiendo la propuesta de la National Science Foundation (s.f) al considerar que buena parte de los titulados de Sanidad y Ciencias de la Salud acaban trabajando en el ámbito asistencial y no tanto en sectores vinculados a la investigación o la innovación². Por lo tanto, incluir a los titulados de ciencias de la salud podría distorsionar los resultados y dificultar la comprensión real de las oportunidades y tendencias en el ámbito STEM. Así, en este análisis se ha optado por limitar el enfoque a campos más estrechamente relacionados con la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas tradicionales.

A partir de esta categorización se determina que existe relación entre la titulación de FP y la titulación universitaria previa tanto cuando ambas pertenezcan al ámbito de las ciencias, tecnología, ingeniería o matemáticas (STEM→STEM) como cuando ambas queden fuera (NO STEM→NO STEM). Ambos escenarios apoyan la hipótesis de *upskilling*. Por el contrario, la no coincidencia apoya la hipótesis del *reskilling* (STEM→NO STEM / NO STEM→STEM).

Análisis de datos

El análisis de datos se ha realizado con JAMOVI v2.3.21.0, un software de análisis estadístico de código abierto. Los análisis incluyen el cálculo de estadísticos descriptivos (análisis del flujo de universitarios hacia la FP) y análisis descriptivo-correlacionales para el contraste de las hipótesis de *reskilling* y *upskilling*, en concreto, análisis de contingencia y la prueba de Chi cuadrado (χ^2). En este

1 La familia profesional Industrias extractivas no tiene ciclos formativos de Grado Superior.

2 La National Science Foundation sólo considera a Ciencias de Salud como titulación STEM a nivel de doctorado.

último caso, el análisis cumple con tres supuestos: las dos variables son nominales, cada variable comprende dos grupos categóricos independientes (STEM, NO STEM), y ninguna de las celdas tiene un valor esperado inferior a 5.

La prueba de chi cuadrado (χ^2) de independencia permite determinar si existe relación entre el título de técnico superior obtenido en 2014 y la titulación universitaria previa considerando en ambos casos dos grandes grupos de titulaciones, las relacionadas con el ámbito científico-tecnológico y las que no. En este caso la muestra corresponde a una única población, titulados CFGS con formación universitaria previa. Los individuos se han clasificado según dos variables cualitativas de naturaleza binomial: familia profesional STEM (Sí/No) y rama de estudios universitarios STEM (Sí/No).

Resultados

Perfil sociodemográfico

El cómputo de personas con titulación universitaria previa que obtuvo un título de FP de Grado Superior en el curso 2013-2014 asciende a 767 lo que representa el 9,8 % de la muestra a nivel estatal (n=7.802). Además, el 17,1% de los técnicos superiores con titulación universitaria (n=131) tenía al menos una titulación de Máster.

La edad media en el momento de obtener la titulación de técnico superior en 2014 era de 32 años y un 50% tenía 30 años o más (min=23, máx=45, DT=6,5 años).

TABLA II. Técnicos superiores egresados en el curso 2013-2014 por grupo de edad en 2014

| GRUPO DE EDAD | TOTAL EGRESADOS CFGS | | EGRESADOS CFGS CON TITULACIÓN UNIVERSITARIA PREVIA | |
|-------------------------|----------------------|-------------|--|-------------|
| | N | Porcentaje | N | Porcentaje |
| Menores de 25 | 4.462 | 57,2% | 73 | 9,5% |
| 25-34 años | 2.428 | 31,1% | 454 | 59,2% |
| 35-44 años | 648 | 8,3% | 181 | 23,6% |
| 45 años y más | 264 | 3,4% | 59 | 7,7% |
| Todas las edades | 7.802 | 100% | 767 | 100% |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ETEFIL-19

El porcentaje de técnicos superiores con titulación universitaria previa se duplica con respecto a la media en el grupo de edad 25-34 años (18,7%) y llega prácticamente a triplicarse entre los graduados de 35 a 44 años (27,9 %).

TABLA III. Porcentaje de técnicos superiores con titulación universitaria previa egresados en el curso 2013-2014 por grupo de edad en 2014 con respecto al total de egresados

| GRUPO DE EDAD | TOTAL EGRESADOS CFGS | EGRESADOS CFGS CON TITULACIÓN UNIVERSITARIA PREVIA | |
|-------------------------|----------------------|--|-------------|
| | N | N | Porcentaje |
| Menores de 25 | 4.462 | 73 | 1,6% |
| 25-34 años | 2.428 | 454 | 18,7% |
| 35-44 años | 648 | 181 | 27,9% |
| 45 años y más | 264 | 59 | 22,3 % |
| Todas las edades | 7.802 | 767 | 9,8% |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ETEFIL-19

Los resultados de las Tablas II y III indican que la decisión de cursar estudios de FP no se produce inmediatamente después de finalizar los estudios universitarios. En lo que respecta al sexo, el 67,5% son mujeres, aunque el porcentaje de hombres se incrementa conforme va aumentando la edad, tal y como se aprecia en la Tabla IV.

TABLA IV. Técnicos superiores egresados en el curso 2013-2014 que contaban con titulación universitaria previa por sexo y grupo de edad en 2014

| GRUPO EDAD | SEXO | | | | Total N |
|-------------------------|------------|-----------------|------------|-----------------|------------|
| | Hombre | | Mujer | | |
| | N | % del N de fila | N | % del N de fila | |
| Menores de 25 | 15 | 20,5% | 58 | 79,5% | 73 |
| 25-34 años | 140 | 30,8% | 314 | 69,2% | 454 |
| 35-44 años | 70 | 38,7% | 111 | 61,3% | 181 |
| 45 años y más | 24 | 40,7% | 35 | 59,3% | 59 |
| Todas las edades | 249 | 32,5% | 518 | 67,5% | 767 |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ETEFIL-19

Razones para cursar estudios de FP de Grado Superior

La razón principal de las personas con titulación universitaria para matricularse en el ciclo formativo de Grado Superior fue el futuro laboral (67,8%). En segundo lugar, se encuentra la ampliación de conocimientos por satisfacción personal, la cual es una razón citada con mayor frecuencia por titulados universitarios (24,8%) que por el conjunto de la muestra (17,7%). En tercer lugar, se ubican “otras razones” (6,9 %), las cuales no se detallan en los microdatos de ETEFIL-19³.

3 La pregunta B5 del bloque B para el colectivo CFGS solo permite seleccionar una de estas dos opciones u “Otros”.

TABLA V. Razones para cursar estudios de FP de Grado Superior

| RAZONES | TOTAL EGRESADOS CFGS | | EGRESADOS CFGS CON TITULACIÓN UNIVERSITARIA PREVIA | |
|--|----------------------|-------------|--|-------------|
| | N | Porcentaje | N | Porcentaje |
| Formarse pensando en su futuro laboral | 5.607 | 71,9% | 520 | 67,8% |
| Ampliar conocimientos por satisfacción personal | 1.380 | 17,7% | 190 | 24,8% |
| Otras razones | 796 | 10,2% | 53 | 6,9% |
| NS/NC | 19 | 0,2% | 4 | 0,5% |
| Total | 7.802 | 100% | 767 | 100% |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ETEFIL-19

Los datos de ETEFIL-19 no permiten determinar si el acceso al ciclo formativo se hizo desde una situación de desempleo. No obstante, el 18,9 % de la muestra que estaba trabajando en 2019 conservaba el mismo empleo que tenía antes de graduarse como Técnico Superior en 2014 lo que apunta a que, en estos casos, el desempleo no fue la razón que motivó la decisión de cursar estos estudios.

Nivel de satisfacción con la decisión tomada

Cinco años después de obtener su titulación de técnico superior, e independientemente de su situación laboral, el 85% de las personas con titulación universitaria previa afirma que volvería a cursar un ciclo formativo de grado superior frente al 85,4% de la muestra total. Asimismo, un 83,1% de los titulados universitarios volverían a cursar el mismo ciclo o especialidad, lo cual indica un mayor grado de satisfacción con la formación cursada que el conjunto de la muestra (74,1%).

TABLA VI. Satisfacción con la decisión de cursar un ciclo formativo de Grado Superior

| Pregunta | TOTAL EGRESADOS CFGS | | EGRESADOS CFGS CON TITULACIÓN UNIVERSITARIA PREVIA | |
|--|----------------------|------------|--|------------|
| | N | Porcentaje | N | Porcentaje |
| Volvería a cursar un CFGS | 6.663 | 85,4% | 652 | 85,0% |
| Volvería a cursar el mismo ciclo/especialidad | 4.936 | 74,1% | 190 | 83,1% |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ETEFIL-19

Distribución geográfica

A nivel autonómico se observan importantes diferencias en los porcentajes de técnicos superiores con titulación universitaria previa, que oscilan entre el 4,9% en Cataluña y el 13,3% en la Comunidad Valenciana (la cual encabeza el grupo de ocho comunidades autónomas que muestran porcentajes superiores a la media nacional de 9,8%. El resto de comunidades que supera la media nacional son Asturias (12,8%), Canarias (12,7%), Galicia (12,7%), Castilla y León (11,9%), Andalucía (11,8%), Murcia (10,5%) y Cantabria (10,3%). Las ciudades autónomas de Ceuta (21%) y Melilla (4,6 %) marcan el máximo y el mínimo, respectivamente.

Rama de estudio de la carrera universitaria de procedencia

El 49,9% de los titulados de Grado Superior con formación universitaria previa proceden de la rama “Ciencias Sociales y Jurídicas”. Les siguen por orden de importancia la rama “Ingeniería y Arquitectura” (16,8%) y “Ciencias” (13,3%) que en su conjunto representan el 30% con titulaciones de carreras del ámbito científico-tecnológico (titulaciones STEM). Las ramas de Ciencias de la Salud y Artes y Humanidades aportan un porcentaje de titulados similar y ligeramente por encima del 9% (Tabla VII).

TABLA VII. Técnicos superiores egresados en el curso 2013-2014, por rama de estudios universitarios de procedencia

| RAMA DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Ciencias Sociales y Jurídicas | 383 | 49,9% |
| Ingeniería y Arquitectura | 129 | 16,8% |
| Ciencias | 102 | 13,3% |
| Ciencias de la salud | 72 | 9,4% |
| Artes y Humanidades | 70 | 9,1% |
| Indeterminable | 11 | 1,4% |
| Total | 767 | 100% |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ETEFIL-19

El análisis por ámbitos de estudio más específicos revela que uno de cada cinco egresados universitarios que finalizaron ciclos formativos de Grado Superior provienen de grados del ámbito de las Ciencias de la Educación y Formación del Profesorado (20,7%), de la Arquitectura y Construcción⁴ (9,3%) y de Dirección y Administración (8,2%).

Familias profesionales de FP de destino

Aunque se ha detectado la presencia de técnicos superiores con titulación universitaria previa en todas y cada una de las 25 familias profesionales⁵ que incluyen ciclos formativos de Grado Superior dentro de su oferta, el 60% se concentra en siete de ellas: Servicios socioculturales y a la comunidad (16,9%), Sanidad (12,6%), Hostelería y turismo (8,7%), Informática y comunicaciones (6,8%), Administración y gestión (5,6%), Comercio y marketing (5,1%) e Imagen y sonido (5%) (Tabla VIII).

4 Los datos de ETEFIL-19 no permiten desagregar por grado/licenciatura en esta categoría

5 La familia profesional Industrias extractivas no tiene ciclos formativos de Grado Superior.

TABLA VIII. Familias profesionales que concentran a 60% de técnicos superiores egresados en el curso 2013-2014 con formación universitaria previa.

| FAMILIA PROFESIONAL | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|-------------|
| Servicios socioculturales y a la comunidad | 130 | 16,9% |
| Sanidad | 97 | 12,6% |
| Hostelería y turismo | 67 | 8,7% |
| Informática y comunicaciones | 52 | 6,8% |
| Administración y gestión | 43 | 5,6% |
| Comercio y marketing | 39 | 5,1% |
| Imagen y sonido | 38 | 5,0% |
| Subtotal | 466 | 60,7% |
| Total | 767 | 100% |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ETEFIL-19

Técnicos Superiores con titulación universitaria previa con respecto al total de Técnicos Superiores, por familia profesional

Se observa cierta variabilidad entre familias profesionales en cuanto a la presencia de titulados universitarios, con menor presencia en Actividades físicas y deportivas (3,8%) y con una representación que supera el 15% en Industrias alimentarias (17,1%) y Química (16,9%)⁶. Es interesante destacar que éstas son las dos únicas familias profesionales entre las STEM, cuya composición cuenta mayor proporción de mujeres tituladas que hombres en el curso 2020-2021 (Moso-Díez et al, 2024).

Contraste de la hipótesis de *upskilling* o *reskilling*

Como se ha comentado anteriormente, el contraste de las hipótesis sobre las motivaciones de las transiciones educativas de los estudios universitarios a la FP en clave de complemento de formación (*upskilling*) o de cambio de rumbo en la trayectoria profesional (*reskilling*) exige determinar el grado de relación entre la rama de conocimiento de la formación universitaria previa y la familia profesional del ciclo formativo superior obtenido en 2014. Dicho análisis se realizó en dos pasos: (1) identificación de la rama de estudios universitarios según familia profesional de destino y (2) análisis de contingencia para determinar la relación entre ramas de origen y familias profesionales de destino.

Distribución por rama de estudios del total de titulados universitarios por familia profesional

La Tabla IX muestra que los titulados de las ramas científico-tecnológicas (Ciencias e Ingeniería y Arquitectura) son mayoría en seis familias profesionales claramente adscritas al ámbito STEM (INEE, 2017).

⁶ El porcentaje se eleva al 19,4% en Vidrio y Cerámica/Madera, Mueble y Corcho/Textil, Confección y Piel/Artes y Artesanías que ETEFIL-19 considera de forma agregada.

TABLA IX. Familias profesionales con mayoría de egresados provenientes de ramas universitarias STEM (Ciencias e Ingeniería y Arquitectura)

| FAMILIA PROFESIONAL | Nº de egresados con titulación universitaria previa | Nº de egresados cuya titulación previa era STEM | % de egresados universitarios STEM |
|-----------------------------|---|---|------------------------------------|
| Química | 36 | 32 | 88,9% |
| Energía y agua | 11 | 9 | 81,8% |
| Edificación y obra civil | 20 | 16 | 80,0% |
| Instalación y mantenimiento | 16 | 10 | 62,5% |
| Electricidad y electrónica | 30 | 18 | 60,0% |
| Fabricación mecánica | 30 | 16 | 53,3% |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ETEFIL-19

Del mismo modo, las personas procedentes de las ramas universitarias no STEM (Ciencias Sociales y Jurídicas y Artes y Humanidades) son mayoría en familias profesionales no STEM (Tabla X)

TABLA X. Familias profesionales con mayoría de egresados provenientes de ramas universitarias NO STEM (Ciencias Sociales y Jurídicas y Artes y Humanidades)

| FAMILIA PROFESIONAL | Nº de egresados con titulación universitaria previa | Nº de egresados cuya titulación previa no era STEM | % de egresados universitarios NO STEM |
|---|---|--|---------------------------------------|
| Servicios socioculturales y a la comunidad | 130 | 122 | 93,8% |
| Artes gráficas | 14 | 13 | 92,9% |
| Comercio y marketing | 39 | 36 | 92,3% |
| Imagen y sonido | 38 | 34 | 89,5% |
| Administración y gestión | 43 | 35 | 81,4% |
| Hostelería y turismo | 67 | 54 | 80,6% |
| Actividades físicas y deportivas (incluidas enseñanzas deportivas de grado medio) | 9 | 7 | 77,8% |
| Transporte y mantenimiento de vehículos | 7 | 5 | 71,4% |
| Imagen personal | 12 | 8 | 66,7% |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ETEFIL-19

Las tablas IX y X reflejan, por tanto, que existe una cierta relación entre la rama de estudios universitarios de origen y la familia profesional del ciclo formativo de Grado Superior finalizado en 2014 en un alto porcentaje de casos, apoyando la hipótesis del *upskilling*.

Sin embargo, las familias de Informática y comunicaciones e Industrias alimentarias son dos familias profesionales del ámbito STEM que no se ajustan a este patrón. En Informática y comunicaciones un 55,8% de los técnicos superiores con titulación universitaria previa provienen de una rama de estudios no relacionada con el ámbito científico-tecnológico superando en 15 puntos al conjunto de aquellos provenientes de ramas STEM (40,4%). La familia de Industrias alimentarias refleja una dinámica similar, aunque las diferencias no superan los cinco puntos (Tabla XI).

TABLA XI. Familias profesionales STEM con mayoría de titulados de ramas NO STEM (Ciencias Sociales y Jurídicas y Artes y Humanidades)

| FAMILIA PROFESIONAL | No. de egresados con titulación universitaria previa | STEM (a) | No STEM (b) | Diferencial (b-a) en puntos porcentuales |
|------------------------------|--|----------|-------------|--|
| Industrias alimentarias | 24 | 41,7% | 45,8% | 4,2 |
| Informática y comunicaciones | 52 | 40,4% | 55,8% | 15,4 |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ETEFIL-19

Por el contrario, la presencia de titulados universitarios del ámbito científico-tecnológico en familias profesionales No STEM es mucho más reducida superando el 10% únicamente en tres familias profesionales: Imagen y sonido (10,5%), Hostelería y turismo (12%) y Administración y gestión (16,3%).

Correlación entre las ramas de origen y familias profesionales de destino

La Tabla XII indica que el 65% de graduados universitarios del ámbito científico-tecnológico optó por una familia profesional de ese mismo ámbito. Este patrón es aún más acusado entre los titulados y tituladas universitarias de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas que optaron mayoritariamente (79,8 %) por familias profesionales fuera del ámbito científico-tecnológico. El análisis de correlación, $\chi^2(1, N=617) = 122.7, p < .001$, indica que existe una correlación positiva y significativa entre la rama universitaria de origen y la familia de destino. El coeficiente Phi muestra que la magnitud de la relación entre las variables tiene un tamaño del efecto entre moderado y grande (0.407).

TABLA XII. Familia profesional STEM según rama de estudios universitarios STEM.

| STEM NO STEM | | | FAMILIA PROFESIONAL DE FP | | |
|---------------------------------|---------|-----------|---------------------------|-------|------|
| | | | Total | | |
| RAMA DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS | STEM | Observado | 134 | 71 | 205 |
| | | Esperado | 72,1 | 133 | 205 |
| | | % fila | 65,4% | 34,6% | 100% |
| | NO STEM | Observado | 83 | 329 | 412 |
| | | Esperado | 144,9 | 267 | 412 |
| | | % fila | 20,1% | 79,9% | 100% |
| | Total | Observado | 217 | 400 | 617 |
| | | Esperado | 217,0 | 400 | 617 |
| | | % fila | 35,2% | 64,8% | 100% |

| | Valor | gl | p | Coficiente de contingencia |
|----------|-------|----|-------|----------------------------|
| χ^2 | 123 | 1 | <.001 | 0.407 |
| N | 617 | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ETEFIL-19

Utilidad de la titulación de técnico superior para encontrar empleo.

El 57% de los técnicos superiores con titulación universitaria previa empleados en 2019 manifestaron que el ciclo formativo de Grado Superior les ha sido útil a la hora de encontrar empleo. Esta percepción cambia en función del momento en el que han encontrado trabajo. Entre aquellos que conservaban el empleo que tenían antes de la fecha de graduación, sólo un 37,4% consideran que el ciclo formativo había sido útil. Por el contrario, la percepción de utilidad se eleva al 62% entre aquellos titulados universitarios que encontraron o cambiaron de trabajo tras finalizar el ciclo formativo de Grado Superior en 2014.

El análisis de correlación, $\chi^2 (1, N=652) = 24,7, p < .001$, indica que existe una correlación positiva y significativa entre el momento de encontrar empleo y la utilidad percibida del ciclo formativo de Grado Superior para encontrar empleo y permite descartar que esta sea fruto del azar. Por otra parte, el coeficiente Phi (0.19) muestra un tamaño del efecto moderado. Cabe indicar que no se observan diferencias al comparar la utilidad percibida por titulados universitarios STEM (62,5 %) respecto a la de los titulados de ramas NO STEM (62,3 %).

TABLA XIII. Utilidad del Ciclo Formativo de Grado Superior para encontrar empleo por parte de los egresados con titulación universitaria previa según el momento de su obtención

| MOMENTO ENCON- TRAR EMPLEO | | UTILIDAD CFGS PARA ENCONTRAR EMPLEO | | |
|-------------------------------|-----------|-------------------------------------|-------|-------|
| | | Sí | No | Total |
| Antes de 2014 | Observado | 46 | 77 | 123 |
| | Esperado | 70,6 | 52,4 | 123 |
| | % de fila | 37,4% | 62,6% | 100% |
| De 2014 en adelante | Observado | 328 | 201 | 529 |
| | Esperado | 303,4 | 225,6 | 529 |
| | % de fila | 62,0% | 38,0% | 100% |
| Total | Observado | 374 | 278 | 652 |
| | Esperado | 374,0 | 278,0 | 652 |
| | % de fila | 57,4% | 42,6% | 100% |

| | Valor | gl | p | Coficiente de contingencia |
|----------|-------|----|-------|----------------------------|
| χ^2 | 24,7 | 1 | <.001 | 0.191 |
| N | 652 | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ETEFIL-19

Utilidad de la titulación de técnico superior entre los titulados universitarios que optaron por la estrategia de recapacitación (*reskilling*).

La Tabla XIV muestra que las personas con titulaciones universitarias del ámbito STEM que han cursado ciclos formativos no vinculados al ámbito científico-tecnológico se muestran más escépticas sobre la utilidad de los estudios de FP para encontrar empleo (66%) que los titulados de las ramas no STEM que han finalizado un ciclo formativo del ámbito científico-tecnológico (79,7%). Sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas $\chi^2 (1, N = 112) = 2.6, p = .104$.

TABLA XIV. Utilidad del Ciclo Formativo de Grado Superior para encontrar empleo de los egresados de familias profesionales no relacionadas con la rama de la formación universitaria previa y que encontraron trabajo de 2014 en adelante.

| ESTRATEGIA DE RECAPACITACIÓN | | UTILIDAD CFGS PARA ENCONTRAR EMPLEO | | |
|------------------------------|-----------|-------------------------------------|-------|-------|
| | | Sí | No | Total |
| STEM a NO STEM | Observado | 35 | 18 | 53 |
| | Esperado | 38,8 | 14,2 | 53,0 |
| | % de fila | 66,0% | 34,0% | 100% |
| NO STEM a STEM | Observado | 47 | 12 | 59 |
| | Esperado | 43,2 | 15,8 | 59,0 |
| | % de fila | 79,7% | 20,3% | 100% |
| Total | Observado | 82 | 30 | 112 |
| | Esperado | 82,0 | 30,0 | 112,0 |
| | % de fila | 73,2% | 26,8% | 100% |

| | Valor | gl | p |
|----------|-------|----|-------|
| χ^2 | 2,64 | 1 | 0.104 |
| N | 112 | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ETEFIL-19

Discusión y conclusiones

En primer lugar, y dado la escasa investigación en el campo de las trayectorias educativas inesperadas (Markowitsch & Hefler, 2019; Friedel & Friesleben, 2017; Leigh, 2009), este estudio muestra unos resultados de investigación novedosos en el caso del itinerario que va desde el Grado Universitario al Grado Superior de la FP en España. El alcance y peso de este flujo de jóvenes y adultos muestra que es una línea de investigación relevante, ya que uno de cada diez titulados en FP de Grado Superior ya había completado estudios universitarios en los años analizados. Este trabajo se aproxima a un perfil de estudiante de FP de Grado Superior que hasta ahora está escasamente presente en los itinerarios educativos convencionales, y cuya racionalidad subyacente en el proceso de toma de decisiones sobre su aprendizaje está sujeto a una casuística específica.

En segundo lugar, la caracterización de estos estudiantes muestra un nítido sesgo de género, ya que más de dos tercios son mujeres (67,5%). Si bien no es una trayectoria feminizada, está muy cerca de serlo (a menos de 3 puntos porcentuales), según la clasificación de disimilitud de Duncan (Imdorf et al, 2015). Además, cuenta con una dinámica diferente en función a la edad en que se toma dicha decisión formativa, ya que las mujeres toman esta decisión a una edad más temprana (menos de 35 años) que los hombres, con una mayor proporción a partir de los 45 años.

En tercer lugar, se observa que esta estrategia está más orientada a complementar la formación (*upskilling*) que a cambiar de rumbo en la trayectoria profesional (*reskilling*). El 79,9% de los estudiantes procedentes de grados universitarios No STEM continúan sus estudios en familias profesionales No STEM, frente al 65,4% en el caso de los STEM. Esta mayor propensión de los No STEM por la estrategia de *upskilling* va de la mano de su mayor peso en el total de estudiantes, destacando

que el 60% proceden de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Artes y Humanidades. Todo ello, apoya la hipótesis del *upskilling*, cuyo resultado es un perfil con cualificaciones académicas y profesionalizantes (Markowitsch & Heffler, 2019).

En cuarto lugar, la motivación principal para desarrollar esta trayectoria reside en expectativas laborales (67,8%), la cual en gran parte está alineada con la valoración final de utilidad, ya que a los cinco años de la titulación, la mayoría de los universitarios consideraban que el ciclo formativo les resultó útil para encontrar o cambiar de empleo (57%). Aunque esto depende de si previamente tenían trabajo o no, influyendo más positivamente en los que no tenían. Por todo ello, se infiere que esta trayectoria brinda una mayor utilidad para la inserción laboral que para la movilidad laboral. No obstante, se necesita profundizar más al respecto. En cualquier caso, la mayoría de las personas participantes en esta trayectoria, volverían a estudiar un ciclo formativo de Grado Superior (85%) o bien repetirían el mismo (83,1%), lo cual muestra una satisfacción en términos generales.

En quinto lugar, se evidencia la necesidad de adoptar medidas que visibilicen la bidireccionalidad de las pasarelas FP-Universidad a través del intercambio de información y los dispositivos de reconocimiento entre ambos sistemas ya que el itinerario de la universidad a la FP no sólo tiene entidad, sino que supone una estrategia útil de aprendizaje para la inserción y mejora laboral. Si bien, en el ámbito español el reconocimiento mutuo de créditos en ambos sentidos está en vigor desde 2011 (RD 1618/2011, de 14 de noviembre, sobre el reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior), la trayectoria de la universidad a la FP aporta nuevos elementos a considerar en la configuración de las fórmulas de transferencia, conexión y nuevos modelos de relación entre la FP de Grado Superior y la Universidad que plantean la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario y la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la FP.

Finalmente, el presente estudio identifica transiciones educativo-laborales que pueden facilitar la labor de los equipos de orientación, un agente clave para la integración de este tipo de estudiantes en las aulas de FP (Fletcher & Tyson, 2021). Para ello, es preciso contar con fuentes de información actualizada sobre el paso previo por la universidad o por la FP tanto en los procesos de matriculación como en los protocolos de seguimiento de titulados y facilitar el cruce de datos entre ambos sistemas (Fowler, 2017).

Limitaciones y futuras investigaciones

Una limitación del estudio es que las personas encuestadas completaron el ciclo formativo de Grado Superior en 2014, lo que indica que las titulaciones universitarias cursadas previamente por la muestra analizada no estaban dentro de los estudios de Grado y Máster universitario ajustados al modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que entró en vigor en 2010. El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales vaticinaba que la nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados. De cumplirse este pronóstico, cabe la posibilidad de que disminuya el porcentaje de titulados universitarios formados bajo dicho modelo en la FP de Grado Superior. Esto solo podrá corroborarse cuando se disponga de los resultados de una nueva edición de ETEFIL.

Por otra parte, la categorización de las ramas de estudio y las familias profesionales como STEM/NO STEM no deja de ser una “proxy” para determinar la relación entre la formación universitaria previa y la FP cursada. Un mayor nivel de desagregación de los datos proporcionados por ETEFIL permitiría analizar de forma precisa esa relación a nivel de Grado universitario previo y ciclo formativo cursado. Aun así, seguiría resultando difícil establecer la relación entre ambos si no van acompañados de estudios cualitativos (ej. Entrevistas, grupos de discusión, etc) que permitan

explorar las razones aducidas por las personas que protagonizan estas transiciones no tradicionales.

En general, la transición desde la universidad hacia la FP resulta útil para encontrar empleo. Sin embargo, es necesario contrastar la percepción con el análisis de indicadores de inserción laboral y calidad de empleo recogidos por la ETEFIL-19 con el objeto de valorar con mayor precisión el éxito de estas estrategias de *upskilling* o *reskilling*. Del mismo modo, es necesario para identificar si estudios que en un principio no guardan relación entre sí pueden acabar revelando su complementariedad a medio o largo plazo si ambas titulaciones suponen una ventaja en un proceso de selección.

Finalmente, las personas con titulación universitaria conforman solo una parte del volumen total de personas que transita desde el sistema universitario al sistema de FP. Desafortunadamente, los datos de ETEFIL-19 no permiten cuantificar el volumen de técnicos superiores que han pasado previamente por la universidad sin llegar a completar estos últimos estudios. La cifra de abandono en los estudios de Grado en España se sitúa en el 13,5% (Fernández-Mellizo, 2022), pero se desconoce el destino de este grupo de estudiantes una vez que abandonan el sistema universitario. Recientemente, Tieben (2023) ha detectado que la FP absorbe a una parte importante de los estudiantes que abandonan el sistema universitario alemán. Un 34,2% elige estos estudios un año después de abandonar. Corroborar en un futuro si este fenómeno se repite en España permitiría formular mecanismos específicos de detección temprana del abandono y de orientación de manera coordinada entre el sistema universitario y el sistema de FP.

Referencias bibliográficas

- Aittola, H., & Ursin, J. (2019). Finnish adult students' perspectives on short-cycle study programmes: Motives and evaluations. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 205-218. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1515182>
- Billett, S. (2014). The standing of vocational education: Sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.867525>
- Chen, J. C. (2017). Nontraditional Adult Learners: The Neglected Diversity in Postsecondary Education. *SAGE Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2158244017697161>
- Chen, Y. "April", Li, R., & Hagedorn, L. S. (2020). International Reverse Transfer Students: A Critical Analysis Based on Field, Habitus, and Social and Cultural Capital. *Community College Review*, 48(4), 376-399. <https://doi.org/10.1177/0091552120932223>
- Cournoyer, L., Fournier, G., & Masdonati, J. (2017). Going Back-to-School in Vocational Education and Training: Introduction. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(3), 196-205. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.3.1>
- European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, Auzinger, M., Ulicna, D., Messerer, K. (2016). *Study on higher vocational education and training in the EU: Final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/421741>
- Evans, R. (2022). *Perceived Benefits of Upskilling and Reskilling by Persons who Are Among the Employed, Underemployed, and Unemployed* [Master's Thesis, Abilene Christian University]. ACU Digital Commons Repository. <https://digitalcommons.acu.edu/etd/482/>
- Fernández-Mellizo, M. (2022). *Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las universidades presenciales en España*. Ministerio de Universidades. Gabinete del Ministro, Universidad Complutense de Madrid. <https://www.universidades.gob.es/estudio-de-abandono-universita->

rio/

- Fletcher, E. C., & Tyson, W. (2021). Examining enrolment decisions and life challenges of adult learners in advanced technologies programs. *Journal of Vocational Education & Training*, 73(1), 166-184. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1715466>
- Fouad, N. A., & Bynner, J. (2008). Work transitions. *American Psychologist*, 63(4), 241-251. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.4.241>
- Fowler, C. (2017). *The boundaries and connections between the VET and higher education sectors: «confused, contested and collaborative»*. National Centre for Vocational Education Research. <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/the-boundaries-and-connections-between-the-vet-and-higher-education-sectors-confused-contested-and-collaborative>
- Friedel, J. N., & Friesleben, K. L. (2017). Postbaccalaureate Reverse Transfer Students in Iowa: An Expanded Look at Community College Students with Previous Degrees Earned. *Community College Journal of Research and Practice*, 41(4-5), 273-287. <https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1251360>
- García-Brosa, G. (2019). *La inserción laboral de los graduados universitarios en España. Experiencias recientes* (Monografía.). Informe CYD 2018. Fundación CYD (Fundación Conocimiento y Desarrollo). <https://www.fundacioncyd.org/wp-content/uploads/2019/09/ICYD2018-E-Monografia.pdf>
- Golding, B. (1999). When the backwash dwarfs the wave: A case study of the relationship between research, policy and practice concerning two-way inter-sectoral movement in Australia. En C. Selby-Smith (Ed.), *The Impact of R&D on VET Decision Making: A Range of Case Studies* (pp. 5-16). National Centre for Vocational Education Research. <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/the-impact-of-r-and-d-on-vet-decision-making-a-range-of-case-studies>
- Hagedorn, L. S., & Castro, C. R. (1999). Paradoxes: California's Experience with Reverse Transfer Students. *New Directions for Community Colleges*, (106), 15-26. <https://doi.org/10.1002/cc.10602>
- Harris, R., Rainey, L., & Sumner, R. (2006). *Crazy paving or stepping stones? Learning pathways within and between vocational education and training and higher education*. National Centre for Vocational Education Research. <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/crazy-paving-or-stepping-stones-learning-pathways-within-and-between-vocational-education-and-training-and-higher-education>
- Hippach-Schneider, U., Schneider, V., Ménard, B., & Tritscher-Archan, S. (2017). The underestimated relevance and value of vocational education in tertiary education – making the invisible visible. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(1), 28-46. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1281342>
- Imdorf, C., Hegna, K., Eberhard, V. y Doray, P. (2015), Educational Systems and Gender Segregation in Education: A Three-Country Comparison of Germany, Norway and Canada. In *Gender Segregation in Vocational Education* (pp. 83–122). Emerald Group Publishing Limited.
- INE. (2020). *Encuesta de Transición Educativa-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL-2019). Metodología*. Instituto Nacional de Estadística. https://www.ine.es/daco/daco42/etefil/metod_etefil19.pdf
- INEE. (2017). *Indicadores y estadísticas educativas: Las Ciencias ¿una opción al alza?*. INEE. <http://educalab.es/documents/10180/640047/JuevesJoseGallego.pdf/14e76a10-7eec-46d9-8f4b-ebe4588721c0>
- Lehmann, W., Taylor, A., & Wright, L. (2014). Youth apprenticeships in Canada: On their inferior

- status despite skilled labour shortages. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(4), 572-589. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.958868>
- Leigh, R. A. (2009). Post-Baccalaureate Reverse Transfer Students in Iowa: 2006 to 2008. ERIC Online Submission (ED515621). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515621.pdf>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 01 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Markowitsch, J., & Hefler, G. (2019). *Future development in Vocational Education and Training in Europe. Report on reskilling and upskilling through Formal and Vocational Education Training*. JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology 2019/7. <https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2019-10/jrc117691.pdf>
- Molgat, M., Deschenaux, F., & LeBlanc, P. (2011). Vocational education in Canada: Do policy directions and youth trajectories always meet? *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 505-524. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.580361>
- Molgat, M., Deschenaux, F., & LeBlanc, P. (2011). Vocational education in Canada: Do policy directions and youth trajectories always meet? *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 505-524. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.580361>
- Montes Ruiz, A. (2019). *Trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior: Nuevas y viejas desigualdades en tiempos de expansión educativa* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). <http://www.tdx.cat/handle/10803/666871>
- Moodie, G. (2004). Reverse transfer in Australia. *International Journal of Training Research*, 2(2), 24-48. <https://doi.org/10.5172/ijtr.2.2.24>
- Moso-Díez, M., Mondaca, A., Gamboa, J., García, I. y Albizu, M. (2024). Las mujeres en la FP STEM española, *FP Análisis del Observatorio de la FP*, 32. <https://www.observatoriofp.com/fp-analisis/mensual>
- National Centre for Vocational Education Research. (2022, octubre 12). *DataBuilder: Total VET students and courses 2021: Program completions*. National Centre for Vocational Education Research. <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/data/databuilder#sos-tva>
- National Science Foundation. (s. f.). *The State of U.S. Science and Engineering 2020*. Recuperado 3 de agosto de 2023, de <https://nces.nsf.gov/pubs/nsb20201/glossary>
- Quinley, J. W., & Quinley, M. P. (1999). The Urban Postbaccalaureate Reverse Transfer Student: Giving New Meaning to the Term Second Chance. *New Directions for Community Colleges*, (106), 35-45. <https://doi.org/10.1002/cc.10604>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007.
- Real Decreto 1618/2011, de 14 de noviembre, sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, 302, de 16 de diciembre 12 de 2011. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/11/14/1618/con>
- Rujas Martínez-Novillo, J. (2015). La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio: ¿Una segunda oportunidad en tiempos de crisis? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 28-43.
- Taylor, J. L., & Jain, D. (2017). The Multiple Dimensions of Transfer: Examining the Transfer Function in American Higher Education. *Community College Review*, 45(4), 273-293. <https://doi.org/10.1177/0091552117725177>
- Teese, R., & Watson, L. (2001). *Mapping and tracking: Data collections for monitoring post-compulsory education and training*. National Centre for Vocational Education Research. <https://>

www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/mapping-and-tracking-data-collections-for-monitoring-post-compulsory-education-and-training

Temmerman, N. (2019, 8 de marzo). *When a degree just isn't enough, also offer upskilling*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190304094729650>

Tieben, N. (2023). Dropping Out of Higher Education in Germany: Using Retrospective Life Course Data to Determine Dropout Rates and Destinations of Non-completers. En S. Weinert, G. J. Blossfeld, & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Education, Competence Development and Career Trajectories* (pp. 225-248). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27007-9_10

Townsend, B. K., & Dever, J. T. (1999). What Do We Know About Reverse Transfer Students? *New Directions for Community Colleges*, (106), 5-14. <https://doi.org/10.1002/cc.10601>

Información de contacto: Iván Diego Rodríguez, Valnalón, C/ Hornos Altos s/n, 33930 Langreo, Asturias. España. ivan.diego@valnalon.com

¿Qué variables ayudan a definir el estilo docente activo en la Universidad?

Which variables help define an active teaching style at the University

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-677>

Miguel Ángel Santos Rego

<https://orcid.org/0000-0002-8593-6881>

Universidade de Santiago de Compostela

Daniel Sáez-Gambín

<https://orcid.org/0000-0002-1157-1912>

Universidade de Santiago de Compostela

Agustín Godás Otero

<https://orcid.org/0000-0002-1165-5702>

Universidade de Santiago de Compostela

Mar Lorenzo Moledo

<https://orcid.org/0000-0002-2768-3329>

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

A la universidad se le reclama desde la sociedad civil una formación más integral del alumnado, considerando su auténtica misión educativa. Para cumplir con su cometido, no solo es imprescindible el desarrollo de estrategias innovadoras en las aulas, sino que también se requiere la consideración del entorno comunitario como agente de ese proyecto formativo. Así, el propósito de este trabajo es averiguar las variables del profesorado universitario que se relacionan con un estilo docente activo, enfocado al aprendizaje de los/as estudiantes, así como analizar si su grado de participación social o el uso de metodologías como el aprendizaje-servicio se vinculan con diferencias en su modo de enfocar la docencia. Utilizamos una muestra de 1550 docentes universitarios, de distintas edades y áreas de conocimiento, que cubrieron online, en el marco de un instrumento más amplio, una escala diseñada y validada para identificar su estilo docente. Se emplearon pruebas de comparaciones de medias en función de sus perfiles. Los resultados indican que el profesorado se orienta hacia un estilo centrado en el aprendizaje del alumnado, pero son las mujeres, quienes han realizado cursos de formación o trabajado en otros sectores al margen de la universidad las que presentan un estilo docente más activo y focalizado en el estudiantado. Puntúan más alto en la escala aquellos que participan activamente en organizaciones de la sociedad civil, y los que han aplicado la metodología de aprendizaje-servicio en sus clases. Estos resultados deben ser asumidos con cautela, ya que en ocasiones el tamaño del efecto es bajo. Concluimos, asumiendo las limitaciones, que el estudio no solo arroja luz sobre diferencias en la práctica docente, sino que también favorece perspectiva edificante para el diseño y fomento en los planes de formación docentes de actividades innovadoras y sostenibles que avalen un modelo centrado en el aprendizaje del alumnado

Palabras clave: educación superior, estilo docente, metodologías activas, aprendizaje-servicio, compromiso social, formación del profesorado

Abstract

Given university's genuine educational mission, the civil society requires it to provide students with a more comprehensive education. In order to fulfill this commitment, not only is it indispensable to develop innovative strategies in the classroom, but it is also necessary to take into account the community environment as an agent of this educational project. Thus, the purpose of this work is to find the variables in university professors that are related to an active teaching style, focused on student learning, as well as to analyze whether their degree of social participation or the use of methodologies such as service-learning are linked to differences in their approach to teaching. We used a sample of 1550 university professors, of various ages and fields of knowledge, who filled online, as part of a broader instrument, a scale designed and validated to identify their teaching style. Mean comparison tests were employed according to their respective profiles. The results show that the faculty tends to adopt a student-centered learning approach, but it was women having completed training courses or worked in other sectors apart from the university who demonstrated a more active and student-focused teaching style. Higher scores on the scale were obtained by those who actively participated in civil society organizations, as well as by those who applied the service-learning methodology in their classes. These results should be taken with caution, as the effect size is sometimes low. We conclude, acknowledging the limitations, that the study not only shed light on differences in teaching practice, but also favors a prospective edifying for the design and promotion in teacher training programs of innovative and sustainable activities that support a model focused on student learning.

Key words: higher education, teaching style, active methodologies, service-learning, social commitment, teacher training.

Introducción

En los últimos años las universidades españolas se han esforzado en dar más valor a la innovación docente en sus aulas, tratando de adecuar sus estructuras metodológicas a un modelo centrado en el aprendizaje del estudiantado (Álvarez Castillo et al., 2017). A esos efectos se han atendido los argumentos del Consejo de la Unión Europea (2013) al avalar la dimensión social de la educación superior y sostener que la excelencia educativa no se ha de traducir solo en buenas tasas de crecimiento económico y competitividad, sino que también ha de contribuir al desarrollo social y a la inclusión. De ahí la invitación que se hace a los Estados miembros para que aumenten las oportunidades de un aprendizaje más flexible, mediante la diversificación de los modos de proporcionar contenidos y adoptando enfoques de aprendizaje centrados en el/la estudiante.

Hoy son pocas las universidades que no cuentan en sus organigramas con un servicio, plan o programa dedicado a formar e impulsar la innovación entre su personal docente. Hemos de reclamar, no obstante, que tales unidades sean gestionadas por especialistas en el campo, y no tanto como sucede en no pocas ocasiones, por personas seleccionadas desde decisiones más políticas que técnicas. Máxime si lo que pretendemos es introducir revulsivos capaces de incidir en una mayor calidad de procesos educativos y formativos. Naturalmente, mostrar una disposición positiva hacia la innovación metodológica es una de las competencias de profesores y profesionales que buscan desarrollar una docencia o un trabajo de calidad (Autor et al., 2019). Tal disposición se puede materializar en la utilización de medios didácticos variados para despertar el afán de aprender del alumnado, en un permanente contacto con el entorno social y profesional, en una buena gestión de las interacciones con el alumnado o en el fomento de una actitud de estudio permanente susceptible de tender puentes entre investigación y docencia.

La susodicha preocupación y sensibilización ha coincidido en una etapa álgida en el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, por lo cual no ha sido infrecuente asociar ambos procesos. Sin embargo, como nos recuerda Del Pozo (2008/2009), la innovación metodológica no era un elemento fundamental en la agenda del proceso de Bolonia; de hecho, ni siquiera se incluía en el reto de la "armonización". Hubo que esperar a la Declaración de la Conferencia de ministros de Educación celebrada en Londres (Comunicado de Londres, 2007) para ver una referencia explícita

al cambio de un modelo centrado en el profesor/a a otro centrado en el aprendizaje del estudiantado (*student-centred learning*). Sin que ello sea un obstáculo para reconocer que el Espacio Europeo de Educación Superior ha brindado una buena oportunidad de reflexión, renovación y mejora en nuestras universidades (Autor, 2013).

Este cambio obedece, en buena medida, a la necesidad de responder ante una sociedad que viene reclamando una universidad que no se conforma con la mera formación de profesionales, sino comprometida con su comunidad circundante, y propensa a trabajar pensando en el bien común como vía de superación de injusticias y desigualdades (Autor et al., 2019).

El cambio de modelo nos faculta para introducir el concepto de “estilo docente” o “estilo de enseñanza” (Fischer y Fischer, 1968). González-Peiteado y Pino-Juste (2014, 2016) consideran que cuando se habla de estilos de enseñanza se alude al modo particular, relativamente estable, que tiene cada docente al abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estilo de enseñanza es un elemento que importa dada su repercusión en la organización y gestión de la clase, en los métodos y recursos que se utilizan o en la forma de comunicarse y de interacción (González-Peiteado, 2013). No olvidemos, desde luego, que la forma de hacer cuando el docente enseña está influida por variables cognitivas, sociales y culturales, pero también por la experiencia, amén de teorías o creencias básicas sobre lo que ha de ser la enseñanza universitaria y la formación de los/as estudiantes.

Según sea el estilo docente, lo lógico es que se vincule a los distintos elementos del acto didáctico, marcando las relaciones con el mismo e influyendo de forma significativa en el aprendizaje del alumnado y en la calidad del proceso (González-Peiteado y Pino-Juste, 2016). En todo caso, el estilo de enseñanza influye en la motivación, el aprendizaje y el rendimiento del alumno (Frunzâ, 2014; Jiang y Zhang, 2021). En esta misma línea, Huang y Zheng (2022) demuestran en su estudio la relación entre el estilo de enseñanza y la eficacia del aprendizaje. Concretamente, examinaron el efecto del estilo de enseñanza de los cursos avanzados de matemáticas en la eficacia del aprendizaje de los estudiantes universitarios, analizando el efecto mediador de la motivación para el aprendizaje. Sus resultados muestran que cuando los profesores se centran excesivamente en sus patrones de pensamiento y enseñanza e ignoran los problemas de aprendizaje de los alumnos, la comprensión y el dominio de los conocimientos matemáticos son deficientes.

Lo que está claro es que en la literatura encontramos dos grandes modelos genéricos, que según el momento y el contexto fueron adoptando diferentes denominaciones (González-Peiteado y Pino-Juste, 2016). En nuestro caso, vamos a remitirnos a la clasificación de Gargallo et al. (2017): el modelo centrado en la enseñanza (*instruction paradigm*) y el modelo centrado en el aprendizaje (*learning paradigm, student-centred paradigm*). Este modelo, también denominado “activo” (González-Peiteado y Pino-Juste, 2016) o abierto (Renés Arellano et al., 2013), busca promover el aprendizaje del alumnado, su autonomía y sus habilidades metacognitivas de autorregulación. Según Gargallo et al. (2017) incorpora una enseñanza más innovadora, el uso de una evaluación significativa y un currículo flexible. El papel del profesor/a es el de mediador y configurador/a de buenos entornos y experiencias de aprendizaje, mientras que al alumnado le corresponde un rol más activo y ser el auténtico protagonista de su propio aprendizaje. Tomando como referencia a Martínez Martínez et al. (2019) y Renés Arellano et al. (2013), los docentes que tienen preferencia Alta o Muy Alta por el estilo de enseñanza Abierto favorecen a los estudiantes de estilo de aprendizaje Activo. Son innovadores, flexibles y espontáneos. Se plantean con frecuencia nuevos contenidos, motivan con actividades novedosas y/o con problemas reales del entorno. Promueven el trabajo en equipo, la generación de ideas y cambian con frecuencia de metodología. Procuran que los alumnos no trabajen mucho tiempo sobre la misma actividad y dejan libertad en su temporalización y orden de realización. Suelen estar bien informados de la actualidad y abiertos a su discusión en el aula.

La literatura avala que una educación en estos términos puede provocar en el alumnado impor-

tantes beneficios relacionados con su motivación intrínseca, debida posiblemente a posibilidades directas para desarrollar su autoeficacia (Waterschoot et al., 2019), pero también afecta a todo un elenco de variables de gran relevancia para su éxito académico y personal: compromiso con su aprendizaje, desarrollo personal, habilidades cognitivas, rendimiento académico y bienestar psicológico (Reeve, 2009). Por el contrario, un estilo controlador se relaciona con un menor desarrollo del alumnado y propicia conductas como la procrastinación (Codina et al., 2020).

Es justamente este contexto el que ayuda a explicar el considerable auge del aprendizaje-servicio (ApS) en nuestros campus y centros universitarios (Sotelino-Losada et al., 2021). En esta metodología el profesorado deja de ser un mero transmisor de conocimientos y asume también un papel de guía y acompañante de su alumnado en la co-construcción del conocimiento y su puesta en práctica, con el foco puesto en cubrir una necesidad identificada en la comunidad. De esta forma, el aprendizaje-servicio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) están interconectados. Al analizar la relación hay tres de ellos que son inherentes a esta metodología. Nos referimos al objetivo 4 (Educación de Calidad), el objetivo 17 (Alianzas para lograr objetivos) y el 10 (Reducir las desigualdades). Específicamente, todos los proyectos de ApS tienen un alto potencial para implicar a otros ODS.

Nuestro propósito en este artículo no es otro que el de arrojar más luz sobre variables que se relacionan con el estilo docente de un profesor o profesora universitario/a. Concretamente, nos hemos marcado tres objetivos. En primer lugar, averiguar en qué medida las características del profesorado universitario están relacionadas con un estilo docente abierto; en segundo lugar, analizar si su grado de participación social se vincula con diferencias en su modo de enfocar la docencia universitaria; y, en última instancia, explorar la correspondencia entre conocimiento y uso del ApS con el estilo docente.

Método

Muestra

La muestra se compone de 1550 docentes universitarios con edades comprendidas entre 24 y 76 años, con una media de 50.15 años (DT=19.670). De ellos, el 46.3% eran mujeres y el 53.7% hombres. En cuanto al área de conocimiento, el 35.3% pertenecían a Ciencias Sociales y Jurídicas, el 18.6% a Ciencias Experimentales, el 18.1% a Ciencias de la Salud, el 15% a Artes y Humanidades y el 12.9% a Enseñanzas Técnicas.

La mayoría (53.7%) tenía un puesto fijo en la universidad. Los años de experiencia docente oscilaban entre 1 y 54 años, con una media de 19.52 (DT=11.582). El 64.4% colabora o ha colaborado, durante el último lustro, en alguna asociación, Organización no Gubernamental (ONG), fundación o entidad de carácter cívico social. Una cifra similar (66.4%) participó en los últimos dos años en un programa de formación docente en su universidad. Cerca de la mitad (49.2%) además de trabajar en la universidad, desempeñaba o había desempeñado labores profesionales en otros ámbitos. Por último, el 37.6% conoce la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS), y el 10% la aplica o la ha aplicado en sus clases.

Instrumentos

En el estudio utilizamos el “Cuestionario sobre Competencias Genéricas del Alumnado Universitario. Profesorado” (COMGAP). Concretamente, hacemos uso de una escala validada que integra dicho instrumento, orientada a medir el estilo docente del participante, y cuya justificación se puede encontrar

en Autor et al. (2017). Esta escala está compuesta por 12 preguntas tipo Likert de 5 puntos, donde 1 es Nunca y 5 Siempre, con ítems que refieren la frecuencia con la que el/la profesor/a hace uso de ciertas prácticas en su docencia (ver Tabla I). La escala tiene una alta consistencia interna ($\alpha=.82$) y agrupa los ítems en tres factores que explican un 53.60% de la varianza: colaboración de agentes externos en la docencia (4 ítems, $\alpha=.76$); estrategias docentes en el aula (4 ítems, $\alpha=.62$); y rol del alumnado (4 ítems, $\alpha=.74$).

TABLA I. Descripción de los ítems de la escala de estilo docente

| Ítem | Descripción |
|----------|--|
| Ítem 1. | Presento casos prácticos para su análisis como apoyo para el aprendizaje del alumnado |
| Ítem 2. | Suelo invitar a profesionales externos a la universidad para exponer su trabajo |
| Ítem 3. | Hago evaluación continua (por ej., ensayos, informes, portafolios, etc.) |
| Ítem 4. | Los/as alumnos/as participan activamente en mis sesiones de aula |
| Ítem 5. | Promuevo actividades que fomentan el pensamiento crítico (debates, preguntas en clase, etc.) |
| Ítem 6. | Utilizo las experiencias de los/as estudiantes para relacionarlas con la materia |
| Ítem 7. | Recomiendo a mi alumnado visitar exposiciones o asistir a actos que se relacionen con la materia. |
| Ítem 8. | Promuevo y organizo actividades complementarias fuera del horario lectivo (visitas, conferencias, etc.) |
| Ítem 9. | Utilizo el trabajo en equipo como estrategia didáctica |
| Ítem 10. | Empleo las tecnologías para fomentar la participación e interactividad del alumnado (tutorías telemáticas, aulas virtuales, foros, etc.) |
| Ítem 11. | Procuró que en mis clases exista un buen clima de relaciones interpersonales |
| Ítem 12. | Fomento la asistencia de mis alumnos/as a actividades o seminarios de otras asignaturas |

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, el cuestionario incluye preguntas destinadas a conocer el perfil sociodemográfico del profesorado: edad; género; área de conocimiento; años de experiencia docente; cargo en la universidad; colaboración en alguna ONG, fundación o entidad de carácter cívico social; participación en un programa de formación en la universidad; desempeño de labores profesionales en otros ámbitos; y conocimiento o aplicación de la metodología aprendizaje-servicio (ApS).

Procedimiento

El cuestionario se aplicó durante el curso académico 2019-2020, distribuido de manera online, a través del correo institucional, a profesores y profesoras de 7 universidades españolas, mediante la plataforma *SurveyMonkey*. El estudio siguió las recomendaciones del Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela que lo aprobó el 11/02/2019, cumpliendo escrupulosamente con las estipulaciones de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

En primer lugar, y a fin de verificar que la estructura factorial definida en la validación de la escala representaba adecuadamente la información proporcionada por los datos de la muestra del estudio, se abordó un análisis factorial confirmatorio (AFC).

A continuación, se realizó un análisis clúster para facilitar la interpretación de la pregunta referente a si los/as docentes colaboraban o habían colaborado en alguna ONG, fundación o entidad de carácter cívico social. El objetivo era agrupar las múltiples opciones de respuesta que dependían del tipo de colaboración, pues se trataba de identificar diferentes perfiles entre el profesorado participante. Para realizar el clustering se aplicó el modelo de clúster bietápico o clúster en dos pasos, cuyas

mayores ventajas son la determinación automática del número óptimo de clústeres, la aceptación de variables categóricas y continuas, y la potencia de trabajo con una gran cantidad de datos (Rubio-Hurtado y Baños, 2017).

Finalmente, una vez confirmados los factores de la escala y establecidos los clústeres de la variable de colaboración, se emplearon pruebas de comparaciones de medias: t-student y ANOVA con la prueba post-hoc de Scheffe, según el caso. Lo que queríamos era conocer la existencia o no de diferencias en el estilo docente, medido según las puntuaciones en los factores obtenidos en la escala, en función de las distintas variables que determinan el perfil de los y las participantes en el estudio. En estas pruebas se calculó el tamaño del efecto, utilizando la medida d de Cohen para las pruebas t y la medida η^2 para las pruebas ANOVA. Dichos coeficientes se interpretaron de acuerdo con la clasificación de Cohen (1988): 0.2, pequeño; 0.5, medio; y 0.8, grande para el coeficiente d ; y 0.01 pequeño, 0.06 medio y 0.14 grande para la medida η^2 . El nivel de significación escogido para todos los test fue $\alpha = 0.05$, y todas las pruebas fueron realizadas con los softwares estadísticos IBM-SPSS v24 y AMOS v24.

Resultados

Validez del constructo

La evidencia de la estructura factorial del constructo, proporcionada en la validación del instrumento (Autor et al., 2017), se tuvo en cuenta para la realización del AFC de tres factores. En el Gráfico I y la Tabla II se muestran los índices de ajuste y el modelo de medición de la escala, respectivamente.

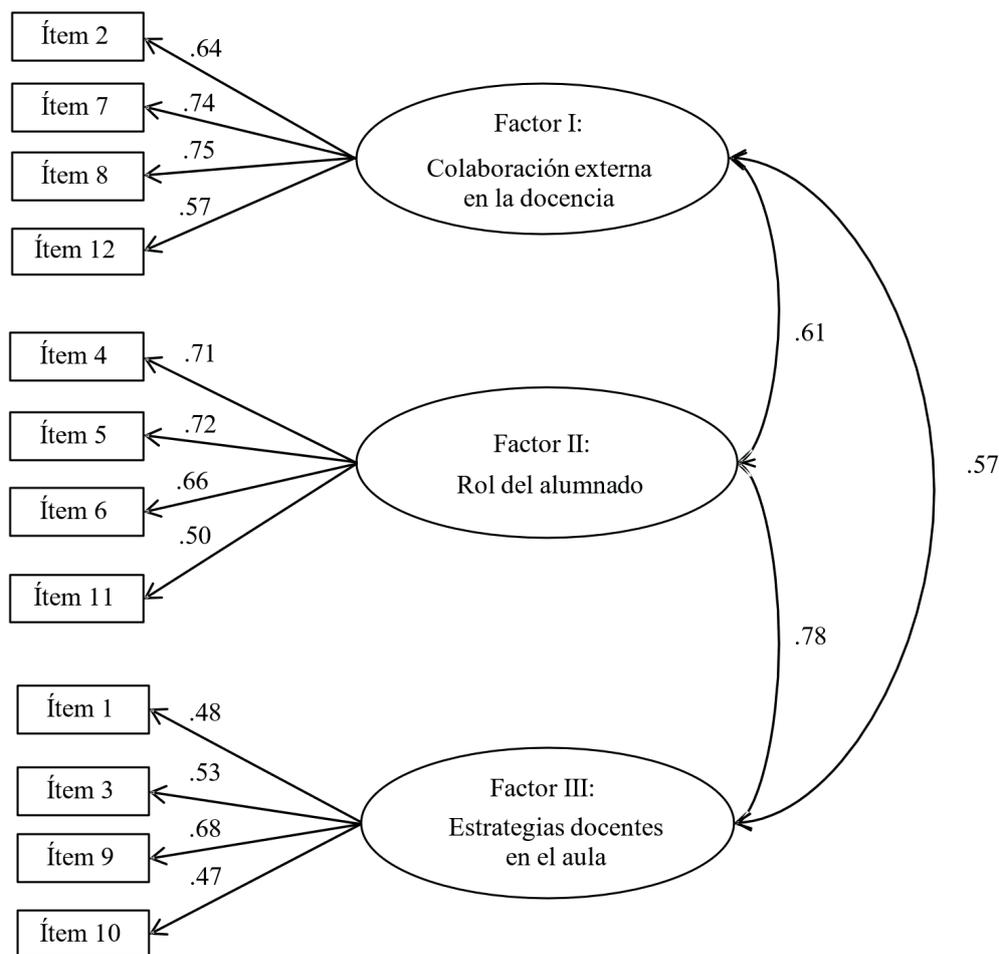
La prueba de $\chi^2=374.193$, $p<.001$, informa de la distancia entre la matriz de varianzas/covarianzas muestral e hipotética. Este valor no debe ser significativo para afirmar la ausencia de discrepancia entre ambas matrices. Sin embargo, como se trata de un estadístico altamente sensible si el tamaño muestral supera los 250 individuos (Hair et al., 2009), se deben presentar también otros índices: GFI, CFI, RMSEA, y SRMR. Al tomar en consideración los valores que tienen en el modelo cada uno de los índices (Tabla II), comprobamos que presenta un buen ajuste, de acuerdo con los criterios más prevalentes en la literatura (Hooper et al., 2008).

TABLA II. Indicadores de bondad de ajuste del modelo

| χ^2 | gl | p | χ^2 /gl | GFI | CFI | RMSEA [iC] | SRMR |
|----------|----|-------|--------------|-----|------|-----------------|-------|
| 374.193 | 51 | <.001 | 7.337 | .96 | .933 | .064[.058,.070] | .0396 |

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO I. Modelo de AFC para la escala de estilo docente.

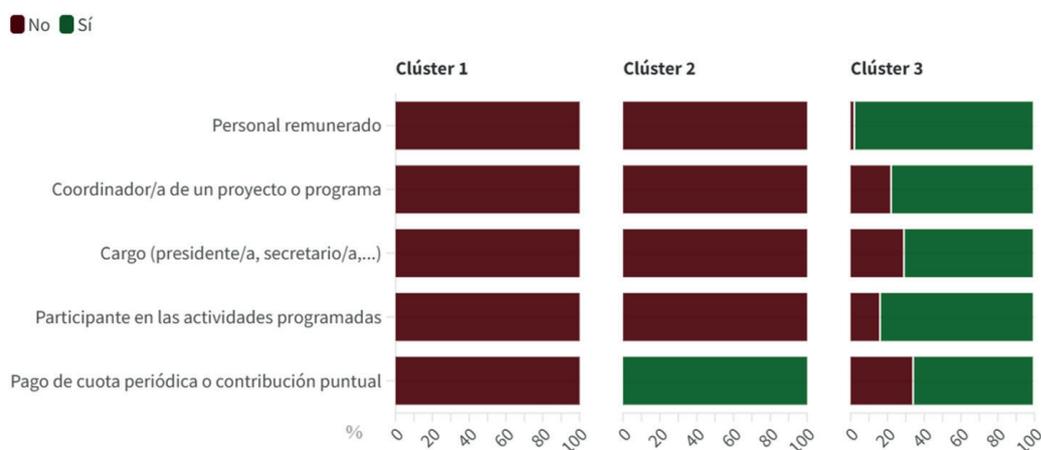


Fuente: Elaboración propia

Análisis clúster de la variable “Contribución a una ONG, fundación o entidad de carácter cívico social”

Para determinar el tipo de contribución del profesorado a una ONG o similar, se establecieron 4 opciones de respuesta múltiple, codificadas como variables binarias independientes: pago de cuota periódica o contribución económica puntual; participante en las actividades programadas, coordinador/a de proyecto o programa; y cargo (presidente, secretario, o personal remunerado). Para la realización del análisis clúster se utilizó la medida de la distancia log-verosimilitud, dado que las variables son del tipo categórico. Al ejecutar el algoritmo, observamos que se nos ofrece un número de tres clústeres como solución óptima. El valor de la silueta, entendido como una medida de similitud de un objeto a su propio grupo (cohesión) en comparación con otros grupos (separación), es en este caso 0.8 y, al estar próximo a 1, es indicativo de un buen ajuste del modelo.

GRÁFICO II. Composición de cada clúster de la variable “Contribución a una ONG, fundación o entidad de carácter cívico social”



Fuente: Elaboración propia

Tras la revisión de la composición de cada clúster (Gráfico II), nombraremos los grupos de la siguiente forma:

- El primer grupo representa el 37.6% de la muestra. Se trata de profesorado que no está relacionado con una ONG, ni como contribuyente en forma de pago ni como participante o trabajador/a. Denominaremos a este clúster profesorado que “no contribuye”.
- El segundo grupo está formado por un 37.5% de la muestra, y se configura, en su totalidad, con el profesorado que paga una cuota periódica o colabora de forma puntual económicamente, pero que no participa activamente en la organización. Llamaremos a este grupo profesorado que “paga una cuota puntual o periódica”.
- El tercer grupo representa al 24.8% restante de la muestra y lo compone aquella parte del profesorado que, aunque puede contribuir económicamente, se involucra de manera activa con la ONG, fundación o entidad de carácter cívico social (bien sea participando en las actividades programadas, ocupando un cargo, coordinando un proyecto o siendo personal remunerado). A este grupo lo denominaremos profesorado que “se involucra activamente”.

Análisis Comparativo según los factores de la escala

Para dar respuesta a los objetivos propuestos en este trabajo, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis comparativo sobre los factores hallados en la escala de estilo docente (Tabla III). De modo general, cabe destacar que el factor referido a la participación de agentes externos en la docencia es el que obtiene la menor puntuación ($M=2.91$, $DT=.928$), aunque la asistencia a actividades programadas por otras asignaturas y la recomendación de visitar exposiciones o asistir a actos relacionados con la materia son las opciones preferidas por los y las docentes en esta dimensión. El siguiente factor más puntuado es el de estrategias docentes en el aula ($M=3.85$, $DT=.753$), con los ítems “promover las actividades que fomenten el pensamiento crítico” y “procurar que en las clases exista un buen clima de relaciones interpersonales” como los favoritos del profesorado. Por último, es el factor de rol del alumnado el que obtiene la puntuación más alta de los tres considerados ($M=4.00$, $DT=.698$), situándose las puntuaciones más altas en la presentación de casos prácticos para su análisis, y en la realización de evaluación continua.

TABLA III. Descriptivo de los ítems y factores de la escala de estilo docente

| Factor | Ítems | Media (DT) |
|-----------------|--|--------------|
| Factor 1 | Colaboración externa en la docencia | 2.91 (.928) |
| | Ítem 2. Suelo invitar a profesionales externos a la universidad para exponer su trabajo | 2.48 (1.260) |
| | Ítem 7. Recomiendo a mi alumnado visitar exposiciones o asistir a actos que se relacionen con la materia. | 3.31 (1.180) |
| | Ítem 8. Promuevo y organizo actividades complementarias fuera del horario lectivo (visitas, conferencias, etc.). | 2.57 (1.238) |
| | Ítem 12. Fomento la asistencia de mis alumnos/as a actividades o seminarios de otras asignaturas. | 3.27 (1.171) |
| Factor 2 | Rol del alumnado | 4.00 (.698) |
| | Ítem 4. Los/as alumnos/as participan activamente en mis sesiones de aula. | 3.93(.904) |
| | Ítem 5. Promuevo actividades que fomentan el pensamiento crítico (debates, preguntas en clase, etc.). | 4.02(.943) |
| | Ítem 6. Utilizo las experiencias de los/as estudiantes para relacionarlas con la materia. | 3.53 (1.074) |
| | Ítem 11. Procuero que en mis clases exista un buen clima de relaciones interpersonales. | 4.49 (.773) |
| Factor 3 | Estrategias docentes en el aula | 3.85 (.753) |
| | Ítem 1. Presento casos prácticos para su análisis como apoyo para el aprendizaje del alumnado. | 4.08 (.903) |
| | Ítem 10. Empleo las tecnologías para fomentar la participación e interactividad del alumnado (tutorías telemáticas, aulas virtuales, foros, etc.). | 3.64 (1.206) |
| | Ítem 3. Hago evaluación continua (por ej., ensayos, informes, portafolios, etc.). | 4.00 (1.09) |
| | Ítem 9. Utilizo el trabajo en equipo como estrategia didáctica. | 3.69 (1.170) |

Fuente: Elaboración propia

Una vez presentado el descriptivo general de la muestra, se comenzará el análisis comparativo atendiendo al perfil sociodemográfico del profesorado. Los resultados ofrecidos respecto a las variables binarias del estudio (Tabla IV) nos permite concluir que:

- El género es un factor discriminante a la hora de determinar el estilo docente. Las mujeres puntúan significativamente más alto en los tres factores.
- El profesorado contratado tiene una mayor puntuación en los factores de estrategias docentes en el aula y el rol del alumnado, respecto del profesorado funcionario. Sin embargo, esta variable no parece estar relacionada con la implicación de agentes externos en la docencia.
- Realizar cursos de formación o haber desempeñado labores profesionales fuera de la universidad lleva a puntuar significativamente más alto en los tres factores, en comparación con los que no lo han hecho.

TABLA IV. Pruebas de diferencias de medias (T de Student) entre las variables binarias

| | Variable | Categorías | n | Media | DT | t | gl | D Cohen |
|--|--------------------------|-------------|-----|-------|------|-----------|----------|---------|
| Factor 1 COLABORACIÓN EXTERNA EN LA DOCENCIA | Género | Masculino | 761 | 2.81 | .926 | -4.363*** | 1423 | .232 |
| | | Femenino | 664 | 3.02 | .917 | | | |
| | Situación administrativa | Funcionario | 762 | 2.89 | .904 | -.540 | 1423 | .029 |
| | | Contratado | 663 | 2.92 | .955 | | | |
| | Cursos de formación | No | 464 | 2.75 | .932 | -4.596*** | 1423 | -.260 |
| | | Sí | 961 | 2.99 | .917 | | | |
| | Otras profesiones | No | 710 | 2.81 | .945 | -3.871*** | 1423 | -.205 |
| | | Sí | 715 | 3.00 | .901 | | | |
| Factor 2 ROL DEL ALUMNADO | Género | Masculino | 761 | 3.88 | .728 | -6.840*** | 1422.991 | .360 |
| | | Femenino | 664 | 4.13 | .637 | | | |
| | Situación administrativa | Funcionario | 762 | 3.93 | .693 | -3.722*** | 1423 | .198 |
| | | Contratado | 663 | 4.07 | .696 | | | |
| | Cursos de formación | No | 464 | 3.87 | .764 | -4.656*** | 801.189 | .278 |
| | | Si | 961 | 4.05 | .655 | | | |
| | Otras profesiones | No | 710 | 3.92 | .701 | -3.883*** | 1423 | .206 |
| | | Si | 715 | 4.07 | .688 | | | |
| Factor 3 ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL AULA | Género | Hombre | 761 | 3.74 | .792 | -6.083*** | 1422.857 | .320 |
| | | Mujer | 664 | 3.98 | .684 | | | |
| | Situación administrativa | Funcionario | 762 | 3.79 | .772 | -3.145*** | 1423 | .167 |
| | | Contratado | 663 | 3.92 | .725 | | | |
| | Cursos de formación | No | 464 | 3.70 | .801 | -4.994*** | 831.474 | .293 |
| | | Si | 961 | 3.92 | .718 | | | |
| | Otras profesiones | No | 710 | 3.77 | .768 | -3.935*** | 1423 | .208 |
| | | Si | 715 | 3.93 | .729 | | | |

***p<0.001; **: p<.01; *: p<.05

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, considerando los resultados ofrecidos en la Tabla V, donde se realiza la comparación para variables no dicotómicas, tenemos lo siguiente:

- El hecho de pertenecer a un área de conocimiento u otra se relaciona significativamente con la puntuación obtenida en los tres factores, con un tamaño del efecto medio. Destaca así el profesorado perteneciente a las áreas de Arte y Humanidades y de Ciencias Sociales y Jurídicas como aquel que presenta un estilo docente más activo.
- Existen indicios de que los y las docentes con 15 años o menos de experiencia hacen mayor uso de estrategias docentes en el aula y auspician situaciones que permiten que el alumnado asuma un rol más protagonista, si se los compara con los que ya superan los 30 años de experiencia docente. A pesar de ello el tamaño del efecto es bajo en estos casos. No existen tales indicios de estas diferencias en la dimensión de colaboración de agentes externos en la docencia.
- La edad del profesorado no parece ser un factor discriminante de la colaboración externa en la docencia. Sin embargo, sí encontramos puntuaciones mayores en el uso de estrategias

docentes en el aula y en el rol del alumnado, favoreciendo a los profesores y profesoras con edades comprendidas entre 41 y 50 años, respecto de aquellos y aquellas que tienen más de 60 años.

- En relación con la contribución a una ONG, fundación o entidad de carácter cívico social, determinada por los grupos formados en el análisis clúster, observamos que el profesorado que se involucra activamente puntúa significativamente más que aquellos que no colaboran o lo hacen simplemente con una cuota puntual o periódica. Esto sucede en todos los factores considerados.
- Por último, el profesorado que emplea la metodología aprendizaje-servicio obtiene una puntuación significativamente más alta en los tres factores que el que no la conoce, o la conoce, pero no la aplica.

TABLA V. Pruebas de comparación de medias (ANOVA) para variables no binarias.

| | Variable | Categorías | n | Media | DT | F | gl | Diferencias* | η^2 |
|---|-------------------------------|---------------------------------------|-----|-------|------|-----------|----|---|----------|
| Factor 1 COLABORACIÓN EXTERNA EN LA DOCENCIA | Área de conocimiento | 1. Ciencias de la Salud | 251 | 2.78 | .909 | 28.382*** | 4 | 2<3*** 2<5*** 1<3** 1<5*** 4<3*** 4<5*** 3<5* | .074 |
| | | 2. Ciencias Experimentales | 253 | 2.55 | .860 | | | | |
| | | 3. Ciencias Sociales y Jurídicas | 515 | 3.05 | .900 | | | | |
| | | 4. Enseñanzas Técnicas | 185 | 2.69 | .937 | | | | |
| | | 5. Arte y Humanidades | 221 | 3.30 | .868 | | | | |
| | Experiencia docente | 1. 15 años o menos | 555 | 2.93 | .954 | 0.249 | 2 | | .000 |
| | | 2. De 16 a 30 años | 642 | 2.89 | .917 | | | | |
| | | 3. Más de 30 años. | 221 | 2.90 | .887 | | | | |
| | Edad | 1. 40 años o menos | 273 | 2.78 | .931 | 2.839 | 3 | - | .005 |
| | | 2. De 41 a 50 años | 414 | 2.98 | .968 | | | | |
| | | 3. De 51 a 60 años | 543 | 2.92 | .910 | | | | |
| | | 4. Más de 60 años | 188 | 2.86 | .861 | | | | |
| | Contribución ONG | 1. No contribuye | 510 | 2.72 | .887 | 36.615*** | 2 | 1<3 2<3 | .049 |
| | | 2. Paga una cuota puntual o periódica | 547 | 2.86 | .942 | | | | |
| | | 3. Se involucra activamente | 368 | 3.24 | .876 | | | | |
| | Conocimientos de ApS | 1. No lo conoce | 791 | 2.76 | .917 | 43.409*** | 2 | 1<2*** 1<3*** 2<3*** | .058 |
| | | 2. Lo conoce, pero no lo emplea | 468 | 2.95 | .902 | | | | |
| | | 3. Lo conoce y lo emplea | 166 | 3.48 | .824 | | | | |
| Factor 2 ROL DEL ALUM- NADO | Ámbito de conocimiento | 1. Ciencias de la Salud | 251 | 3.91 | .752 | 28.769*** | 4 | 4<3*** 4<5*** 4<1* 1<5*** 2<1** 1<3** | .075 |
| | | 2. Ciencias Experimentales | 253 | 3.78 | .661 | | | | |
| | | 3. Ciencias Sociales y Jurídicas | 515 | 4.13 | .645 | | | | |
| | | 4. Enseñanzas Técnicas | 185 | 3.71 | .692 | | | | |
| | | 5. Arte y Humanidades | 221 | 4.25 | .631 | | | | |
| | Experiencia docente | 1. 15 años o menos | 555 | 4.08 | .702 | 8.179*** | 2 | 3<1*** 2<1* | .011 |
| | | 2. De 16 a 30 años | 642 | 3.97 | .657 | | | | |
| | | 3. Más de 30 años. | 221 | 3.86 | .761 | | | | |
| | Edad | 1. 40 años o menos | 273 | 3.99 | .749 | 6.677*** | 3 | 4<2** 3<2** | .014 |
| | | 2. De 41 a 50 años | 414 | 4.12 | .628 | | | | |
| | | 3. De 51 a 60 años | 543 | 3.94 | .667 | | | | |
| | | 4. Más de 60 años | 188 | 3.89 | .802 | | | | |
| | Contribución ONG | 1. No contribuye | 510 | 3.90 | .712 | 21.241*** | 2 | 1<3*** 2<3*** | .029 |
| | | 2. Paga una cuota puntual o periódica | 547 | 3.95 | .638 | | | | |
| | | 3. Se involucra activamente | 368 | 4.19 | .698 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------|--|---------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|-----------|---|----------------------------|------|
| | Conocimientos de ApS | 1. No lo conoce 2. Lo conoce, pero no lo emplea 3. Lo conoce y lo emplea | 791 468 166 | 3.90 4.04 4.36 | .722 .642 .591 | 32.855*** | 2 | 1<2*** 1<3*** 2<3*** | .044 |
| Factor 3 ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL AULA | Ámbito de conocimiento | 1. Ciencias de la Salud 2. Ciencias Experimentales 3. Ciencias Sociales y Jurídicas 4. Enseñanzas Técnicas 5. Arte y Humanidades | 251 253 515 185 221 | 3.67 3.66 4.04 3.82 3.86 | .819 .752 .664 .696 .808 | 17.296*** | | 2<5* 2<3*** 1<3*** | .046 |
| | Experiencia docente | 1. 15 años o menos 2. De 16 a 30 años 3. Más de 30 años. | 555 642 221 | 3.91 3.83 3.77 | .744 .742 .787 | 2.976* | 2 | 3<1* | .004 |
| | Edad | 1. 40 años o menos 2. De 41 a 50 años 3. De 51 a 60 años 4. Más de 60 años | 273 414 543 188 | 3.81 3.92 3.87 3.71 | .757 .724 .735 .824 | 3.791** | 3 | 4<2** | .008 |
| | Contribución ONG | 1. No contribuye 2. Paga una cuota puntual o periódica 3. Se involucra activamente | 510 547 368 | 3.74 3.83 4.02 | .770 .757 .690 | 15.968*** | 2 | 1<3*** 2<3*** | .022 |
| | Conocimientos de ApS | 1. No lo conoce 2. Lo conoce, pero no lo emplea 3. Lo conoce y lo emplea | 791 468 166 | 3.79 3.84 4.16 | .779 .737 .582 | 16.540*** | 2 | 1<3*** 2<3*** | .023 |

***p<0.001; **: p<.01; *: p<.05

Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

De los análisis realizados parece derivarse una orientación del profesorado universitario hacia un estilo centrado en el aprendizaje del alumnado, donde destacan las estrategias docentes en el aula y el rol activo del alumnado, lo que es consonante con lo que se demanda a una universidad comprometida socialmente (Autor, 2013). Como han señalado Autor et al. (2015), las universidades tienen la obligación de reflexionar acerca de su misión cívica, de modo que puedan situarse a la vanguardia de programas y proyectos capaces de cambiar y mejorar su medio circundante y contribuir a una sociedad más inclusiva. Lo que nuestro estudio sugiere, además, es que esto puede estar relacionado con un estilo docente más colaborativo y con mayor participación del alumnado. Este reto también pasa por la necesidad de avanzar desde un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje (Gargallo et al., 2017; González-Peiteado y Pino-Juste, 2016).

Ahora bien, lo que afirmamos admite matices, que nos han permitido identificar algunas variables relacionadas con el estilo docente de un profesor o profesora universitario/a y que deberían tenerse en cuenta al diseñar planes de formación del profesorado.

Comprobamos cómo determinadas variables sociodemográficas tienen que ver con el estilo docente. En nuestro estudio, son las profesoras las que más apuestan por abrir la formación más allá de las aulas, introducir estrategias didácticas activas e implicar al alumnado. No parece que esto sea una tendencia propia de los últimos años, pues hace ya más de dos décadas, en el estudio de Lambers y Murphy (2002) se concluyó que, aunque existía una prevalencia de la clase magistral en los contextos universitarios, las mujeres se apoyaban en estos enfoques significativamente menos que los hombres. Más recientemente, y en esta misma línea, González-Peiteado y Pino-Juste (2016) demuestran como la formación del alumnado en la universidad puede influir en su concepción del estilo de enseñanza. En su investigación con estudiantes de magisterio de las tres universidades públicas

de Galicia (España) también concluían que las mujeres tenían más predilección por el estilo activo, donde las investigadoras incluyen el estilo reflexivo, cooperativo, individualizador, innovador e indagador.

Además, son los docentes contratados, con menos experiencia (15 o menos años) y los que tienen entre 41 y 50 años, los que alcanzan puntuaciones más altas en estrategias docentes y en el rol activo del alumnado. Bou-Sospedra et al. (2021) concluyeron en su estudio en un centro de enseñanza secundaria que los profesores más jóvenes se decantan por un estilo de enseñanza activo, mientras que los de mayor edad suelen utilizar un estilo más estructurado, no influyendo su experiencia laboral. Esto concuerda con Mazumder y Ahmed (2014), quienes hallaron que el profesorado más joven o con menos experiencia manifestaba tener un estilo docente más activo que los que tenían más edad o experiencia. Los autores atribuyen este hecho a la posible presencia de un mayor entusiasmo en su profesión, o incluso a un concepto erróneo basado en el ego del instructor, creyendo que son mucho más superiores de lo que realmente son. Además de estas dos hipótesis, consideramos que estos datos también pueden deberse a la mayor demanda de formación en estrategias docentes que suelen presentar aquellos perfiles que se enfrentan a una nueva situación como docentes universitarios.

Es indudable, pues, que los futuros docentes universitarios han de formarse en metodologías activas ya que les permitirán construir, desde la reflexión, su propio estilo de enseñanza. No es baladí que toda la literatura muestre claramente su influencia en el aprendizaje del alumnado (Combey y Gargallo, 2022). De la misma forma, creemos firmemente que un profesorado comprometido con su formación e involucrado con su entorno social puede presentar un mayor sentimiento de autoeficacia y pensamiento crítico, capacidades que pueden influir directamente sobre cómo construirse como docente (Amirian et al., 2023). De hecho, según nuestros resultados, el realizar cursos de formación y haber desempeñado labores profesionales fuera de la universidad conduce a puntuar más alto en los tres factores de la escala. Es decir, la formación que se realiza en las universidades tiene un efecto positivo en la adopción de estrategias más centradas en el aprendizaje del alumnado o en la apertura de los contextos de aprendizaje.

Del mismo modo, los resultados sugieren que las áreas de conocimiento de Arte y Humanidades y de Ciencias Sociales y Jurídicas concentran al profesorado que presenta un estilo docente más activo. Posiblemente, al ser ámbitos de conocimiento con una directa aplicabilidad social y basados en la apreciación de entornos culturalmente diversos (Autor et al., 2020), les resulte más sencillo introducir innovaciones en su docencia.

Sumado a ello, una contribución efectiva al bienestar comunitario también puede influir en el sentimiento de autoeficacia, en nuestro estudio aquellos docentes con una alta participación social o que emplean la metodología del ApS se relacionan con una puntuación más alta en todas las dimensiones consideradas.

Al respecto, en un trabajo sobre aprendizaje-servicio para la formación del profesorado de las universidades españolas, Álvarez Castillo et al. (2017) indicaban que, tanto en Europa como en otras regiones del mundo, se está generalizando una cultura de la formación del profesorado universitario en competencias docentes específicas. Aun así, coincidimos con Gargallo et al. (2017) cuando afirman que, en la universidad, no es sencillo pasar de un enfoque centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje, dada la necesidad de cambios estructurales en el seno de la misma institución.

Para finalizar, rescatamos la reflexión de García (2006) de que el estilo docente se sitúa entre el arte y la técnica para enseñar, que no existe una forma de enseñar ideal, pero sí se pueden distinguir ciertas buenas prácticas que contribuyen a reducir tensiones en el aula y crear un ambiente motivador.

Obviamente, las metodologías activas no son la respuesta a todas las demandas que presenta la educación del siglo XXI, pero su utilización sí que puede suponer un paso a favor de un alumnado cuya experiencia en la Academia repercute directamente en sus competencias. Por ejemplo, en el

caso de la metodología educativa aprendizaje-servicio, el profesorado se caracteriza por ser proactivo, adaptable, flexible e innovador porque tiene la capacidad de vincular el contenido educativo con problemas sociales reales, promoviendo el compromiso cívico y desarrollando las habilidades y valores de los estudiantes. De este modo, no sólo se fomenta la adquisición del conocimiento académico de una manera activa y pragmática, sino que también se potencia un alumnado consciente, participativo y emprendedor (Autor et al., 2020).

De lo que se trata es de que el esfuerzo para empoderar la educación superior no se limite a los y las estudiantes, y de que el cuerpo docente sea también capaz de cambiar a través de un estilo de enseñanza basado en la colaboración, la empatía con el alumnado y el cambio social.

No obstante, cabe remarcar que nuestro estudio presenta ciertas limitaciones. En primer lugar la falta de una incidencia más profunda en las prácticas concretas de cada docente en sus aulas. Algo que surge como línea de futuro en nuestra investigación, que bien podría suponer un estudio de carácter cualitativo, con una muestra más reducida de profesorado universitario. Además, ello ayudaría a corroborar ciertas conclusiones del estudio, pues, aunque se presentan indicios de significatividad en determinado perfil del alumnado, el tamaño del efecto resulta bajo en algunos casos, lo que anima a interpretar las diferencias con cautela.

Otra de las limitaciones es que centramos el trabajo en un solo protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y no hemos recogido la perspectiva del alumnado, cuando hay trabajos (Bou-Sospedra, et al., 2021) que señalan la discordancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los diferentes agentes educativos. Esto es muy importante porque nos daría evidencias para analizar la conveniencia de que los docentes modificaran sus prácticas docentes para equilibrar las preferencias de estilos de aprendizaje y poder situarse así más cerca del hacer que del deber hacer (Martínez Martínez et al., 2019).

Referencias bibliográficas

- Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H., & Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Amirian, S. M. R., Ghaniabadi, S., Heydarnejad, T., & Abbasi, S. (2023). The contribution of critical thinking and self-efficacy beliefs to teaching style preferences in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(3), 745-761. <https://doi.org/10.1108/JAR-HE-11-2021-0441>
- Bou-Sospedra, C., González-Serrano, M. H., & Alguacil, M. (2021). Estudio de los estilos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los tres agentes educativos: alumnos, docentes y familiares. *Retos*, 39, 330-337. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78798>
- Codina, N., Castillo, I., Pestana, J. V., & Balaguer, I. (2020). Preventing procrastination behaviours: teaching styles and competence in university students. *Sustainability*, 12(6), 1-11. <http://dx.doi.org/10.3390/su12062448>
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Academic Press.
- Combey, L., & Gargallo, B. (2022). Métodos centrados en el estudiante: sus efectos en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuni-*

- versitaria, 34(1), 215-237. <https://doi.org/10.14201/teri.25600>
- Consejo de la Unión Europea. (2013). *Conclusiones del Consejo sobre la dimensión social de la enseñanza superior*. eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013X-G0614%2801%29&from=ES#:~:text
- Comunicado de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. https://www.unibasq.eus/wp-content/uploads/2017/10/9.Comunicado_Londres_2007.pdf
- Del Pozo, M. M. (2008/2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 55-73.
- Fischer, L., & Fischer, B. (1968). Learning styles, teaching styles, and individualized instruction. En E. Hildebrand (Ed.), *Quality and the Small School*, (pp. 30-34). Colorado Westerns States Small Schools Project. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED027107.pdf>
- Frunzâ, V. (2014). Implications of Teaching Styles on Learning Efficiency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 342–346. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.268>
- García, I. F. (2006). Estilo docente. En A. Moreno (Ed.), *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 157-170). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gargallo, B., Jiménez Rodríguez, M. A., Martínez Hervás, N., Giménez Beut, J. A., & Pérez Pérez, C. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 20(2), 161-187, <https://doi.org/10.5944/educXXI.19036>
- González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11, 51-70. <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.971>
- González-Peiteado, M., & Pino-Juste, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de Magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educación XXI*, 17(1), 83-110. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10706>
- González-Peiteado, M., & Pino-Juste, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1175-1191. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47563
- Hair, J. F.; Black, W.C.; Babin, B. J.; & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic journal of business research methods*, 6(1), 53-60.
- Huang, C., & Zheng, Q. (2022). How teaching style influences learning effectiveness through learning motivation: An example of an advanced mathematics course for undergraduate students at university. *International journal of research in business and social science*, 11(6), 468-477. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v11i6.1933>
- Jiang A. L., & Zhang L. J. (2021). University Teachers' Teaching Style and Their Students' Agentic Engagement in EFL Learning in China: A Self-Determination Theory and Achievement Goal Theory Integrated Perspective. *Frontiers in Psychology* 12, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704269>
- Lammers, W. J., & Murphy, J. J. (2002). A Profile of Teaching Techniques Used in the University Classroom. *Active Learning in Higher Education*, 3(1), 54–67. <https://doi.org/10.1177/1469787402003001005>
- Martínez Martínez, I., Renés Arellano, P., & Martínez Geijo, P. (2019). Los estilos de aprendizaje y de enseñanza: análisis y diagnóstico en educación superior de centro internacional de estudios superiores del español, CIESE-Comillas (España). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(24), 28–41. <https://doi.org/10.55777/rea.v12i24.1317>

- Mazumder, Q. H., & Ahmed, K. (2014, junio). The Effects of Teaching Style and Experience on Student Success in The United States and Bangladesh [comunicación]. En *2014 ASEE Annual Conference & Exposition*, Indianápolis-Indiana.. 10.18260/1-2—23143.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, *44*(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Renés Arellano, P., Echeverry, L., Chiang Salgado, M., Rangel, L., & Martínez Geijo, P. (2013). Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, *11*(11), 4–18. <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.968>
- Rubio-Hurtado, M.J., & Baños, R. V. (2017). El análisis de conglomerados bietápico o en dos fases con SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *10*(1), 118-126. <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.11017>
- Sotelino-Losada, A., Arbués-Radigales, E., García-Docampo, L., & González-Geraldo, J. L. (2021). Service-Learning in Europe. Dimensions and Understanding from Academic Publication. *Frontiers in Education*, *6*, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604825>
- Waterschoot, J., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2019). The effects of experimentally induced choice on elementary school children's intrinsic motivation: The moderating role of indecisiveness and teacher–student relatedness. *Journal of Experimental Child Psychology*, *188*, 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104692>

Información de contacto: Daniel Sáez-Gambín. Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación, Departamento de Pedagogía e Didáctica. E-mail: daniel.saez.gambin@usc.es

Procesos de evaluación formativa en Educación Básica. Una revisión sistemática

Formative assessment processes in elementary education. A Systematic review

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-678>

Maite Zubillaga-Olague

<https://orcid.org/0000-0003-0924-1583>

Universidad Autónoma de Madrid

Laura Cañadas

<https://orcid.org/0000-0003-4179-9018>

Universidad Autónoma de Madrid

Jesús Manso

<https://orcid.org/0000-0003-1557-3242>

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El creciente interés en la evaluación formativa requiere un análisis sistemático de los elementos claves de la investigación desarrollada en los últimos años. Los trabajos de revisión existentes se enfocan en los factores que afectan a la evaluación formativa pero no abordan los beneficios percibidos ni las estrategias empleadas. Por ello, esta revisión busca responder las siguientes preguntas: (i) ¿Qué beneficios percibe el profesorado de Educación Básica sobre el empleo de la evaluación formativa en la práctica del aula?; (ii) ¿Cuáles son los factores que influyen en las intenciones del profesorado para utilizar procesos de evaluación formativa en el aula?; (iii) ¿Cuáles son las estrategias de evaluación formativa más empleadas en el aula por parte del profesorado y cómo se emplean? Se realizó una revisión sistemática de los últimos cinco años en WOS, SCOPUS, ERIC y Psychinfo siguiendo la declaración PRISMA. Tras la aplicación de los criterios de inclusión, 36 estudios fueron analizados. Los resultados muestran que el profesorado percibe beneficios de los procesos de evaluación asociados a 10 variables relacionadas con la mejora del proceso, la regulación del aprendizaje o la optimización de la enseñanza. Por otra parte, los factores que influyen en su intención de aplicación son de carácter personal, de interacción con los demás y contextuales. Finalmente, las estrategias más empleadas son proporcionar feedback, implicar al alumnado en la evaluación, compartir los objetivos y criterios de evaluación. Por tanto, este estudio contribuye a sistematizar las investigaciones realizadas en relación con los procesos de evaluación formativa, abriendo una puerta a la generación de nuevas líneas de investigación y a la aplicación de acciones concretas en la práctica educativa.

Palabras clave: evaluación formativa; educación básica; profesorado; beneficios; estrategias

Abstract

The growing interest in formative assessment requires a systematic analysis of the key elements of the research developed in recent years. Existing literature reviews focus on the factors influencing formative assessment but do not deal with the perceived benefits used or the strategies employed. Thus, this review aims to answer the following questions: (i) What are the benefits perceived by elementary school teachers regarding the use of formative assessment in classroom practice; (ii) What are the factors that influence teachers' intentions to use formative assessment processes in the classroom; (iii) What are the most frequently used formative assessment strategies in the classroom by the teachers and how are

they used? A systematic review of the last five years was carried out in WOS, SCOPUS, ERIC and Psychinfo following the PRISMA statement. After applying the inclusion criteria, 36 studies were analyzed. The results show that teachers perceive benefits of assessment processes associated with 10 variables related to process improvement, learning regulation or teaching improvement. Moreover, the factors that influence their intention to apply them are personal, interaction with others and contextual. Finally, the most used strategies are providing feedback, involving students in the evaluation, sharing evaluation objectives and criteria, and asking questions. Therefore, this study contributes to systematize the research carried out in relation to formative assessment processes, opening a door to the generation of new lines of research and the application of concrete actions in educational practice.

Key words: formative assessment; elementary education; teachers; benefits; strategies

Introducción

La evaluación es uno de los aspectos más controvertidos de los procesos educativos (Bilbao-Martínez & Villa-Sánchez, 2019). Su función social, buscando rendir cuentas sobre el rendimiento del alumnado ha hecho que, durante mucho tiempo, este fuese el único foco de atención de estos procesos. Sin embargo, desde hace décadas, la investigación ha mostrado que la evaluación puede tener un inmenso potencial pedagógico en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bizarro et al., 2019). La evaluación formativa, emerge como proceso que busca mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera constante. Concretamente, se ha posicionado como una modalidad que, estando integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, favorece, entre otros, un mayor grado de adquisición del aprendizaje por parte del alumnado, la regulación y auto-regulación de los aprendizajes, la autonomía del alumnado y a renovar la labor docente consiguiendo así, optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Azpilicueta-Amorín, 2020; Hamodi et al., 2015; MacDonald, 2022; Ramírez et al., 2018). Sin embargo, y a pesar de la creciente investigación en torno al tema, no existen estudios que revisen sistemáticamente la percepción que el profesorado tiene de los beneficios que la aplicación de estos procesos puede tener en la práctica del aula. Esto dificulta poder justificar de forma razonada por qué fomentar el desarrollo de prácticas de evaluación formativa en la Educación Básica (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria). Además, conocer los temas de investigación desarrollados en torno a los beneficios de estos procesos contribuirá a la aparición de nuevas propuestas de investigación sobre elementos que no hayan sido previamente abordados.

Además, la aplicación en el aula de estos procesos es escasa, prevaleciendo en muchos casos formas tradicionales de evaluación (Talaquer, 2015). Por ello, cabe preguntarse, ¿qué factores condicionan el empleo de estos procesos? Las revisiones sistemáticas de Heitink et al. (2016), Schildkamp et al., (2020) y Yan et al. (2021) establecen dos tipologías de factores que lo condicionan: los factores personales y los factores contextuales. Los primeros están vinculados a las creencias pedagógicas del profesorado y a la alfabetización percibida para emplear estrategias útiles de evaluación formativa. Los segundos, se relacionan con las políticas educativas externas e internas del centro, el entorno laboral donde el profesorado ejerce su docencia, las condiciones laborales y las destrezas y capacidades del alumnado para un efectivo desarrollo de la evaluación. Estas revisiones recogen estudios previos a octubre de 2019, analizan la percepción de docentes de diferentes niveles educativos incluyendo la educación superior y; no tienen en cuenta factores vinculantes a las relaciones e interacciones que surgen en el contexto escolar (cuerpo docente y alumnado) y su posible repercusión en el empleo de la evaluación formativa. Resulta fundamental contar con información actualizada que permita identificar en qué aspectos se debe incidir para potenciar el desarrollo de la evaluación formativa en el contexto escolar y, a partir de ello, desarrollar acciones que permitan reducir la brecha entre la teoría y la práctica.

Otro de los puntos clave son las estrategias empleadas por el profesorado cuando aplica procesos de evaluación formativa. La literatura recoge la existencia de cinco estrategias clave para la implementación de procesos de evaluación formativa (William & Leahy, 2015): (i) compartir con el alumnado los objetivos y criterios de evaluación; (ii) fomentar preguntas y debates en clase; (iii) facilitar feedback que permita a los estudiantes revisar y mejorar su trabajo; (iv) implicar al alumnado en su propio aprendizaje; e (v) implicar al alumnado en el aprendizaje de sus iguales. Sin embargo, ¿en qué medida el profesorado emplea estas estrategias? ¿en qué aspectos se focaliza en cada una de ellas dentro de los procesos de evaluación formativa? En relación con estas preguntas, parece necesario analizar de forma sistemática cuáles son las estrategias de evaluación formativa que el profesorado reporta emplear cuando aplica estos procesos. De esta forma, podrán derivarse conclusiones sobre qué estrategias pueden ser más pertinentes para iniciar al profesorado en estos procesos y, sobre cuáles debe incidirse en mayor medida en la formación inicial y permanente, así como qué aspectos quedan por indagar desde la investigación.

Por ello, consideramos que existe una brecha en la literatura, y especialmente existe una falta de revisiones sistemáticas que permitan tener una visión metódica de los beneficios percibidos por el profesorado en la aplicación de procesos de evaluación formativa, de los factores que influyen en que el profesorado emplee estos procesos y de la forma en que se aplican las estrategias de evaluación formativa. Así, la presente revisión busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- P1. ¿Qué beneficios percibe el profesorado de Educación Básica sobre el empleo de la evaluación formativa en la práctica del aula?
- P2. ¿Cuáles son los factores que influyen en las intenciones del profesorado para utilizar procesos de evaluación formativa en el aula?
- P3. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación formativa más empleadas en el aula por parte del profesorado y cómo se emplean?

Método

Se realizó una revisión sistemática de la literatura de los últimos cinco años siguiendo las pautas establecidas en la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021) para este tipo de estudios.

Proceso de búsqueda

Para la investigación, se tomaron como referencia las preguntas de investigación y se definieron los términos de búsqueda siguiendo la estrategia PICO (Costa-Santos et al., 2007), considerando la población y la intervención. Se emplearon términos clave y sus sinónimos para acceder a una variedad amplia de estudios. Tras consultar en la literatura especializada, se utilizaron los términos recogidos en la Tabla 1.

La búsqueda se realizó en cuatro bases de datos: *Web of Science*, *Scopus*, *Education Resources Information Center (ERIC)*, y *PsychINFO*. En *Web of Science* y *Scopus* se empleó la interfaz ofrecida por las propias bases de datos y en *ERIC* y *PsychINFO* se empleó la plataforma *EbscoHost*. Se realizó una búsqueda independiente en cada una de las bases de datos empleando los mismos filtros y la misma estrategia. Para iniciar la búsqueda se formuló una ecuación booleana empleando los nexos AND y OR (Tabla 1). Se incorporaron únicamente aquellos artículos correspondientes a los campos

de educación, ciencias sociales, psicología y humanidades publicados en los últimos cinco años. Todas las publicaciones se exportaron al gestor bibliográfico *Refworks*.

Tabla I. Preguntas de investigación y palabras clave

| | | |
|-----------------------------------|--|---|
| Preguntas de investigación | P1. ¿Qué beneficios percibe el profesorado de Educación Básica sobre el empleo de la evaluación formativa en la práctica del aula? P2. ¿Cuáles son los factores que influyen en las intenciones del profesorado para utilizar procesos de evaluación formativa en el aula? P3. ¿Cuáles son las estrategias de evaluación formativa más empleadas en el aula por parte del profesorado y cómo se emplean? | |
| PICO | [1]Población | [2]Intervención |
| Palabras clave | <i>primary education*</i> <i>primary school*</i> <i>elementary education*</i> <i>formal education*</i> <i>secondary school</i> | <i>formative assessment*</i> <i>formative evaluation *</i> <i>alternative assessment*</i> <i>assessment for learning</i> |
| Búsqueda | ([1] *OR) AND ([2] *OR) | |

Fuente: Elaboración propia

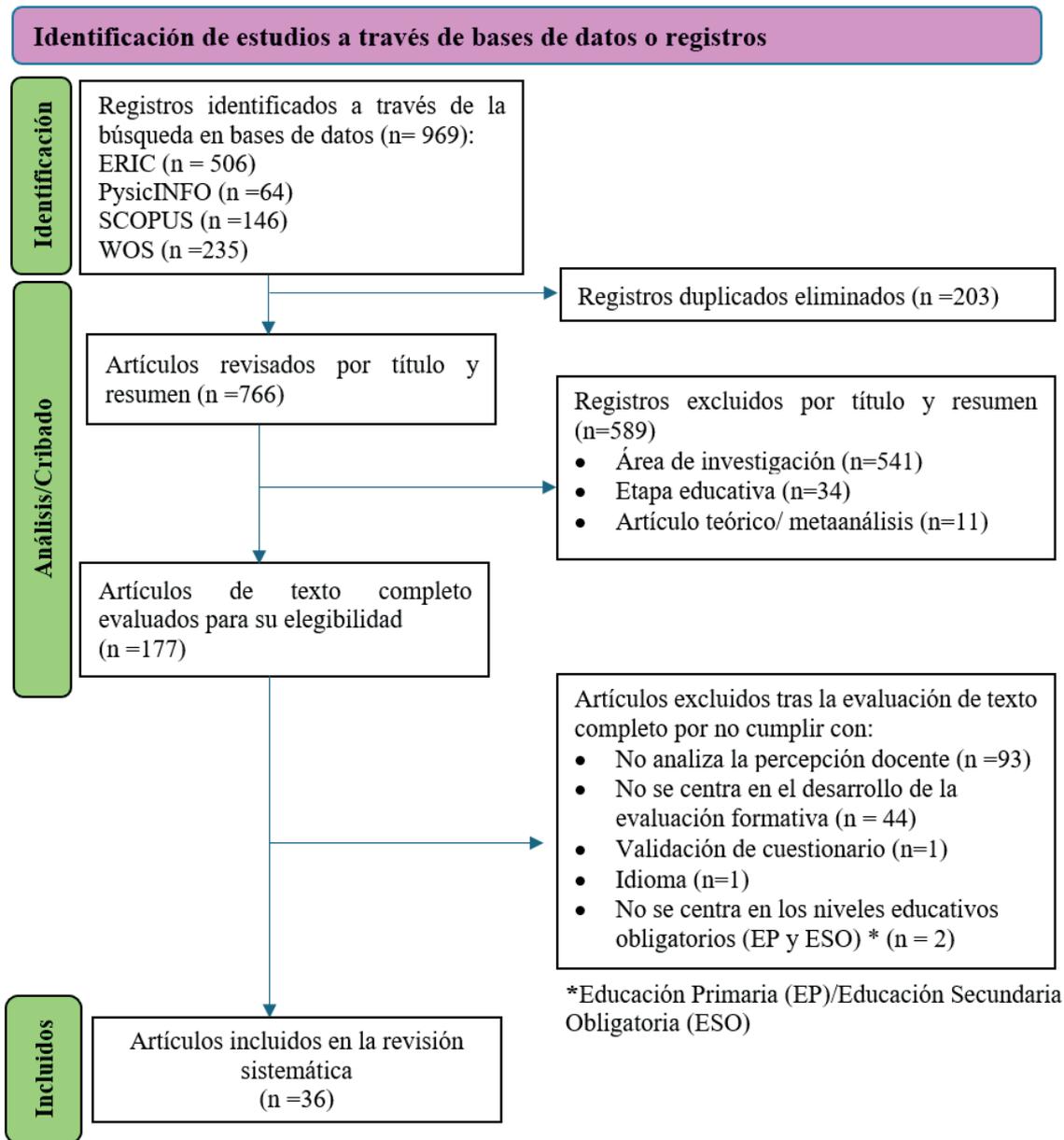
Para la posterior selección de artículos y en coherencia con las preguntas de investigación planteadas, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Estudios que analizan la percepción del profesorado sobre los beneficios de la evaluación formativa o estudios que investiguen los factores influyentes en las intenciones del profesorado para el desarrollo de la evaluación formativa o investigaciones que analicen el empleo de estrategias de evaluación formativa en el aula
- Estudios que presenten resultados empíricos (no trabajo teóricos ni validación de instrumentos, metaanálisis o revisiones sistemáticas)
- Artículos revisados por pares
- Artículos en inglés
- Estudios publicados entre enero de 2018 y marzo de 2023

Selección de artículos y extracción de datos

La selección final de los estudios siguió varias etapas (Figura 1). La búsqueda inicial reportó 969 artículos entre las cuatro bases de datos. Tras eliminar los duplicados (n= 203) quedaron 766 publicaciones que revisar. Se analizó el título y resumen de estas, excluyendo aquellas que no cumplían con los criterios de inclusión (n=589). De los 177 estudios resultantes para el análisis de texto completo, se excluyeron 141 por no cumplir alguno de los criterios de inclusión establecidos (ver razones de exclusión en la Figura 1). Finalmente, 36 estudios fueron incluidos en la revisión sistemática.

Grafico I. Diagrama de flujo del procedimiento de selección de estudios de acuerdo con la declaración PRISMA



Fuente: Elaboración propia

Análisis de datos

Para analizar la información de las publicaciones seleccionadas, se leyó el texto completo, registrando los resultados en dos plantillas de extracción de datos. La primera recogió las características de los estudios analizados *a través de* las siguientes categorías de análisis: (i) título; (ii) autores y año de

publicación; (iii) metodología de la investigación y procedimiento de recogida de datos; y (iv) número de participantes en el estudio. La segunda sirvió para analizar los resultados y conclusiones de los estudios seleccionados incluyendo aspectos asociados a las preguntas de investigación. Estos criterios fueron empleados para evaluar la calidad interna de los estudios seleccionados y dar respuesta a *The critical appraisal instrument for Systematic Reviews* para evaluar la adecuación de los estudios a la revisión. Se emplearon las directrices PRISMA para evaluar la calidad de esta revisión y se incluyó el registro en PROSPERO. Además, se empleó la herramienta de evaluación crítica AMSTAR2, obteniendo una calificación de confianza general moderada.

Resultados

Análisis descriptivo de la literatura

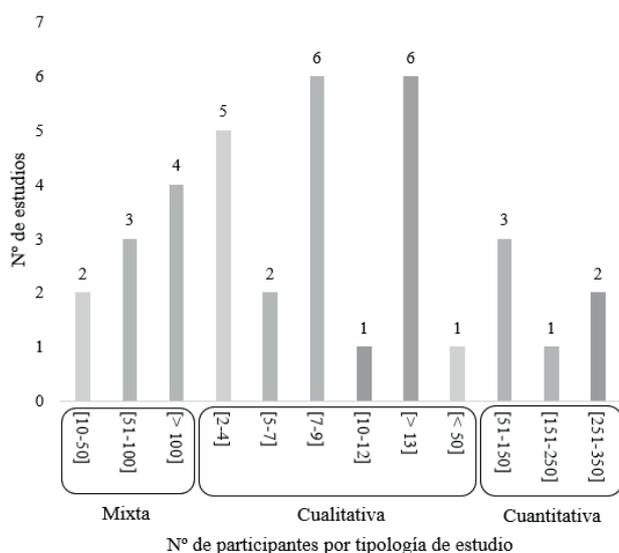
La plantilla de extracción de datos con las características de los estudios incluidos en la revisión sistemática se presenta en el Anexo I. Una síntesis de la información más relevante de dicha plantilla se presenta en la Tabla 2. En los estudios analizados predomina una metodología cualitativa (55.3%), seguida por la mixta (24.8%) y la cuantitativa (19.4%). La mayoría de los estudios cualitativos o mixtos emplearon un diseño fenomenológico o etnográfico. Los tres métodos de recogida de información más habituales fueron la entrevista (18%), el cuestionario (22.5%) y la observación en el aula (25.7%). El 47.2% de los estudios seleccionados se desarrollaron en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el 33.3 % en Educación Primaria (EP) y, el 13.8% con docentes de ambos niveles educativos. La dispersión geográfica de los estudios es amplia. La mayor parte de la investigación se localiza en Asia (41.6%), seguida de África (22.2%) y Europa (16.6%). En lo que respecta a la materia o área educativa en la que el profesorado impartía la docencia, el 30.5% de los estudios recopiló datos de docentes que imparten docencia de diferentes disciplinas, otro 30.5% de docentes que imparten las asignaturas de matemáticas e inglés y el 2.7 % de estudios investigan disciplinas relacionadas con las ciencias (Ciencias, Química y STEAM). El número de participantes osciló entre 2 y 47 en los estudios cualitativos y entre 50 y 330 en los estudios cuantitativos (ver Figura I).

Tabla II. Información descriptiva de los datos analizados

| Variable analizada | | N Estudios | % | |
|---|---|---|------|------|
| Metodología | Cualitativa | Observación participante y entrevista | 14 | 38.8 |
| | | Entrevista | 5 | 13.8 |
| | | Intervención y entrevista | 1 | 2.7 |
| | Cuantitativa | Cuestionario | 7 | 19.4 |
| | Mixta | Observación participante y cuestionario | 1 | 2.7 |
| | | Entrevista y cuestionario | 5 | 13.8 |
| Observación participante, entrevista y cuestionario | | 3 | 8.3 | |
| Nivel educativo | Educación Primaria | 12 | 33.3 | |
| | Educación Secundaria Obligatoria | 17 | 47.2 | |
| | Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria | 5 | 13.8 | |
| Continente | Asia | 15 | 41.6 | |
| | África | 8 | 22.2 | |
| | Europa | 6 | 16.6 | |
| | América (EE. UU y Canadá) | 5 | 13.8 | |
| | Australia | 1 | 2.7 | |
| Áreas de conocimiento | Disciplinas diferentes | 11 | 30.5 | |
| | Matemáticas | 11 | 30.5 | |
| | Inglés | 11 | 30.5 | |
| | Ciencias | 1 | 2.7 | |
| | Química | 1 | 2.7 | |
| | STEAM | 1 | 2.7 | |

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico I. N.º de participantes según tipología de estudio



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados se organizaron siguiendo las tres preguntas de investigación: (i) beneficios percibidos por el profesorado de Educación Básica sobre el empleo de la evaluación formativa en la práctica del aula; (ii) factores que influyen en las intenciones del profesorado para utilizar procesos de evaluación formativa en el aula; y (iii) estrategias de evaluación formativa más empleadas en el aula por parte del profesorado de Educación Básica y forma de empleo.

Tabla III. Registro de los estudios analizados Fuente: Elaboración propia.

| | | Variables | N.º de estudio analizado (ver anexo I para relacionar estudios) | N | | |
|---|--|---|--|-----------------------------------|--|----|
| Beneficios de la evaluación formativa | | Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje | 5,6,23,31 | 4 | | |
| | | Integrada en el proceso E-A | 16,24, 36, | 3 | | |
| | | Responder a las necesidades del alumnado | 3,16,21,23,31 | 5 | | |
| | | Valorar el desempeño del alumnado | 1,7,8,13,14,19,21,22,24,26,36 | 11 | | |
| | | Diagnosticar las necesidades y dificultades | 10, 19,21,36 | 4 | | |
| | | Brindar retroalimentación | 16,23, 33 | 3 | | |
| | | Favorecer la autorregulación (alumnado) | 7,10,13,21,22,24,25,26 | 8 | | |
| | | Remodelar la enseñanza | 6,19,24 | 3 | | |
| | | Recopilar evidencias del rendimiento | 5, 7, 10,13,16,24 | 6 | | |
| | Indicar desempeño sumativo y establecer calificaciones | 6,10,13,16,19,21,22,23 | 8 | | | |
| Factores influyentes en el desarrollo de la evaluación formativa | Factores personales | Compromiso personal y motivación | 1,2,3,7,14,18,19,20,25 | 9 | | |
| | | Autoeficacia percibida | 10, 14, 16, 28,35,36 | 6 | | |
| | | Habilidades y destrezas | 9,11,14,17,30,34,36 | 7 | | |
| | | Formación | 3,7,9,10,14,20,27,30,36 | 9 | | |
| | Interacción | Poca implicación del cuerpo docente | 3,5,20,23,27,29,32,36 | 8 | | |
| | | Actitud negativa del alumnado | 9,15,26,27,30,34 | 6 | | |
| | Factores contextuales | Políticas externas | Currículo | 8,9,10,11,30,36 | 6 | |
| | | | Pruebas nacionales | 5 | 1 | |
| | | | Sistema de exámenes/ Pruebas sumativas | 1,7,16,31,24,25,26,27,30,32,33,35 | 12 | |
| | | Política del centro | Apoyo directivo | 3,9,10,14,17,20,35,36 | 8 | |
| | | | Plan de estudios | 1,9,10,17,20,21,30,33,34,36 | 10 | |
| | | | Falta de autonomía docente | 20 | 1 | |
| | | Condiciones laborales | Falta de tiempo | Excesiva carga de trabajo | 3,4,5,7,9,10,14,20,24,26,27,29,30,32,35,36 | 16 |
| | | | | Tareas administrativas | 20 | 1 |
| Tareas docentes | 5,9,10,20,36 | 5 | | | | |
| Ratios excesivas | 3,7,9,27,36 | 5 | | | | |
| Heterogeneidad del alumnado | 24,34 | 2 | | | | |
| Estrategias de evaluación formativa | Compartir los objetivos y criterios de aprendizaje | 3,4,6,8,9,10,11,12,15,17,26,29,30,32,33 | 15 | | | |
| | Formular preguntas | 4,8, 9,10,11,29,33,36 | 8 | | | |
| | Proporcionar <u>Feedback</u> | 3,5,6,8,9,10,13,15,17,18,21,22,29,30,32,33,36 | 17 | | | |
| | Implicación de los diferentes agentes educativos | 3,5,6,8,12,17,18,21,25,26,27,29,31,33,34,36 | 16 | | | |

Fuente: Elaboración propia

¿Qué beneficios percibe el profesorado de Educación Básica sobre el empleo de la evaluación formativa en la práctica del aula?

Diecinueve de los estudios identificaron la percepción del profesorado sobre los beneficios del desarrollo de la evaluación formativa en el aula. En la mayoría, los docentes participantes perciben la evaluación formativa como una herramienta para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Boström & Palm, 2019; Dayal, 2021; Mahalambi et al., 2022; Thaçi & Sopi, 2022). En tres de los estudios destaca el valor de la evaluación formativa como elemento integrado en el proceso de enseñanza aprendizaje (Kaur, 2021; Martin et al., 2021; Zeng & Huang, 2021). En dos estudios el profesorado coincide en que la evaluación formativa favorece al desarrollo del método constructivista centrado en el alumnado puesto que permite recopilar información significativa de su aprendizaje que ayude a responder a sus necesidades (Dayal, 2021; Namoco & Zaharundin, 2021). En consonancia, el profesorado participante en otros once estudios concibe la evaluación formativa como herramienta para valorar el desempeño del alumnado favoreciendo su desarrollo integral (Hasim et al., 2018; Mahlambi, 2021; Taçi & Sopi, 2022; Zeng & Huang, 2021).

En los estudios de Ma (2021), Martin et al. (2022) y Zeng y Huang (2021) se enfatiza la importancia de brindar retroalimentación sobre el desempeño de las tareas y sobre la instrucción que ha tenido lugar en sus aulas, para así guiar y alentar a su alumnado en su proceso de aprendizaje. También aparece reflejada la función diagnóstica de la evaluación como medio para identificar las necesidades y dificultades del alumnado y adaptar las prácticas de enseñanza (Govender, 2020; Kyaruzi et al., 2018; Ma & Bui, 2021; Zeng & Huang, 2021). Otro de los aspectos investigados es la autorregulación de los aprendizajes como un beneficio del empleo de los procesos de evaluación formativa, específicamente cuando se involucra al alumnado en la evaluación (Demir et al., 2018; Govender, 2020; Hasim et al., 2018; Ma & Bui, 2021; Mahalambi, 2021; Martin et al., 2022; Namoco & Zaharundin, 2021; Ng et al., 2020). Además, en cuatro de los estudios se destaca la función reguladora de la evaluación como medio para obtener evidencias de lo que funciona o no en la práctica y remodelar la enseñanza (Zeng & Huang, 2021).

Por último, y a pesar de apreciarse un cambio de paradigma en lo que respecta a la concepción de la evaluación, todavía se nota una clara influencia de la tradición certificadora de esta. En seis de los estudios se resalta el papel de la evaluación para recopilar evidencias sobre el rendimiento académico del estudiantado, valorar el grado de aprendizaje y verificar su nivel de competencia en las tareas desarrolladas (Boström & Palm, 2019; Demir et al., 2019; Govender, 2020; Hasim et al., 2018; Kaur, 2021; Martin et al., 2022). En ocho de los estudios también se acentúa la evaluación con una finalidad calificadora, destacando su carácter sumativo (Dayal, 2021; Govender, 2020; Hasim et al., 2018; Kaur, 2021; Kyaruzi et al., 2018; Ma & Bui, 2021; Mahalambi, 2021; Mahalambi et al., 2022). En algunos de estos estudios el profesorado valora la evaluación formativa como herramienta para comparar las calificaciones del curso anterior con las de siguientes cursos (Kaur, 2021) o como pruebas pequeñas realizadas a lo largo del proceso que permiten calificar al final del periodo formativo (Dayal, 2021; Kaur, 2021). Esta percepción de la evaluación hace que en algunos de los estudios el profesorado se muestre confuso a la hora de entender la evaluación formativa (Kaur, 2021; Mahalambi, 2021; Zeng & Huang, 2021).

¿Cuáles son los factores que influyen en las intenciones del profesorado para utilizar procesos de evaluación formativa en el aula?

Veintinueve de los 36 estudios estudian los factores que influyen en las intenciones del profesorado para utilizar procesos de evaluación formativa en el aula. Para analizarlos, se han agrupado en tres

categorías: (1) factores personales; (2) factores de interacción con los demás; y (3) factores contextuales.

▪ Factores personales

Estos factores se relacionan con las características individuales de los docentes. Encontramos:

- (1) La motivación, el compromiso personal y el entusiasmo por mejorar su labor docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje son uno de los principales factores que los lleva a tratar de desarrollar prácticas de evaluación formativa (Abdulla-Alotaibi, 2018; Ahmedi, 2019; Andersson & Palm, 2018; Demir et al., 2018; Jawad, 2020; Krishnan et al., 2020; Kyaruzi et al., 2020; Lam, 2018; Namoco & Zaharundin, 2021).
- (2) La percepción de competencia es fundamental para el uso de la evaluación formativa. Los estudios de Yan et al. (2022) y Saeed et al. (2018) muestran que los docentes con mayor autoeficacia percibida tienen una mayor predisposición a emplear la evaluación formativa en sus clases. Siete estudios de esta revisión muestran que cuando el profesorado siente que carece de habilidad y destreza para la correcta implementación de prácticas de evaluación alternativa se siente menos dispuesto a su empleo (Figa-Gurundu et al., 2020; Graham et al., 2021; Jawad, 2020; Khechane et al., 2020; Swaran-Singh et al., 2022; Yan, 2021; Zeng & Huang, 2022).
- (3) Formación recibida sobre y en evaluación. Nueve estudios destacan la falta de formación en evaluación como un elemento determinante para la aplicación de estos procesos (Andersson & Palm, 2018; Demir et al., 2018; Figa-Gurundu, et al., 2020; Govender, 2020; Jawad, 2020; Lam, 2018; Rahman et al., 2018; Swaran-Singh et al., 2022; Zeng & Huang, 2021). Esta falta de formación se asocia, fundamentalmente, a: (a) ausencia de manuales de evaluación alternativa (Figa-Gurundu et al., 2020); (b) falta de ejemplos o prácticas concretas (Demir et al., 2018; Yan, 2021); (c) insuficiencia de herramientas y estrategias que faciliten la implementación de evaluación formativa en el aula (Demir et al., 2018); y (d) las actitudes negativas de los docentes hacia la formación en estos procesos (Figa-Gurundu et al., 2020). Sin embargo, según algunos de los estudios, la formación continua podría dar respuesta a esta falta de formación (Andersson & Palm, 2018; Jawad, 2020)

▪ Factores de interacción con los demás

Otro de los aspectos que destaca como un factor que influye en la intención del profesorado de aplicar procesos de evaluación formativa es la falta de implicación y colaboración del profesorado en el contexto escolar (Andersson & Palm, 2018; Boström & Palm, 2019; Lam, 2018; Mahalambi et al., 2022; Rahman et al., 2021; Sun-Keung-Pang, 2020; Veugen et al., 2022; Zeng & Huang, 2021). Acciones como intercambiar experiencias o colaborar con otros docentes para programar los procesos de evaluación, son factores facilitadores que influyen en la intención del profesorado para aplicar estos procesos (Lam, 2018; Palm, 2018; Rahman et al., 2021).

Por otro lado, la implicación del alumnado en el desarrollo de estas prácticas también es un factor condicionante (Figa-Gurundu, 2020; Johnson et al., 2019; Ng et al., 2020; Rahman et al., 2021; Swaran-Singh et al., 2022; Yan, 2021). Estos estudios muestran una falta de motivación del alumnado para implicarse en las prácticas de auto y coevaluación y una actitud negativa hacia la evaluación formativa, lo que frena, en gran medida, la puesta en práctica de estos procesos (Figa-Gurundu, 2020; Johnson et al., 2019).

▪ Factores contextuales

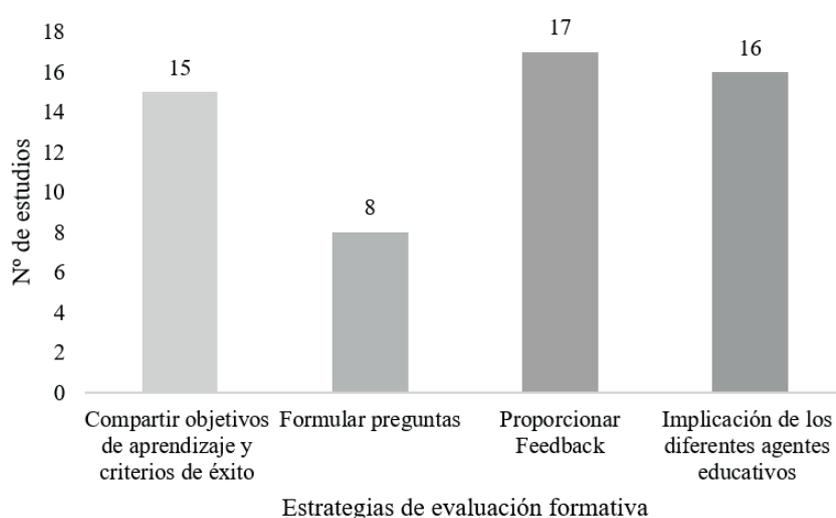
Estos factores se relacionan con el entorno educativo. Para su análisis se han organizado en tres bloques:

- (I) Políticas externas: Dieciocho estudios analizan su influencia. Las pocas sinergias entre la administración y la escuela dificultan que se empleen procesos de evaluación formativa (Boström & Palm, 2019; Govender, 2020; Graham et al., 2021; Kaur, 2021; Kechane et al., 2020). A esto se une la exigencia del currículo, que lleva al profesorado a volcar una gran cantidad de tiempo en su cumplimiento (Boström & Palm, 2019; Figa-Gurudu et al., 2020; Govender, 2020; Graham et al., 2021; Kaur, 2021) y la dificultad para incorporar evaluaciones y actividades apropiadas al aula basadas en el contenido y los estándares de aprendizaje estipulados en el currículo (Swaran-Singh et al., 2022). Otro de los elementos que destaca es la importancia otorgada a las pruebas nacionales de evaluación en las políticas educativas nacionales y, en consecuencia, por parte de los centros escolares, lo que lleva al profesorado a preparar al alumnado para la realización de estas pruebas estandarizadas (Boström & Palm, 2019; Figa-Gurudu, 2020; Zeng & Huang, 2021). Por último, la necesidad de tener que establecer calificaciones o realizar exámenes también es un factor que dificulta la implementación de prácticas de evaluación alternativa (Dayal, 2021; Demir et al., 2018; Namoco y Zaharundin, 2021; Vaugen, 2021 & Yan et al., 2022).
- (II) Política del centro: Trece estudios destacan este elemento como factor influyente. La falta de apoyo por parte de las autoridades y del equipo directivo de las escuelas para fomentar la evaluación formativa hace que los docentes se sientan limitados a cumplir con lo establecido en el plan de estudios del centro (Abdullah-Alotaibi, 2018; Figa-Gurudu et al., 2020; Govender, 2020; Khechane et al., 2020; Lam, 2018; Ma & Bui, 2021; Swaran-Singh et al., 2022; Zen & Huang, 2021). Otro factor a considerar son las programaciones de centro, ya que cuando son demasiado extensas no permiten al profesorado invertir tiempo en aplicar procesos de evaluación formativa (Abdullah-Alotaibi, 2018; Figa-Gurudu et al., 2020; Govender, 2020; Khechane et al., 2020; Lam, 2018; Ma & Bui, 2021; Swaran-Singh et al., 2022; Williams-McBean, 2021; Yan, 2021; Zeng & Huang, 2021).
- (III) Condiciones laborales: recogidas en 17 estudios. De estos, 16 destacan que los docentes perciben la falta de tiempo como el más condicionante (Andersson & Palm, 2018; Bernard et al., 2019; Boström & Palm, 2019; Demir et al., 2018; Figa -Gurundu et al., 2020; Govender, 2020; Jawad, 2020; Lam, 2018; Martin et al., 2022; Ng-Win et al., 2020; Rahman et al., 2021; Sin-Keung-Pam, 2020; Swaran-Singh et al., 2022; Yan et al, 2022; Zeng & Huang, 2021). Los docentes atribuyen la escasez de tiempo a la excesiva carga de trabajo docente ligada a las tareas administrativas y docentes. Entre las tareas administrativas destaca estar involucrados en demasiados programas de intervención y la excesiva exigencia de la administración por establecer calificaciones y satisfacer a la burocracia y a los exámenes externos (Boström & Palm, 2019; Demir et al., 2018; Ma & Bui, 2021; Ng-Win, 2021; Rahman et al., 2021; Yan, 2021; Zen & Huang, 2021). Las tareas docentes hacen referencia a acciones como atender a las necesidades de todo el alumnado, preparar las clases, ratios excesivas y la heterogeneidad de alumnado en las aulas dificultado el desarrollo eficaz de una evaluación formativa individualizada (Andersson & Palm, 2018; Demir et al., 2018; Figa-Gurudu et al., 2020; Martin et al., 2022; Rahman et al., 2021; Yan, 2021; Zeng & Huang, 2021).

¿Cuáles son las estrategias de evaluación formativa más empleadas en el aula por parte del profesorado y cómo se emplean?

Se encontraron 25 estudios que dan respuesta a la tercera pregunta de investigación, analizando las estrategias en evaluación formativa más empleadas en el contexto escolar. En los estudios analizados estas coinciden con las cinco estrategias clave propuestas por Wiliam y Leahy (2015). Para el análisis, se han agrupado en cuatro estrategias, juntando la implicación del alumnado en su aprendizaje y en el de sus iguales. La Figura II muestra el número de estudios que analizan cada una de las estrategias de evaluación formativa incluidas.

Gráfico II. Número de estudios incluidos por cada una de las estrategias de evaluación formativa analizadas



Fuente: Elaboración propia.

Compartir objetivos de aprendizaje y criterios de éxito con el alumnado

En quince de los estudios analizados se señala que se hacen explícitas las intenciones de aprendizaje y se comparten con el alumnado los objetivos y/o los criterios de evaluación para centrar al alumnado en qué aspectos debe focalizar su aprendizaje. Hay estudios que indican que esto debe realizarse tanto al principio como al final de la lección (Bernard et al., 2019; Sun-Keung-Pang, 2020). Una de las prácticas desarrolladas para compartir con el alumnado estos elementos consiste en desglosar los objetivos de aprendizaje de forma más simple para que sean comprensibles para ellos (Andersson & Palm, 2018; Dayal, 2021). Estos estudios también destacan la importancia de discutir los objetivos de aprendizaje con el alumnado, otorgándole autonomía en determinados momentos para consensuar qué es lo que se pretende lograr y haciéndole participe del proceso de enseñanza y aprendizaje (Andersson & Palm, 2018; Dayal, 2021; Dudeck et al., 2021; Sun-Keung-Pang, 2020). Otras estrategias empleadas con este fin incluyen presentar de forma escrita los objetivos de aprendizaje (Anderson & Palm, 2018) o compartir con el alumnado trabajos previos de otros estudiantes, disponiendo de modelos ejemplares que les ayuden a reflexionar sobre qué aspectos debe centrarse para realizar de manera adecuada lo solicitado (Bernard et al., 2019; Veugen et al., 2021).

Fomentar debates, preguntas y tareas en clase que pongan en evidencia el aprendizaje del alumnado

La formulación de preguntas como medio para poner en evidencia el aprendizaje del alumnado se encuentra presente en ocho de los estudios analizados (Bernard et al., 2019; Dubeck et al., 2021; Figa-Gurundu et al., 2020; Govender, 2020; Graham et al., 2021; Sun-Keung-Pang, 2020; Williams-McBean, 2021; Zeng & Huang, 2021). Se destaca que estas preguntas deben ser relevantes, claras, abiertas y variadas, tratando de motivar al estudiantado a pensar, reflexionar, responder y actuar en consecuencia (Bernard et al., 2019; Graham et al., 2021; Sun-Keung-Pang, 2020). Además, estas preguntas deben ser adecuadas al nivel del alumnado permitiendo valorar el grado de comprensión de cada estudiante (Sun-Keung-Pang, 2020; Williams-McBean, 2022). Para que el uso de esta estrategia resulte efectivo los estudios destacan que las preguntas deben estar integradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y formularse de forma ágil (Dubeck et al., 2019; Figa-Gurundu et al., 2020; Graham et al., 2021; Sun-Keung-Pang, 2020). Uno de los elementos que puede influir en un uso más o menos adecuado de esta estrategia es la experiencia del profesorado, como ha mostrado el estudio de Johnson et al. (2019) donde los docentes más expertos son capaces de utilizar de manera eficaz esta estrategia.

Proporcionar feedback

Entre las estrategias empleadas dentro de los procesos de evaluación formativa el feedback es el que aparece representado un mayor número de estudios (n=17). La retroalimentación oral es la empleada con mayor frecuencia en los estudios para comunicar al alumnado qué es lo que ha hecho bien, indicar los errores cometidos y proporcionar sugerencias para seguir mejorando (Boström & Palm, 2019; Figa-Gurundu et al., 2020; Khechane et al., 2020; Zeng & Huang, 2021). Sin embargo, hay estudios que recogen como estrategia la retroalimentación por escrito cuando se refiere a trabajos y pruebas escritas o trabajos grupales (Andersson & Palm, 2018; Zeng & Huang, 2021). Por otra parte, también se muestra que para que el feedback sea efectivo se deben proponer sugerencias de mejora y no solo comunicar los errores realizados (Andersson & Palm, 2018; Kaur, 2021). Finalmente, tres estudios muestran que no se hace uso correcto del feedback porque no dispone del tiempo ni recursos suficientes para poder detectar, comprender y ayudar a superar los errores de cada estudiante lo que lleva al profesorado a centrar la corrección en subrayar los errores cometidos y establecer una nota (Kaur, 2021; Khechane et al., 2020; Lam, 2018)

Implicar al alumnado en su aprendizaje y evaluación y en la de sus iguales

Finalmente, esta estrategia está presente en 16 estudios. En 11 de estos se aplican estos procesos a través de diferentes técnicas (autoevaluación, coevaluación) y en diferentes tareas como trabajos de clase de carácter individual o grupal, presentaciones orales, etc. (Bernard et al., 2019; Boström & Palm, 2019; Dayal, 2021; Dubeck et al., 2021; Grob et al., 2021; Khechane et al., 2020; Krishnan et al., 2020; Namoco & Zaharundin, 2021; Ng et al., 2020; Rahman et al., 2021; Sun-Keung-Pang, 2020). El empleo de la auto y la coevaluación destaca como una estrategia excelente para la evaluación formativa, que contribuye a que el alumnado asuma responsabilidad en su aprendizaje, detectando tanto sus dificultades como las de sus iguales (Mahlambi, 2021; Zeng & Huang, 2021). Esto, a su vez, promueve el desarrollo de la competencia de “aprender a aprender” y del autoaprendizaje (Dubeck et al., 2021). Para el desarrollo de estas prácticas, los estudios recogen diferentes instrumentos y herramientas empleados por el profesorado (Bernard et al., 2019; Dubeck et al., 2021; Thaçi &

Sopi, 2022; Williams-McBean, 2022; Yan, 2021), destacando el cuaderno del alumnado, el portafolio, las rúbricas de evaluación y los debates (Bernard et al., 2019; Dudeck et al., 2021; Thaçi & Sopi, 2022; Williams-McBean, 2022). Finalmente, el estudio de Yan (2021) muestra cómo la formación en estos procesos podría aumentar el empleo de estas técnicas.

Conclusiones

De los 36 estudios incluidos en esta revisión 19 contenían información que ha permitido dar respuesta a la primera pregunta de investigación, 29 a la segunda y 25 a la tercera.

Respecto a la primera pregunta de investigación, se ha mostrado que el profesorado percibe los mismos beneficios asociados a la evaluación formativa que otros estudios en las últimas décadas han mostrado (Azpilicueta-Amorín, 2020; Bilbao-Martínez & Villa-Sánchez, 2019). El carácter regulador y de mejora destaca entre los principales beneficios percibidos por el profesorado en relación con la evaluación formativa (Boström & Palm, 2019; Dayal, 2021; Mahalambi et al., 2022; Thaçi & Sopi, 2022). Esto es un punto de gran relevancia dado que, de forma general no se asocia la evaluación formativa a evaluaciones puntuales con un carácter sumativo, sino que se reconoce su valor como medio para mejorar el aprendizaje y como un elemento más integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquellos estudios que reflejan el carácter sumativo de la evaluación lo hacen para indicar que esta sigue siendo un medio útil para recoger evidencias sobre el desempeño del alumnado, pero también criticando que se deba asignar calificaciones a un proceso de evaluación que debe buscar la mejora del aprendizaje únicamente para satisfacer aspectos burocráticos y cumplir con lo establecido por las políticas externas (Ma & Bui, 202; Ng 2021; Rahman et al., 2021).

La segunda pregunta de investigación ha hecho emerger tres tipologías de factores (personales, de interacción con los demás y contextuales) que influyen en las intenciones del profesorado para emplear estrategias de evaluación formativa en el aula y que están en consonancia con las presentadas en las revisiones sistemáticas previas realizadas sobre la temática estudiada (Heitink et al., 2016; Schildkamp et al., 2020; Yan et al., 2021). Entre los factores personales destacan los aspectos motivacionales, la percepción de competencia y la percepción sobre lo formados que se sienten en estos procesos de evaluación. Este último elemento, es reconocido como uno de los grandes factores que influyen en el uso de los procesos de evaluación formativa. Esto remarca la necesidad de una alfabetización del profesorado, tanto del que está en formación, como del que está en activo, con objeto de darles herramientas para emplear estos procesos y hacerles sentirse más competentes para su utilización (Govender, 2020; Jawad, 2020; Saeed et al., 2018; Swaran-Singh et al., 2022). Sin embargo, tanto la realidad de la formación inicial como la continua están lejos de conseguir este objetivo ya que este es uno de los elementos que todavía recibe menos atención (Fraile et al., 2020). Por otra parte, la función certificadora tradicionalmente asociada a los procesos de evaluación junto con el arraigo social existente en torno a la calificación hace que entre los factores de interacción con los demás emerja como elemento de análisis la dificultad para involucrar y convencer al alumnado de los beneficios de los procesos de evaluación formativa para su aprendizaje. Es necesario un cambio de cultura que ponga el foco en la importancia del aprendizaje frente a las notas como único referente del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Figa-Gurudu et al., 2020; Hasim et al., 2018; Ng et al., 2020; Rahman et al., 2021; Swaran-Singh et al., 2022; Yan, 2021). Finalmente, los factores contextuales tienen un gran peso en el empleo de estrategias de evaluación formativa. La desconexión entre lo que el currículo solicita al profesorado y la realidad de la práctica de aula es uno de los elementos que dificulta el empleo de estos procesos. La falta de formación del profesorado sobre la forma de

aplicar el currículo, los aspectos metodológicos y de evaluación puede perjudicar la predisposición del profesorado a utilizar estos procesos (Andersson & Palm, 2018; Demir et al., 2018; Figa-Gurudu et al., 2020; Govender, 2020; Jawad, 2020; Lam, 2018; Rahman et al., 2021; Swaran-Singh et al., 2022; Zeng y Huang, 2021). De la misma forma, puede afectar a que el profesorado sienta que en la elaboración de las leyes y currículo no se tiene en cuenta su opinión (MacDonald, 2022). A nivel interno, los centros educativos tal y como ha reflejado este estudio deberían establecer unas condiciones adecuadas para facilitar la labor del profesorado (Andersson & Palm, 2018; Jawad, 2020; Khechane et al., 2020), apostando por la mejora educativa, promoviendo el empleo de estrategias de evaluación formativa y creando espacios de trabajo para que el profesorado sienta que tiene tiempo para preparar el uso de innovaciones en el aula (Andersson & Palm, 2018; Figa-Gurudu et al., 2020; Khechane et al., 2020; Lam, 2018).

Finalmente, en relación con la última pregunta de investigación, todas las estrategias de evaluación formativa empleadas en los estudios están en consonancia con las estrategias de los procesos de evaluación formativa recogidas en la literatura (William & Leahy, 2015). La estrategia que aparece con mayor frecuencia es proporcionar feedback, seguida por compartir los objetivos y criterios de evaluación. Esto muestra el impulso que desde la investigación se ha dado a la forma de entender y aplicar los procesos de evaluación formativa. Sin embargo, su empleo en el aula todavía es escaso (Fraile et al., 2020; Ramírez et al., 2018) y muchas veces con un carácter puntual (Hamodi et al., 2015; Ramírez et al., 2018). A su vez, esto se relaciona con los obstáculos encontrados para aplicar procesos de evaluación formativa y con la necesidad de propiciar desde el ámbito de la formación de profesorado dinámicas que le permitan desarrollar la evaluación formativa de manera práctica y sistemática en las aulas. Por ello, y tomando como referencia los resultados de este estudio, es necesario visibilizar los beneficios de los procesos de evaluación formativa, y proporcionar estrategias prácticas de empleo para que esta sea de utilidad y no suponga una carga adicional para el profesorado. Por otro lado, se deben buscar soluciones tanto desde los centros como desde la administración para que el uso de estos procesos sea más accesible.

Esta revisión sistemática presenta un estudio novedoso con respecto a revisiones previas realizadas, incluyendo no solo los factores que condicionan el empleo de procesos de evaluación formativa sino también, los beneficios reportados por el profesorado en las investigaciones y las estrategias más empleadas en dichos estudios. Además, pone el foco de forma específica en la etapa de Educación Básica sin incluir en la misma revisión la Educación Superior cuyo planteamiento y desarrollo es muy diferente y condiciona de diferente forma el empleo de procesos de evaluación formativa. Además, el amplio número de estudios que forman parte de la revisión sistemática permite tener una visión clara de los procesos de evaluación formativa en relación con las tres preguntas de investigación planteadas. Asimismo, ofrece una visión sobre aspectos prácticos de la evaluación formativa que pueden ser de utilidad para equipos directivos o administradores que deseen implementar acciones o políticas educativas en este ámbito. Sin embargo, también presenta algunas limitaciones, propias de los estudios desarrollados bajo esta metodología. A pesar de incluir un gran número de estudios, es posible que alguno haya podido no ser incluido, ya sea por no emplear los términos de evaluación y del contexto de investigación utilizados, empleando algún sinónimo que no haya sido contemplado; o, ya sea porque el foco principal de investigación no responde a algunas de las preguntas planteadas, tocándose únicamente tangencialmente en los estudios. Otro de los aspectos a tener en cuenta es que, dada su amplitud, únicamente se ha incluido literatura en inglés, lo que deja la puerta abierta a que futuras investigaciones puedan abordar artículos en lengua castellana que cumplan el resto de los criterios de inclusión y no se hayan tenido en cuenta en esta investigación. Además, debe tenerse en cuenta que el orden en el que se presentan los resultados dentro de cada pregunta de investigación no indica prioridad o importancia de cada tema tratado con respecto al resto, sino que es el orden elegido

por los autores para presentar los resultados.

Futuras investigaciones deberían centrarse en el desarrollo de intervenciones en centros y aulas tratando de potenciar el empleo de estos procesos y las estrategias planteadas. Esto permitiría valorar los posibles beneficios derivados de su uso. Esto es fundamental para que el profesorado perciba que es posible llevar estos procesos a la práctica, reduciendo la distancia entre lo que la investigación recoge como beneficioso y lo que es aplicable en las aulas. Sin lugar a duda, entre los retos de la investigación educativa en el ámbito de la evaluación formativa se encuentra el analizar y sistematizar prácticas de evaluación formativa eficaces y de éxito que sirvan de ejemplo para los docentes y contribuir al desarrollo de una evaluación formativa de calidad e impacto.

Agradecimientos

Esta investigación forma parte de la Tesis doctoral de Maite Zubillaga Olague que se desarrolla bajo la financiación de un contrato FPI-UAM (2021)

Referencias bibliográficas

- Abdullah-Alotaibi, K. (2019). Teachers' perceptions of factor influence adoption of formative assessment. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 74-86. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p74>
- Ahmedi, V. (2019). Teachers' attitudes and practices towards formative assessment in primary schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 161-175.
- Andersson, C., & Palm, T. (2018). Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice thought professional development- a motivation perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 576-597. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1430685>
- Azpilicueta-Amorín, M. (2020). Los beneficios de una correcta evaluación formativa en el autoaprendizaje de los alumnos. *Journal of supranational Policies of Education*, 12, 2-25. <https://doi.org/10.15366/jospoe2020.12.001>
- Bernard, P., Dudek-Rózycki, K., & Orwat, K. (2019). Integration of inquiry-based instruction with formative assessment: the case of experienced chemistry teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 18, 184-196. <https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.184>
- Bilbao-Martínez, A., & Villa-Sánchez, A. (2019). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XXI*, 22(1), 45-69, <https://doi.org/10.5944/educXX1.19976>
- Bizarro, W., Sucari, W., & Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista innova educación*, 1(3), 374-390. <https://doi.org/10.35622/jrie.2019.03.r00>
- Boström, E., & Palm, T. (2019). Teachers 'formative assessment practices: changes after a professional-development program, and important conditions for change. *Assessment Matters*, 13, 71-90. <https://doi.org/10.18296/am.0038>
- Dayal, C.H (2021). How teachers use formative assessment strategies during teaching: evidence from the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(7), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1080/18449790.2021.1911111>

- [org/10.14221/ajte.2021v46n7.1](https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n7.1)
- Demir, M., Tannanis, C.A. & Basbogaoglu, U. (2018). Comparative investigation of alternative assessment methods used in Turkey and United States elementary 4th grade mathematics curriculum. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10(7), 72-82. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2018.0561>
- Dubeck, M., DeLucea, C., & Rickey, N. (2021). Unlocking the potential of STEAM education: How exemplary teachers navigate assessment challenges. *The Journal of Educational Research*, 114(6), 513-525. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1990002>
- Figa-Gurudu, J., Tarekegne-Melese, W., & Abebe-Kebede, M. (2020). The practice of formative assessment in Ethiopian Secondary school curriculum implementation: The case of West Arsi Zone Secondary Schools. *Educational Assessment*, 25(4), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10627197.2020.1766958>
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Costa-Santos, C.M, Mattos-Pimienta, C.A., & Cuce-Nobre, M.R. (2007). Estrategia PICO para la Construcción de preguntas de investigación y la búsqueda de evidencia. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(3). <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300023>
- Govender, P. (2020). Insights into Grade 2 teachers' enactment of formative assessment in teachers selected priority schools in Gauteng. *South African Journal of Education*, 40(2), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v40ns2a1780>
- Graham, M.A., Staden, S.V., & Dzamesi, P. D. (2021). Communicating lesson objectives and effective questioning in the mathematics classroom: The Ghanaian Junior High School Experience. *International Journal of Instruction*, 14(4), 965-984. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14455a>
- Grob, R., Holmeier, M., & Labudde, P. (2021). Analyzing formal formative assessment activities in the context of inquiry at primary and upper secondary school in Switzerland. *International Journal of Science Education*, 43(3), 407-427. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1663453>
- Hamodi, C., López-Pastor, V.M., & López-Pastor, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Hasim, Z., Di, S., & Barnard, R. (2018). Eliciting teachers' understanding and their reported practices on school-based formative assessment: Methodological challenges. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(1), pp. 158-166. <https://doi.org/10.17509/ijal.v8i1.11476>
- Heitink, M.C., Van del Kleij, F.M., Veldekamp, B.P., & Schildkamp, K. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational research review*, 17, 50-62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002>
- Jawad, A.H. (2020). Examination of Iraqi teachers' attitudes, intentions, and practices regarding formative assessment. *International Journal of Language Testing*, 10(2), 145-166.
- Johnson, C.C., Sondergeld, T.A., & Walton, J.B. (2019). A study of implementation of formative assessment in three large urban districts. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2408-2439. <https://doi.org/10.3102/0002831219842347>
- Kaur, K. (2021). Formative assessment in English Language Teaching: exploring the enactment practices of teachers within three primary schools in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(4), 685-710. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1997707>
- Khechane, N., Makara, M.C., & Rambura, A.M. (2020). Primary mathematics teachers' assessment

- practices in the context of the integrated primary curriculum in Lesotho. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 24(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/18117295.2020.1735672>
- Krishnan, J., Black, R.W., & Olson, C.B. (2020). The power of context: Exploring Teachers formative assessment for online collaborative writing. *Reading & writing quarterly. Overcoming Learning Difficulties* 37(3), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1764888>
- Kyaruzi, F., Strijbos, J-W., Ufer, S., & Brown, G. T. L. (2018). Teacher AfL perceptions and feedback practices in mathematics education among secondary schools in Tanzania. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.01.004>
- Lam, R. (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge conceptions and practices of classroom-bases writing assessment in Hong-Kong. *System*, 81, 78-89. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.006>
- Ma, M., & Bui, G. (2021). Chinese secondary school teachers' conceptions of L2 assessment: A mixed Methods study. *Studies in second Language Learning and Teaching*, 11(3), 445-472. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2021.11.3.7>
- MacDonald, M.A. (2022). *Teacher perspectives on formative assessment within a primary classroom*. [Tesis doctoral, Teaching & Learning, Old Dominion University] <https://doi.org/10.25777/nmct-hd61>
- Mahlambi, S.B. (2021). Assessment for learning as a driver for active learning and learner participation in mathematics. *International journal of educational methodology*, 7(3), 473-485. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.3.473>
- Mahlambi, S.B., Van den Berg, G., & Mawela, A.S. (2022). Exploring the use of assessment for learning in the mathematics classroom. *Journal of Education*, 89, 24-46. <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i89a02>
- Martin, C.L., Mraz, M., & Polly, D. (2022). Examining elementary school teachers' perception and use of formative assessment in mathematics. *International electronic journal of elementary education*, 14(3), 417-425. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.253>
- Namoco, S., & Zaharudin, R. (2021). Pedagogical Beliefs and Learning Assessment in Science: Teachers experiences anchored on theory of reasoned action. *Journal of Turkish Science Education*, 18(2), 304-319. <https://doi.org/10.36681/tused.2021.67>
- Ng, S. W., Kwan, Y. W., & Huey Lei, K. H. (2020). Enhancing Student Learning and Teacher Development: Does "Assessment for Learning" Matter? *International Journal of Educational Reform*, 29(3), 275–292. <https://doi.org/10.1177/1056787920918595>
- Page, M., McKenzie, J.E., Bossuyt, M.P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tezkaff, M.J., Akl, E.A., Bernnan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo., Wilson, E., & McDonald, S... Moher, D. (2021). The Prisma 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Research Methods and reporting*, 372(71), 1-8. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.112>
- Rahman, K.A, Hasan, M.K., Namaziandost, E. & Seraj, P.M.I. (2021). Implementing a formative assessment model at the secondary schools: attitudes and challenges. *Language Testing in Asia*, 11(18), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00136-3>
- Ramírez, H., Chiquito-Gómez, T., & Alzate-Vanegas, I. (2018). La evaluación formativa: un cambio metodológico para los aprendizajes. Concepciones y realidades en las prácticas. *Revista Textos*, 22, 33-44.
- Saeed, M., Hafsa, T. & Iqra, L. (2018). Teachers' perceptions about the use of classroom assessment techniques in elementary and secondary schools. *Bulletin of education and research*, 40(1), 115-130.

- Schildkamp, K., Van der Kleij, F.M., Heitink, M.C., Kippers, W.B., & Veldkamp, B.P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Sun-Keung-Pang, N. (2020). Teachers' reflective practices in implementing assessment for learning skills in classroom teaching. *ECNU Review of Education*, 5(3), 470-490. <https://doi.org/10.1177/2096531120936290>
- Swaran-Singh, C.K., Muhammad, M.M., Mostafa, N.A., Noordin, N., Darmir, R., Yunus, M.M., Ki-ong, T.T., & Singh, T.S.M. (2022). Challenges and needs of ESL teachers in implementing portfolio assessment as alternative assessment in teaching English. *Asian Journal of University Education*, 18(3), 711-723. <https://doi.org/10.24191/ajue.v18i3.18955>
- Thaçi, L., & Sopi, X. (2022). The differences in formative assessment evaluation between teachers and students – a non-parametric analysis. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(5), 1631-1642. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i5.7256>
- Veugen, M.J., Gulikers, J.T.M., & Brok, P. (2022). Secondary school teachers use of online formative assessment during COVID-19 lockdown: experiences and lesson learned. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1466-1481. <https://doi.org/10.1111/jcal.12699>
- Williams-McBean, C.T. (2021). Contextual Considerations: Revision of the William and Thompson (2007) Formative assessment framework in the Jamaican context. *The Qualitative Report*, 26(9), 2943-2969. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4800>
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.
- Yan, Z. (2021). Assessment-as-learning in classrooms: the challenges and professional development. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 293-295. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1885972>
- Yan, Z., Chiu, M.M. & Cheng, E.C. (2022). Predicting Teachers Formative Assessment Practices: Teacher Personal and Contextual Factors. *Teaching and Teacher Education*, 114(5), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103718>
- Yan, Z., Ziqui-Li, Panadero, E., Min-Yang, & Hongling-Lao (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 228-260. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>
- Zeng, J. & Huang, L. (2021). Understanding formative assessment practice in the EFL exam-oriented context: An application of the theory of planned behavior. *Frontiers in Psychology*, 12(9). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774159>

Información de contacto: Maite Zubillaga Olague. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: maite.zubillaga@uam.es

Anexo

Características de los estudios incluidos en la revisión sistemática

| Nº artículo | Título | Autor y año de publicación | País/región | Nivel educativo | Área/materia | Metodología | N.º participantes |
|-------------|--|---|------------------|----------------------------|------------------------|--|--|
| Nº 1 | Teachers' perception of factors influences adoption of formative assessment | Abdullah-Alotaibi, K. (2018) | Rivadh | ESO | Disciplinas diferentes | Mixta Cualitativa (entrevista) Cuantitativa (cuestionario) | 210 docentes 25 docentes (entrevista) |
| Nº 2 | Teachers' attitudes and practices towards formative assessment in primary schools | Ahmedi, V. (2019) | Kosovo | EP | Disciplinas diferentes | Cualitativa (cuestionario abierto) | 47 docentes |
| Nº 3 | Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice though professional development-a motivation perspective | Andersson, C. & Palm, T. (2018) | Suecia | EP | Matemática | Cualitativa (cuestionario y entrevista docentes y observación participativa) | 22 docentes |
| Nº 4 | Integration of inquiry-based instruction with formative assessment: The case of experiences chemistry teachers | Bernard, P., Dudek-Rózycki, K. & Orwat, K. (2019) | | ESO | Química | Cualitativa (entrevista) | 2 docentes |
| Nº 5 | Teachers' formative assessment practices: changes after a professional-development programme, and important conditions for change | Boström, E. & Palm, T. (2019) | Suecia | ESO | Matemática | Mixta Cualitativa (observación y entrevista) Cuantitativa (cuestionario) | 14 docentes |
| Nº 6 | How teachers use formative assessment strategies during teaching: evidence from classroom | Dayal, C.H. (2021) | Australia | ESO | Matemática | Cualitativa/Estudio de casos (entrevista) | 2 docentes |
| Nº 7 | Comparative investigation of alternative assessment methods used in Turkey and United States elementary 4 th grade mathematics curriculum | Demir, M., Tananis, C.A. & Basbogaoglu, U. (2018) | Turquía y EE. UU | 4º de EP | Matemática | Cualitativa (observación y entrevista) | 24 docentes |
| Nº 8 | Unlocking the potential of STEAM education: How exemplary teachers navigate assessment challenges | Dubeck, M., DeLucea, C. & Rickey, N. (2021). | Canadá | ESO | STEAM | Cualitativa (entrevista) | 14 docentes |
| Nº 9 | The practice of formative assessment in Ethiopian Secondary School curriculum implementation: The case ow west Arsi Zone Secondary schools | Figa-Guduru, J., Tarekegne-Melese, W. & Abebe-Kebede, M. (2020) | Etiopia | ESO | Disciplinas diferentes | Mixta Cualitativa (observación participativa y entrevista) Cuantitativa (cuestionario) | 176 maestros 258 estudiantes 8 directores 6 docentes (entrevista) 4 supervisores |
| Nº 10 | Insights into Grade 2 teacher's enactment of formative assessment in mathematics in selected priority schools in Gauteng | Govender, P. (2020) | Sudáfrica | EP | Matemática | Cualitativa, estudio de casos (entrevista y observación participante) | 2 docentes |
| Nº 11 | Communicating lesson objectives and effective questioning in the mathematics classrooms: The Ghanaian Junior High school experience | Graham, M.A., Staden, S.V. & Dzamesi, P.D. (2021) | Ghana | ESO | Matemática | Cualitativa/Intervención (entrevista) | 9 docentes |
| Nº 12 | Analyzing formal formative assessment activities in the context of inquiry at primary and upper secondary school in Switzerland | Grob, R., Holmeier, M. & Labudde, P. (2021) | Suecia | EP y ESO | Ciencias | Mixto Cuantitativo (cuestionario) y Cualitativo (entrevista) | 20 docentes (9 EP y 11 ESO) |
| Nº 13 | Eliciting teachers understanding and their reported practices on school-based formative assessment: Methodological challenges | Hasim, Z., Di, S. & Bamard, R. (2018) | Malasia | EP | Inglés | Cualitativa/Estudio de casos (entrevista) | 6 docentes |
| Nº 14 | Examinations of Iraqi EFL teachers' attitudes, intentions, and practices regarding formative assessment | Jawad, A.H. (2020) | Irak | De EP hasta la Universidad | Inglés | Cuantitativa (cuestionario) | 102 docentes |
| Nº 15 | A study of implementation of formative assessment in three large urban districts | Johnson, C.C., Sondergeld, T.A. & Walton, J.B. (2019) | EE. UU | EP y ESO | Disciplinas diferentes | Mixta Cualitativa (observación) Cuantitativa (cuestionario) | 1ª Parte: 28 docentes 2ª Parte: 1097 docentes |
| Nº 16 | Formative assessment in English language teaching: exploring the enactment practices of teachers within three primary schools in Singapore | Kaur, K. (2021) | Singapur | EP (1º y 2º) | Inglés | Cualitativa/Estudio de casos (observación participativa y entrevista) | 6 docentes |
| Nº 17 | Primary Mathematics Teachers assessment practices in the context of the integrated primary curriculum in Lesotho | Khechane, N.C., Makara, M.C. & Rambuda, A.M. (2020) | Lesoto | EP | Matemática | Cualitativa/estudio de casos (observación participativa y entrevista) | 4 docentes |

| | | | | | | | |
|-------|--|--|---------------|----------|---------------------------|--|---|
| Nº 18 | The power of context: exploring teacher's formative assessment for online collaborative writing | Krishnan, J., Black, R. & Olson, C.B. (2020) | EE. UU | 8º ESO | Inglés | Cualitativa/ Estudio de casos (entrevista y observación participativa) | 2 docentes |
| Nº 19 | Teacher AfL perceptions and feedback practices in mathematics education among secondary schools in Tanzania | Kyaruzi, F., Strijbos, J-W., Ufer, S., & Brown, G. T. L. (2018) | Tanzania | ESO | Matemática | Mixta Cuantitativa (cuestionario) Cualitativa (entrevista) | 54 docentes |
| Nº 20 | Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong | Lam, R. (2018) | Hong Kong | ESO | Inglés | Mixta Cualitativa (entrevista y observación participativa) Cuantitativa (cuestionario) | 66 docentes |
| Nº 21 | Chinese secondary school teachers' conceptions of L2 assessment: a mixed-methods study | Ma, M. & Bui, G. (2021) | China | ESO | Inglés | Mixta Cuantitativa (cuestionario) Estudio de casos/Cualitativa (entrevista) | 66 docentes 2 docentes (entrevista) |
| Nº 22 | Assessment for learning as a driver for active learning and learner participation in mathematics | Mahlambi, S. B. (2021) | Johannesburgo | EP | Matemática | Cualitativa (entrevista y observación) | 9 docentes |
| Nº 23 | Exploring the use of assessment for learning in the mathematics classrooms | Mahlambi, S.B., Van den Berg, G. & Mawela, A.S. (2022) | Sudáfrica | 6º EP | Matemática | Cualitativa Estudio de casos (entrevista y observación participante) | 9 docentes |
| Nº 24 | Examining Elementary school teachers' perceptions of and use of formative assessment in mathematics | Martin, C.L, Mraz, M. & Polly, D. (2022) | EE. UU | EP | Matemática | Cuantitativa (cuestionario) | 62 docentes |
| Nº 25 | Pedagogical Beliefs and learning assessment in science: teachers experiences anchored on theory of reasons actions | Namoco, S. & Zaharundin, R. (2021) | Filipinas | ESO | Disciplinas diferentes | Cualitativa (entrevista) | 6 docentes |
| Nº 26 | Enhancing Student Learning and Teacher Development: Does "assessment for learning" matter? | Ng, S. W., Kwan, Y. W., & Huey Lei, K. H. (2020) | Hong Kong | | Inglés | Cualitativa/Estudio de casos (intervención) | 4 docentes |
| Nº 27 | Implementing a formative assessment model at a secondary school: attitudes and challenges | Rahman, K.A., Hasan, M.K., Namaziandost, E. & Sraj, P.M.I. (2021) | Bangladesh | ESO | Inglés | Cualitativa (entrevista) | 12 docentes |
| Nº 28 | Teachers' perception about the use of classroom assessment techniques in elementary and secondary schools | Saeed, M., Hafsa, T. & Iqra, L. (2018) | Lahore | EP y ESO | Disciplinas diferentes | Cuantitativa (cuestionario) | 330 docentes |
| Nº 29 | Teachers' reflective practices in implementing assessment for learning skills in classroom teachers | Sun-Keung-Pang, N. (2020) | Hong Kong | EP | Disciplinas diferentes | Cuantitativa (cuestionario) | 34 docentes |
| Nº 30 | Challenges and needs of ESL teachers in implementing portfolio assessment as alternative assessment in teaching English | Swaran-Singh, C.K, Mastura-Muhammad, M.M., Mostafa, A.N., Noordin, N., Darmi, R., Yunus, M.M., Kiong, T.T. & Singht, T.S.M. (2022) | Malaysia | | Inglés | Cualitativa (observación participativa y entrevista) | 5 docentes |
| Nº 31 | The differences in formative assessment evaluation between teachers and students-a non-parametric analysis | Thaçi, L. & Sopi, X. (2022) | Kosovo | ESO | Disciplinas diferentes | Cuantitativa (cuestionario) | 217 docentes |
| Nº 32 | Secondary school teachers use of online formative assessment during COVID 19 lockdown: experiences and lesson learned | Veugen, M.J., Gulikers, J.T.M. & Brok, P. (2022) | Netherlands | ESO | Disciplinas diferentes | Cuantitativa (cuestionario) | 50 docentes |
| Nº 33 | Contextual Considerations: Revision of the William and Thompson (2007) Formative assessment framework in the Jamaican context | Williams-McBean, C.T. (2021) | Tanzania | ESO | Inglés | Cualitativa (entrevista y observación) | 32 docentes |
| Nº 34 | Assessment-as-learning in classroom: the challenges and professional development | Yan, Z. (2021) | Hong Kong | EP | Disciplinas diferentes | Cualitativa (Observación participativa y entrevista) | 47 docentes |
| Nº 35 | Predicting Teachers Formative Assessment Practices: Teacher Personal and Contextual Factors | Yan, Z., Chiu, M.M. & Cheng, E.C. (2022) | Hong Kong | EP y ESO | Disciplinas diferentes | Cuantitativa (cuestionario) | 296 docentes |
| Nº 36 | Understanding formative assessment practice in the EFL exam-oriented context: An application of the theory of planned behavior | Zeng, J. & Huang, L. (2021) | China | ESO | Inglés | Mixta Cualitativa (entrevista) Cuantitativa (cuestionario) | Entrevista: 10 docentes Cuestionario: 171 docentes |

Un enfoque basado en la aptitud docente para mejorar la selección de los y las aspirantes a la formación inicial del profesorado de infantil y primaria en España

A Competency-Based Approach to Improve the Selection of Applicants for Initial Teacher Training in Early Childhood and Primary Education in Spain

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-679>

Aída Valero Moya

<https://orcid.org/0000-0002-2551-2841>

Universidad Complutense de Madrid

Robert M. Klassen

<https://orcid.org/0000-0002-1127-5777>

Universidad de Oxford

Resumen

Esta revisión conceptual explora el modelo de selección a la formación inicial del profesorado de infantil y primaria en España, con el objetivo de contribuir a su mejora. El análisis incluye un examen en profundidad de los procedimientos y mecanismos de selección existentes en el territorio, la identificación de las deficiencias encontradas y la propuesta de posibles soluciones para subsanarlas. El trabajo sostiene que la adopción de un enfoque basado en la evaluación de la aptitud o el desempeño docente, fundamentado en la teoría y la investigación aplicada, podría potenciar la calidad del profesorado y, con ello, fortalecer de manera significativa el sistema educativo español. La evaluación de la aptitud docente implicaría considerar, además de las calificaciones de la EvAU, los resultados de pruebas específicas para el ingreso en los programas de formación inicial. Estas pruebas evaluarían tanto competencias académicas, como atributos no académicos y factores de antecedentes. Además de los exámenes competenciales de corte cognitivo, las mini entrevistas múltiples y los test de juicio situacional se presentan como los instrumentos más adecuados para la evaluación de atributos de corte no cognitivo. A pesar de que la implementación de un modelo de selección no generalista podría tener numerosos beneficios para el panorama educativo español, también guarda ciertas limitaciones que es preciso considerar. La investigación contribuye a una comprensión más detallada de aquellas estrategias que podrían resultar efectivas para evaluar y seleccionar a los y las mejores aspirantes a los programas de formación inicial del profesorado de infantil y primaria a nivel global, ofreciendo una hoja de ruta para la toma de decisiones informadas.

Palabras clave: procesos de selección, aspirantes a docentes, formación inicial, instrumentos de evaluación, políticas docentes

Abstract

This conceptual review examines the selection model for initial teacher education in early childhood and primary education in Spain, with the goal of contributing to its improvement. The analysis provides an in-depth evaluation of the current selection procedures and mechanisms across the country, highlighting key shortcomings and offering solutions to address them. The paper advocates for a competency-based approach, grounded in both theoretical and applied research, as a means to enhance teacher quality and significantly strengthen the Spanish education system. This approach would

assess teaching aptitude not only through the EvAU university entrance exam but also via specialized tests designed for aspiring teacher candidates. These tests should evaluate a combination of academic competencies, non-academic attributes, and relevant background factors. In addition to cognitive assessments, tools such as multiple mini-interviews and situational judgment tests are recommended as the most effective methods for evaluating non-cognitive traits. While the implementation of a specialized selection model holds the potential for substantial benefits to the Spanish education system, it also presents certain challenges that require careful consideration. This study offers valuable insights into effective strategies for evaluating and selecting the most qualified candidates for initial teacher education programs, providing a roadmap for informed policymaking with global relevance.

Keywords: selection processes, teacher candidates, initial teacher education, assessment tools, teacher policies

Introducción

Los sistemas educativos a nivel mundial se enfrentan constantemente al desafío de atraer y seleccionar a los mejores candidatos y candidatas para los programas de formación inicial docente. La identificación de aquellos solicitantes que cumplan con altos estándares de calidad constituye un problema histórico. Hace más de un siglo, el psicólogo educativo F.B. Knight criticaba los procesos de selección de la época, señalando que “el tipo de información que normalmente se solicita a un aspirante no se correlaciona... con el desempeño exitoso en la docencia” (1922, p. 216). Hoy en día, la mayoría de los sistemas de selección para el ingreso en la formación inicial docente se centra en la ponderación de los llamados atributos académicos (como el conocimiento de la materia, las habilidades numéricas, las competencias en lectoescritura, etc.), cuya evaluación resulta relativamente sencilla a través de los expedientes de notas y las pruebas estandarizadas. Por el contrario, la evaluación de aquellos atributos no académicos que son predictores clave del éxito en la tarea docente (como la motivación y otras cualidades personales) resulta mucho más compleja. No es de extrañar, pues, que muchos sistemas educativos hayan tenido dificultades para desarrollar instrumentos válidos y fiables que sean capaces de medir con precisión estos atributos. A pesar de ello, en las últimas décadas se han realizado importantes avances en otros campos, como la medicina, la enfermería, los negocios y la administración pública, que pueden servir como referencia para mejorar los procesos de selección a la formación inicial del profesorado.

El presente trabajo ofrece una revisión conceptual sobre el modelo actual de selección de los candidatos y candidatas a la formación inicial docente en España, un país central en Europa e Iberoamérica que se encuentra inmerso en un importante proceso de reforma de la profesión docente. En este proceso, la mejora de la calidad del profesorado a través del impulso de diversas políticas (entre las que se encuentran las de selección a la formación inicial) constituye uno de sus pilares. En concreto, la revisión se centra en los programas dirigidos a los niveles de educación infantil y primaria, cuyo modelo formativo tiene un carácter simultáneo¹. El análisis incluye un examen en profundidad de los procedimientos y mecanismos de selección existentes en el territorio, la identificación de las deficiencias encontradas y la propuesta de posibles soluciones para subsanarlas. De fondo, defendemos que la adopción de un enfoque basado en la evaluación de la aptitud o el desempeño docente², fundamentado en la teoría y la investigación aplicada, podría mejorar la calidad del profesorado y,

1 La revisión no aborda el Máster de formación del profesorado de secundaria, por tres razones principales: (a) el modelo de formación concurrente de los programas formativos en los niveles de educación infantil y primaria (Castro y Egado, 2024), lo cual respalda el desarrollo de políticas docentes simultáneas de amplio alcance; (b) el impacto a largo plazo de la educación temprana, y por tanto del profesorado de infantil y primaria, en el desarrollo académico y personal del estudiantado (Maulana et al., 2023); y (c) la mayor incidencia de los atributos no académicos (como la empatía y la competencia emocional) en estas etapas (Bardach et al., 2020) frente al carácter más academicista de la secundaria.

2 El término aptitud o desempeño docente ha sido adaptado de la versión original del trabajo, que fue escrito en inglés. Este concepto (*Competency-based approach*) hace referencia a un enfoque que busca alinear las competencias personales (atributos/características) con las exigidas por el puesto de trabajo (véase Klassen et al., 2023).

con ello, fortalecer de manera significativa el sistema educativo español.

El propósito de esta investigación es contribuir a una comprensión más detallada de aquellas estrategias que podrían resultar efectivas para evaluar y seleccionar a los y las mejores aspirantes a los programas de formación inicial del profesorado de infantil y primaria a nivel global. Aunque nuestro foco principal es el contexto español, sus hallazgos tienen el potencial de contribuir a mejorar otros contextos educativos internacionales que también se enfrentan a preguntas fundamentales como: *¿De qué manera es posible identificar a los aspirantes más idóneos para los programas de formación docente? ¿Qué medidas se podrían adoptar para garantizar que los métodos de selección reflejen los resultados de las investigaciones más recientes? ¿Cómo se pueden implementar estos cambios de manera eficaz?* La respuesta a estos interrogantes no está exenta de complejidad, requiriendo un análisis profundo que sea capaz de abordar la naturaleza multifacética del dilema que supone seleccionar a los y las mejores aspirantes a los programas de formación inicial como medida favorecedora de la calidad del profesorado.

La importancia del profesorado y su selección

El profesorado constituye un agente fundamental en la vida de las personas, teniendo por ello una gran relevancia social. Tal es así que el bienestar intelectual y económico de un país depende en gran parte del buen desempeño de la labor docente. Es evidente que el rol del profesorado trasciende el aula, dejando una huella imborrable en el alumnado e influyendo en su aprendizaje y desarrollo tanto a corto como a medio-largo plazo. Los docentes no solo actúan como instructores, sino también como mentores y modelos a seguir. Sin duda, desempeñan un papel crucial en la promoción de habilidades y cualidades esenciales para la ciudadanía, potenciando o limitando las oportunidades educativas del estudiantado y su motivación para aprender a lo largo de la vida (Edward, 2021).

Se estima que la labor del profesorado supone aproximadamente un 30% de la varianza en los resultados académicos del alumnado, y hasta un 60% en el caso de aquel con necesidades educativas especiales. Por consiguiente, el profesorado puede llegar a compensar, e incluso eliminar, la desventaja educativa inicial del estudiantado que proviene de entornos menos privilegiados (Maulana et al., 2023). La diferencia en el impacto de la competencia docente es considerable. Algunas investigaciones sugieren que la variación en el rendimiento académico entre la acción de docentes altamente efectivos y aquellos con menores niveles de eficacia³ puede equivaler a un curso escolar completo (Hanushek et al., 2019; Hanushek y Rivkin, 2012). Además, la influencia del profesorado no es pasajera, sino acumulativa a lo largo del tiempo, afectando de manera significativa a las perspectivas educativas y sociales del alumnado (Bardach et al., 2020; Chetty et al., 2014; Hattie y Zierer, 2019).

Dada la trascendencia del profesorado, resulta imperativo garantizar su calidad, una labor que atañe no solo a sus competencias pedagógicas, sino también a una serie de cualidades personales que contribuyen a que la experiencia educativa sea verdaderamente transformadora. Los docentes no son meros transmisores de información; más bien, tienen la responsabilidad de atender a todas las dimensiones del ser humano (Gusdorf, 2019). Han de situarse como transmisores de lo mejor, tanto en términos de conocimiento como en lo relacionado con el ámbito socioemocional.

Esta tarea implica tratar al alumnado con respeto y cuidado, comprometerse plenamente con su proceso de aprendizaje y crear entornos que favorezcan una influencia educativa significativa (Martínez et al., 2020). Así pues, resulta necesario prestar especial atención a esta figura de extrema relevancia social mediante la implementación de medidas que aseguren su desempeño eficaz.

³ En la literatura internacional, la eficacia docente se ha definido como la capacidad del profesorado para conseguir los objetivos educativos deseados (Coe et al., 2014). En español, el término equivalente podría referirse a la “competencia docente”.

Conseguir un profesorado eficaz conlleva la adopción de distintas intervenciones a lo largo de su trayectoria profesional. Tras la atracción de las personas más adecuadas a la carrera docente, resulta fundamental reconocer y seleccionar a aquellos candidatos y candidatas que demuestren una sólida base de atributos deseables para la profesión. Diversas investigaciones y responsables políticos afirman que “el éxito a largo plazo de un sistema educativo depende de las ‘materias primas’ que ingresan en el sistema, ya que existen diferencias individuales significativas en la trayectoria del desarrollo del profesorado novel” (Atteberry et al., 2015, p. 3). Estas diferencias están, en gran medida, condicionadas por las cualidades iniciales de los y las aspirantes, sobre todo si se considera que algunos atributos tienen una mayor influencia en el desempeño futuro y varían en su capacidad para modificarse a lo largo del tiempo. Si bien los atributos académicos, como las habilidades cognitivas o verbales, son capaces de predecir de manera modesta el éxito en la docencia (Bardach y Klassen, 2020), algunas variables como la motivación y la autoeficacia tienden a obtener una mayor capacidad predictiva (Bardach et al., 2020). El proceso de selección, por tanto, es crucial para reclutar a candidatos y candidatas con características óptimas para la carrera docente, mientras se filtra a aquellas personas cuyos atributos personales no se alinean con las exigencias de la profesión. En definitiva, conseguir un profesorado adecuado, vital para el futuro de la educación, exige examinar y mejorar los procesos de selección.

Además de lo anterior, es preciso señalar que un mayor énfasis en la selección guarda ventajas incluso cuando esta no es el objetivo principal (Valero, 2023). Dichos procesos pueden actuar como un mecanismo de regulación de la oferta y demanda de docentes, ahuyentando a aquellas personas que tienen menos interés por la profesión, ajustando el número de plazas de los programas formativos a las necesidades escolares, o asegurando que las personas que ingresan en ellos tienen mayor probabilidad de convertirse en docentes exitosos. Asimismo, contribuyen, en la medida en la que son más exigentes, a revalorizar el atractivo, la imagen y el prestigio social de la profesión, al transmitir la idea de que no todo el mundo es apto para la docencia. En algunos contextos, pueden llegar a compensar la desigualdad de partida de los y las aspirantes, estableciendo mecanismos que amplíen la participación y representatividad de la población minoritaria. Por último, ofrecen información sobre el perfil o las características del futuro profesorado, orientando el diseño de políticas dirigidas a otras etapas de la carrera, como la formación inicial, el desarrollo profesional e, incluso, el reclutamiento.

La selección a la formación inicial docente en España

En perspectiva internacional, los modelos de selección para el ingreso en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria se pueden agrupar en dos grandes categorías (Castro y Egido, 2024): (1) aquellos que utilizan criterios generales y estandarizados, similares a los empleados en otras titulaciones, y (2) aquellos que implementan procedimientos específicos para la formación docente. En el primer grupo, lo habitual es que se tengan en cuenta las calificaciones obtenidas en la etapa de la educación secundaria, los exámenes de acceso a la universidad o una combinación de ambos, priorizando la evaluación de competencias básicas (como matemáticas y lengua) o habilidades específicas en áreas como la Educación Física o la Música. El segundo grupo suele optar por un proceso de selección con varias etapas, que comienza con la aplicación de evaluaciones estandarizadas y comunes a otras titulaciones para continuar con pruebas diseñadas exclusivamente para la formación inicial del profesorado. Dentro de este grupo, es posible diferenciar dos modelos: (a) aquellos que evalúan solo conocimientos, habilidades o competencias académicas, y (b) aquellos que, además, ponderan atributos no académicos considerados esenciales para la docencia, como la motivación, las habilidades interpersonales o las disposiciones profesionales. Mientras que el primer modelo enfatiza

en las competencias de corte cognitivo, el segundo incorpora evaluaciones de corte psicológico para medir las características no cognitivas, alineándose en mayor medida con las demandas generales de la profesión docente.

En España, la formación del profesorado de educación infantil y primaria se oferta en las instituciones de educación superior por excelencia: las universidades. El mecanismo principal para seleccionar a las personas que desean acceder a dicha formación se corresponde, por lo general, con la llamada Evaluación de Acceso a la Universidad (EvAU). Tal evaluación consiste en la realización de un examen nacional diseñado para medir los conocimientos académicos adquiridos por el alumnado durante la etapa de la educación secundaria. Si bien una parte de la EvAU está adaptada al área de especialización elegida por el estudiantado (por ejemplo, Ciencias Sociales), el examen mantiene un carácter generalista aplicable a todas las disciplinas. De hecho, la parte específica es voluntaria, de manera que es la persona aspirante quien decide si realizarla o no. En este último caso, solo podría obtener una puntuación máxima de 10 puntos, frente a los 14 a los que pueden aspirar aquellas personas que se examinan de las materias de la especialidad. Para ingresar en cualquier titulación (incluida la formación del profesorado) se exige haber obtenido una calificación mínima de 5 puntos sobre 10, aunque, en la práctica, dicho ingreso está condicionada por el número de plazas disponibles y las calificaciones del resto de aspirantes. De esta forma, la posibilidad de acceder o no a los programas de formación depende de la “nota de corte”, establecida según la relación entre las puntuaciones de los solicitantes y la oferta de plazas.

A pesar de que, a nivel nacional, España se circunscribe al primero de los modelos explicados, existen algunas excepciones regionales que es preciso abordar. Desde 2016, Cataluña exige la realización de una prueba adicional a la EvAU, de carácter competencial, para quienes deseen acceder a los programas de formación inicial del profesorado de infantil y primaria. Esta prueba, diseñada específicamente para atender a las demandas de la profesión docente, evalúa las competencias comunicativas y de razonamiento crítico (CCiRC), así como lógico-matemáticas (CLOM) de los y las aspirantes. El objetivo principal es comprobar la adquisición de estas competencias fundamentales mediante ejercicios de resolución de problemas, sirviendo como indicador de su nivel de preparación o aptitud hacia la carrera. Superar estas pruebas es un requisito obligatorio para acceder a los programas, con independencia de las calificaciones obtenidas en la EvAU. La adopción de esta medida se llevó a cabo tras la detección de una serie de carencias en las competencias básicas de las personas que ingresaban a dichos programas, así como el carácter cognoscitivo y poco competencial de la EvAU (Martínez et al., 2015).

Siguiendo el ejemplo de Cataluña, las Islas Baleares introdujeron en 2020 una prueba de acceso específica para los programas de formación inicial docente. Además de la evaluación de las CCiRC y las CLOM, se apostó por la ponderación de atributos no académicos, como las habilidades interpersonales, la motivación profesional, las experiencias previas, las creencias personales, la adaptabilidad psicosocial o la orientación hacia el desarrollo profesional. Esta prueba se desarrolla en dos fases: la primera, en la que tienen lugar las evaluaciones cognitivas, y la segunda, en la que los y las aspirantes deben elaborar una video presentación y participar en una entrevista grupal. En el video, se les anima a que reflexionen sobre cuestiones como: ¿Quién soy? ¿Cuáles son mis intereses y aficiones? ¿Por qué quiero ser docente? y ¿Qué cualidades puedo aportar como futuro/a educador/a? Por su parte, la entrevista grupal exige el alcance de un consenso sobre una cuestión educativa de relevancia social, fomentando el diálogo, el razonamiento y la expresión de sus puntos de vista en un entorno colaborativo (Oliver-Trobat et al., 2021). Además de la obtención de una calificación favorable en la EvAU, la superación de todas las fases de la prueba adicional es un requisito indispensable para obtener una plaza en el programa.

Finalmente, algunas instituciones privadas en España requieren criterios adicionales a la EvAU

para ingresar en la formación inicial docente (véase Valero, 2023). No obstante, es importante tener en cuenta que, en la mayoría de las ocasiones, estos requisitos responden a la propia política institucional, de manera que son comunes al resto de titulaciones y no específicos para la docencia. Entre los requisitos adicionales, solo una minoría (Universidad de Deusto, Universidad Atlántico Medio, Universidad Internacional de Valencia y Universidad Internacional de la Empresa) rechaza la evaluación de atributos no académicos, centrándose en los conocimientos previos o el nivel certificado de una lengua extranjera (inglés). Sin embargo, las dos primeras reconocen la importancia de los mencionados atributos en sus perfiles de ingreso. El resto de universidades que ofertan estos programas (un total de 10) exige una evaluación integral que incluye no solo habilidades de corte cognitivo, como razonamiento lógico, espacial y verbal (por ejemplo, la Universidad Nebrija), sino otra serie de características personales vinculadas con aspectos motivacionales, actitudinales o interpersonales (por ejemplo, la Universidad Francisco de Vitoria, la Universidad Loyola o el CEU Cardenal Herrera). La evaluación de estas características se lleva a cabo a través de diversos mecanismos, como entrevistas personales, test psicotécnicos o cartas/videos de presentación. De todas las instituciones, solamente la Universidad Camilo José Cela establece requisitos específicos para los estudios del profesorado de infantil y primaria, mientras que dos de ellas (Universidad de Navarra y Universidad Pontificia de Comillas) lo hacen para el área de las Ciencias Sociales. El resto de universidades no hace diferenciaciones en sus requisitos de ingreso en lo que respecta a la formación inicial docente.

¿Qué carencias tiene el modelo de selección actual?

Al margen de las excepciones anteriores, resulta difícil afirmar que los procesos de selección en España se encuentran alineados con las tendencias internacionales (políticas, prácticas e investigaciones), que instan a establecer requisitos específicos para ingresar en los programas de formación inicial del profesorado de infantil y primaria (Castro y Egido, 2024). Estos requisitos no solo deberían considerar la naturaleza multidimensional de la docencia sino reconocer que su óptimo desempeño requiere de un punto inicial de eficacia (Klassen y Kim, 2021). En el caso de España, es ciertamente complicado referirse a una selección propiamente dicha, puesto que los candidatos y candidatas a los programas de formación simplemente son admitidos según sus puntuaciones en la EvAU, siempre y cuando haya lugares suficientes para acceder a dichos programas. Esta situación refleja una falta de atención a las políticas dirigidas hacia los primeros estadios de la carrera docente (atracción/reclutamiento y selección), manifestándose en una baja exigencia para ingresar en la formación inicial, que acarrea diversas consecuencias. Los siguientes apartados abordarán las problemáticas asociadas al modelo de selección actual, así como las carencias existentes que podrían ser paliadas mediante la implementación de procesos de ingreso específicos para la carrera docente.

Implicaciones de la falta de un modelo de selección específico: dos problemas a resolver

La primera problemática derivada del modelo de selección actual (sin contar los casos de Cataluña, Baleares y las universidades privadas) reside en el bajo perfil académico y motivacional de los y las aspirantes a los programas de formación inicial del profesorado. Para el curso 2023-2024, las notas de corte se situaron en torno a los 7,7 puntos para los grados de educación infantil y a los 8,2 para los grados de primaria (ambas puntuaciones sobre 14). Estas puntuaciones (que constituyen una tendencia en el tiempo) no solo pueden calificarse de moderadas, sino que son considerablemente bajas en comparación con otras titulaciones más demandadas, como Medicina (con una nota de corte de 13,3) o Matemáticas y Estadística (11,3) (Ministerio de Universidades [MU], 2024). Además, el

bajo porcentaje de solicitantes que procede de la rama de STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) suele reflejarse en un rendimiento inferior en disciplinas como Lengua, Matemáticas y Ciencias, o Historia y Literatura, donde suelen obtener mejores resultados las personas que provienen de dicha rama (Asensio et al., 2022). Estas carencias se ven reflejadas en el rendimiento a lo largo de la formación (Fernández-Mellizo y Constante-Amores, 2020; Jiménez et al., 2021), lo que a su vez contribuye a la percepción social de que el profesorado no es el colectivo mejor cualificado (Valero, 2023).

En lo que respecta al perfil motivacional, el porcentaje de estudiantes que elige los estudios del profesorado como primera opción también resulta moderado. Para el curso mencionado, la tasa de preferencia (solicitudes en primera opción por cada plaza ofertada) fue de 147,4 (para educación infantil) y de 166,3 (para educación primaria), superando a carreras como Ingeniería (122,2) y Administración de Empresas (137,5), pero quedando muy por detrás de áreas más demandadas como Ciencias de la Salud (encabezada por Medicina con una tasa de 1066,4) y Servicios Sociales (457,4). Por su parte, la tasa de adecuación (porcentaje de estudiantes que pudieron matricularse en su primera opción del proceso de preinscripción) fue de 67,1% (para educación infantil) y de 75,7% (para educación primaria). Teniendo en cuenta que los estudios del profesorado para estos niveles son los quintos más demandados en todo el territorio (MU, 2024) se puede afirmar que un porcentaje considerable de estudiantes que son admitidos en los programas no eligieron la carrera docente como primera opción. Asimismo, los datos sugieren que las motivaciones de los y las aspirantes no se alinean con las aspiraciones ideales para ejercer la docencia (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2022).

La segunda problemática se refiere a la existencia de un desajuste entre el número de personas egresadas y las plazas disponibles para cubrir las vacantes escolares. Tal desajuste se debe a dos factores principales. En primer lugar, la oferta de plazas para los programas formativos se establece en función de la demanda de aspirantes, y no tanto de las necesidades de los centros educativos. Dado que la demanda a estos programas es alta, también lo es el número de plazas ofertadas. En segundo lugar, la alta cobertura de plazas (normalmente por encima del 95%), la ausencia de mecanismos de selección propiamente dichos y la fácil consecución de los estudios (también superior al 95%), se traduce en un elevado número de docentes de infantil y primaria titulados (MU, 2024). Según el MEFP (2022), esta situación ha generado un exceso de profesorado cualificado, lo que contribuye a unas perspectivas laborales deficientes así como a la devaluación de la profesión docente. Además, la facilidad en el acceso y la finalización del programa formativo perpetúa la percepción de que la docencia es una carrera al alcance de cualquier persona, con independencia de su aptitud para la misma (Valero, 2023). Así pues, resulta recomendable un ajuste entre la oferta y la demanda, acompañado de una mayor exigencia no solo a la hora de ingresar en los programas, sino en el proceso de consecución de los estudios.

Las problemáticas anteriores subrayan la necesidad de mejorar el modelo de selección vigente. Tal mejora requiere del establecimiento de requisitos específicos para ingresar en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria, que evalúen la aptitud hacia la carrera docente. El siguiente apartado tratará de identificar las carencias o brechas existentes a la hora de apostar por este modelo.

Brechas para la implementación de un modelo de selección alternativo

La adopción de un modelo de selección con potencial para paliar las problemáticas mencionadas requiere, en primer lugar, evolucionar de un enfoque de “mínimos” a uno de “máximos” (véase Hirschhorn et al., 2016); o, dicho de otro modo, de uno generalista a otro específicamente diseñado para la

carrera y la profesión docente. Actualmente, las instituciones encargadas de la formación del profesorado de infantil y primaria se limitan a admitir a un determinado número de aspirantes bajo criterios que poco tienen que ver con su idoneidad o aptitud para la docencia. La política universitaria prioriza en el acceso a la educación de cualquier persona que cumpla con los mínimos requeridos (en este caso, la superación de la EvAU) y confía en el papel de dichas instituciones para ofrecer la mejor formación posible. No obstante, permite que estas establezcan sus propios requisitos de admisión para aquellas titulaciones que así lo requieran (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2023).

En lo que se refiere a la formación del profesorado, este enfoque coincide con el posicionamiento de que “los buenos docentes se hacen” (visión incremental), enfatizando en el impacto de la formación y el desarrollo profesional junto con la maleabilidad de determinados atributos a la hora de predecir la eficacia docente. Por el contrario, la visión de la entidad (aquella que defiende que “los buenos docentes nacen”) sostiene que algunas características son innatas e inmutables, por lo que es necesario identificar y seleccionar a los y las aspirantes que las posean. Un punto intermedio se encontraría en la visión interaccionista dinámica, que confirma que la competencia docente es el resultado de la combinación de los factores personales y ambientales, otorgando la misma importancia tanto a los procesos de atracción y selección como a los de formación y desarrollo profesional (véase Klassen y Rushby, 2019). Bajo este último enfoque, el papel de las instituciones formativas no se limita a garantizar la mejor formación posible, sino también a identificar y seleccionar a los solicitantes más adecuados para la misma. En el contexto español, este cambio de paradigma implica una transformación del modelo de selección predominante, que se acompañaría, además, con los procedimientos establecidos en Cataluña e Islas Baleares, cuyos resultados hasta el momento han sido valorados como favorables (Valero, 2023).

En segundo lugar, apostar por un modelo de selección no generalista exige definir un marco de competencias docentes que sirva de referencia para el establecimiento de políticas dirigidas hacia los distintos estadios de la carrera. Si bien es cierto que el MEFP ha estado trabajando en el desarrollo de dicho marco, a día de hoy se desconoce qué competencias lo conforman. Con la excepción de Cataluña y Baleares, los procesos de selección son transversales a la mayor parte de las titulaciones, por lo que no se encuentran alineados con las demandas de la formación y la carrera docente. Resulta imperante avanzar hacia la concreción de un marco de competencias docentes que incluya un amplio espectro de atributos cognitivos y no cognitivos que orienten el nuevo modelo de selección.

Por último, evaluar aquellos atributos que resultan relevantes para el futuro desempeño de la docencia implica elegir los instrumentos adecuados; un problema central en la teoría y la práctica de la selección del profesorado (Klassen y Kim, 2021). Las pruebas competenciales de Cataluña y Baleares constituyen un buen punto de partida para la evaluación de atributos académicos. No obstante, el verdadero reto se encuentra en medir con precisión y justicia las variables no académicas. Es importante seguir analizando la idoneidad de las entrevistas múltiples utilizadas en Baleares, además de explorar otros instrumentos que reduzcan o eliminen sus limitaciones.

Las carencias identificadas dirigen la atención hacia las posibles soluciones que podrían establecerse para mejorar la situación de la selección inicial en España. Los siguientes apartados sugieren algunas de las que han tenido mayor recorrido en la investigación y la práctica educativa a nivel mundial, con potencial para aplicarse en el contexto español.

¿Cómo fortalecer el modelo de selección español?

Después de identificar las principales dificultades y brechas existentes en el modelo de selección nacional, se proponen soluciones y medidas que podrían contribuir a mejorarlo. Sugerimos que la

adopción de un enfoque basado en la aptitud docente, fundamentado en la teoría y la investigación aplicada, y que incluya por tanto la evaluación de distintos tipos de atributos, tiene el potencial de mejorar la calidad del profesorado y fortalecer de manera significativa el sistema educativo español.

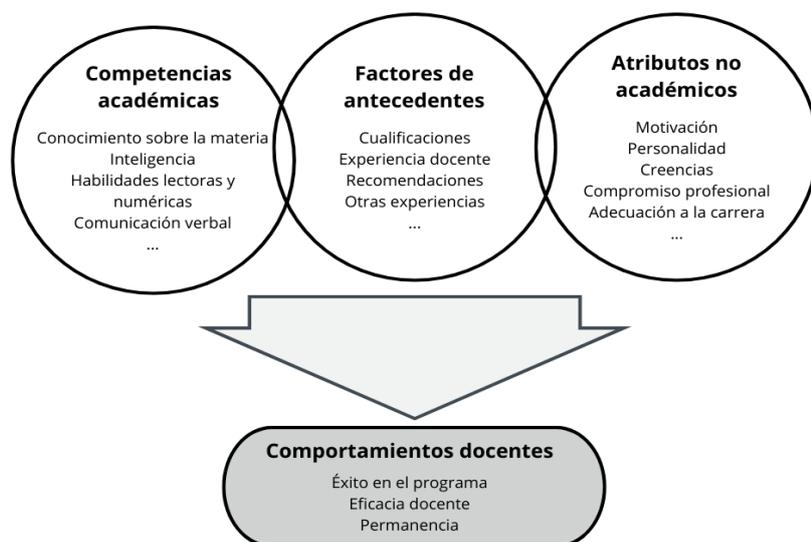
Un enfoque basado en la aptitud docente

La apuesta por un enfoque basado en la aptitud docente conlleva realizarse varias preguntas fundamentales: ¿la selección de los y las mejores aspirantes a la formación inicial del profesorado influye de manera significativa en un mejor desempeño futuro en el aula? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué atributos convendría identificar en los procesos de selección? ¿Cuáles de ellos tienen la capacidad de informar sobre la aptitud hacia la docencia?

Por lo general, la investigación sugiere que la aptitud docente exige de la presencia de una amplia gama de características personales y factores contextuales que deberían considerarse en los procesos de selección (véase Klassen y Kim, 2021). Sin embargo, es patente la dificultad para determinar qué atributos son cruciales en ese momento, así como cuáles son los métodos e instrumentos de evaluación más adecuados. Además, tomar decisiones sobre la selección del futuro profesorado al inicio de sus carreras resulta controvertido, puesto que conlleva un alto grado de incertidumbre sobre la predicción del éxito en la docencia antes de que los y las aspirantes hayan pisado un aula. Sin duda, la selección en las etapas iniciales de la carrera docente constituye un problema complejo y multifacético que requiere de una evidencia lo suficientemente sólida como para avalar la toma de decisiones. Fundamentar los modelos de selección en la investigación aumenta la probabilidad de identificar a las personas más adecuadas para la carrera docente y, con ello, de lograr un profesorado de calidad.

En la Figura I, se representa de manera gráfica un marco para dicha selección, que acoge tres elementos: competencias académicas, factores de antecedentes y atributos no académicos. Dentro de los dominios de las competencias académicas y los antecedentes, se incluyen variables que tradicionalmente han formado parte de los procesos de selección a la formación inicial docente: el rendimiento académico como indicador de los conocimientos sobre las distintas materias, la inteligencia, las habilidades de lectoescritura y numéricas, o las capacidades verbales; así como experiencias previas y recomendaciones de personas de referencia. La evaluación de estos atributos resulta relativamente sencilla, puesto que tanto los registros de los logros obtenidos como los expedientes escolares y la experiencia laboral, suelen ser accesibles. Si se requiere información adicional, se puede hacer uso de pruebas estandarizadas que midan el conocimiento de las materias o las habilidades de lectoescritura y numéricas. Por el contrario, los atributos no académicos (como la motivación, la personalidad, las creencias, el compromiso profesional o la adecuación a la docencia), cuya dificultad para evaluarlos es mayor, cuentan con un menor recorrido. A pesar de ello, la investigación sugiere que este tipo de atributos son al menos tan importantes como las competencias académicas y los antecedentes personales, y que por tanto han de considerarse en los procesos de selección (Klassen y Kim, 2021).

FIGURA I. Cómo las competencias, los atributos y los antecedentes personales influyen en la aptitud docente



Fuente: elaboración propia

Pese a que los procesos de selección pueden tomar como referencia estándares de comportamiento que informen sobre la adquisición de los distintos tipos de atributos (por ejemplo, Casey y Childs, 2007), los métodos elegidos no siempre consiguen evaluarlos de manera consistente. Estos métodos deben someterse a una revisión periódica para comprobar su fiabilidad (consistencia a lo largo del tiempo), validez (capacidad predictiva demostrada) y equidad hacia todas las personas candidatas, con independencia de su edad, género, etnia, orientación sexual o condición socioeconómica. La evaluación de la aptitud docente constituye un reto para la investigación y la práctica educativa que es necesario afrontar. Tal evaluación conlleva identificar primero los atributos más deseables y elegir después los instrumentos más adecuados para evaluarlos.

La apuesta por los atributos no académicos

Al reflexionar sobre sus experiencias escolares, muchas personas recuerdan más vívidamente las características personales de sus docentes que sus prácticas pedagógicas (Pajares y Urdan, 2008). Estas características, que interactúan de diversas formas con los métodos de enseñanza, influyen de manera significativa en el compromiso y rendimiento del alumnado (Klassen y Kim, 2021). Seleccionar a los y las mejores aspirantes para la carrera docente implica identificar a quienes poseen la combinación adecuada de atributos académicos y no académicos. Ahora bien, ¿pueden estos atributos cambiar con el tiempo? ¿Es necesario que los y las solicitantes los demuestren durante el proceso de selección, o pueden desarrollarse a posteriori?

La eficacia docente involucra una interacción dinámica entre las características personales y los factores contextuales. Los enfoques interaccionistas proponen que los rasgos y atributos se manifiestan en función de cómo las personas interactúan con las situaciones específicas del día a día. Aunque los atributos individuales que subyacen a la efectividad docente pueden evolucionar, sus patrones de expresión suelen permanecer constantes (Atteberry et al., 2015). Por tanto, identificar y evaluar esos atributos, especialmente al momento de ingresar en los programas de formación, resulta

crucial a la hora de seleccionar a aquellas personas que tienen más probabilidades de convertirse en docentes eficaces.

Investigaciones recientes han explorado cómo los factores relacionados con la eficacia del profesorado (antecedentes, competencias académicas y atributos no académicos) predicen un buen desempeño de la labor docente. Las habilidades académicas han sido a menudo consideradas necesarias en los procesos de selección. Sin embargo, la hipótesis de la “persona inteligente”, que afirma que el profesorado eficaz es aquel que posee altos niveles de capacidad intelectual, ha sido cuestionada por trabajos que sugieren que dicha capacidad no está relacionada con el logro y la satisfacción del alumnado (Kunter et al., 2013). En contraposición, la literatura actual ha demostrado que los atributos no académicos (como la motivación, la personalidad, las emociones o la adecuación de la persona al entorno educativo) tienen una mayor incidencia en la eficacia docente (Bardach et al., 2020), ofreciendo perspectivas más prometedoras para la selección de los y las aspirantes a la formación inicial.

Como se ha comentado, los atributos no académicos presentan desafíos en cuanto a su evaluación. Aunque variables como la autoeficacia (o sensación de eficacia) están fuertemente vinculadas con el desempeño docente, evaluarlas en situaciones de alta exigencia puede resultar problemático por los sesgos derivados del efecto de deseabilidad social. Otras investigaciones han explorado aspectos como la motivación, la personalidad y las emociones, haciendo hincapié en el desafío de evaluar estos atributos de manera fiable y justa (véase Klassen y Kim, 2021). En cualquier caso, la importancia de las variables de corte no cognitivo resulta ineludible, siendo su combinación con las competencias académicas y los factores de antecedentes esenciales para la eficacia docente. Diseñar los procesos de selección con base a este marco tiene efectos beneficiosos para la calidad del profesorado y la mejora del sistema educativo.

Cómo evaluar los atributos no académicos

Seleccionar a los y las aspirantes a la formación inicial docente conlleva predecir su rendimiento tanto en el programa como en la futura práctica profesional. La selección se vuelve crucial cuando el número de solicitantes excede las plazas disponibles, lo que obliga a filtrar a quienes no son adecuados para la carrera, así como a identificar fortalezas y debilidades para el desarrollo de las personas que logran ingresar en ella. Aunque los modelos de selección basados en la aptitud profesional han sido ampliamente investigados en diversos campos, no han sido utilizados de manera generalizada en la formación del profesorado. Los métodos tradicionales, como los expedientes académicos, las cartas de motivación y de referencia, o las entrevistas grupales e individuales, a menudo carecen de capacidad predictiva para el desempeño de la labor docente, además de presentar sesgos que no benefician al contexto educativo. Sin embargo, existen dos instrumentos de carácter aptitudinal que han sido recientemente adaptados y probados para su uso en los procesos de selección a la formación inicial docente, ofreciendo resultados prometedores: los Test de Juicio Situacional y las Mini Entrevistas Múltiples (SJTs y MMIs respectivamente, por sus siglas en inglés).

SJTs y MMIs

Los SJTs han ganado popularidad en las dos últimas décadas debido a su elevada validez predictiva en comparación con otras herramientas de selección. Estas pruebas se basan en la evaluación de comportamientos deseables, presentando un desafío o situación en un escenario laboral con opciones de respuesta, en formato solo de texto o de video + texto (véase la Figura II para un ejemplo de un SJT

administrado por ordenador).

Originalmente desarrollados durante la Segunda Guerra Mundial, los SJTs se utilizaron para evaluar a los aspirantes a oficiales y, posteriormente, fueron adoptados en la formación médica, el servicio civil y las grandes corporaciones. La teoría subyacente, conocida como política de rasgos implícitos, se basa en el supuesto de que las creencias de una persona sobre situaciones particulares expresan ciertos rasgos de la personalidad que se traducen en comportamientos. De esta forma, los SJTs buscan evaluar cómo se manifiestan atributos como la empatía, la adaptabilidad y el compromiso en diversos contextos a través de distintas situaciones.

FIGURA II. Ejemplo de un SJT administrado por ordenador en Reino Unido.

The image shows two scenarios from a computer-administered SJT. Each scenario includes a video player and a set of response options with Likert scales.

Scenario 1: Mark's Mobile Phone

Text: "One of your pupils, Mark, has been playing with his mobile phone throughout the lesson. The school has a no-phone policy. You have asked Mark for his phone, which has angered him. Rate the appropriateness of each option in terms of what you should do as a teacher trainee."

Options and Scales:

| Option | Inappropriate | Somewhat inappropriate | Somewhat appropriate | Appropriate |
|--|-----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Go to get assistance from a senior member of staff. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ignore that Mark is using his phone and continue with the lesson. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ask Mark to put the phone away again, but more sternly. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Give school sanctions for having a mobile phone in class and for refusing the teacher's instruction. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Scenario 2: Rosa's Learning Difficulties

Text: "You are working with Rosa, a pupil who is not achieving her target grade outcomes even though she is working very hard. You have tried a number of different approaches, taken advice from your mentor and have done online research to find new strategies. You are not sure if Rosa is capable of making her target grade outcomes."

Options and Scales:

| Option | Inappropriate | Somewhat inappropriate | Somewhat appropriate | Appropriate |
|--|-----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Speak to the Special Educational Needs and Disabilities Coordinator to see if they have worked with Rosa before. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tell Rosa that she is doing OK so that she keeps working hard. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Reluctantly accept that Rosa will underachieve and target your attention on other pupils. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Consult Rosa's parent for strategies to help Rosa reach her target grade outcomes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Fuente: elaboración propia

La investigación muestra que los SJTs, administrados al inicio de los programas formativos, predicen de manera sólida el rendimiento laboral y son menos susceptibles a los sesgos grupales que otros métodos (Nadmilail et al., 2023). Desarrollar SJTs para la selección inicial del profesorado ofrece ventajas, como vínculos claros con la aptitud docente, eficiencia en su implementación (especialmente a la hora de filtrar un elevado número de solicitantes) y eficacia, ya que constituyen una de las herramientas de selección con mayor capacidad predictiva. A pesar de estos beneficios, los SJTs pueden ser costosos de producir, y sus revisiones pueden requerir un tiempo y recursos considerables. Además, estos instrumentos son relativamente nuevos en el ámbito de la formación docente, posiblemente debido a la reticencia histórica hacia abandonar enfoques de selección menos efectivos, pero más intuitivos y tradicionales.

A pesar de sus limitaciones, el incremento en su utilización ha sido notable en los últimos años, especialmente en contextos como Reino Unido (mediante el *Teacher Selection Project*) o Australia (mediante el grupo TCAT) (Bowles et al., 2014), con una creciente evidencia sobre su efectividad a la hora de identificar a los aspirantes más adecuados para la formación inicial y las etapas posteriores de la carrera docente (Klassen et al., 2020; Klassen y Rushby, 2019). Sin embargo, todavía queda mucho por hacer en cuanto a la implementación de métodos de selección que cuenten con un aval científico

suficiente para ser implementados.

Otro instrumento favorable a la evaluación de la aptitud docente de los candidatos y candidatas a la formación inicial son las MMIs, particularmente utilizadas en Finlandia (Metsäpelto et al., 2022; Vilppu et al., 2024), un país que suele ocupar un lugar destacado en las comparaciones internacionales de los sistemas educativos. Las MMIs surgen como respuesta a las entrevistas tradicionales, caracterizadas por un formato poco estructurado y sujeto a variabilidad por parte de la persona entrevistadora, además de ser laboriosas y poco predictivas del rendimiento posterior (Davies et al., 2016; Dana et al., 2023). Si bien su origen se encuentra en la selección de personal, su popularidad en ámbitos como la educación médica (por ejemplo, Eva et al., 2018) o la selección del profesorado (Metsäpelto et al., 2022; Salingré y MacMath, 2021; Vilppu et al., 2024) ha sido creciente. Las MMIs se basan en competencias clave y han demostrado tener una mayor fiabilidad, validez y equidad que las entrevistas tradicionales. Aunque su implementación requiere de una mayor planificación, preparación y recursos, estos costos se compensan con la reducción del tiempo destinado por las personas implicadas.

A diferencia de las entrevistas tradicionales, las MMIs emplean estaciones independientes y altamente estructuradas con esquemas de puntuación estandarizados para cada una de ellas. Estas estaciones, que suelen oscilar entre 3 y 10, son independientes y se dirigen a un atributo clave (generalmente de corte no cognitivo o académico) e indicador de la aptitud docente. Las personas entrevistadoras no conocen los perfiles de las entrevistadas ni su rendimiento en el resto de estaciones. Por lo general, se desarrollan de manera colaborativa por un grupo de expertos/as en el constructo y el diseño de instrumentos, junto con el personal de diversos programas, quienes identifican las competencias clave para diseñar las pruebas de cada estación (véase la Tabla I para una descripción de las estaciones y atributos de una MMI utilizada en Reino Unido).

TABLA I. Atributos evaluados en cada una de las tres estaciones de una MMI diseñada para la selección de aspirantes a la formación inicial docente

| Estación | Actividad | Descripción |
|---|--|--|
| Estación 1. Valores y creencias | <i>Perfiles docentes:</i> estímulo con perfiles fotográficos y discusión | La tarea requiere que las personas candidatas demuestren el conocimiento de una variedad de enfoques para la enseñanza, una valoración de la diversidad en la docencia y un compromiso con la exploración y el establecimiento de su propia identidad como docentes. |
| Estación 2. Diversidad y justicia social | <i>Obra escolar:</i> discusión con estímulos visuales y textuales | La tarea evalúa la comprensión de las personas candidatas sobre temas relacionados con la justicia social, la igualdad y la inclusión en la docencia. |
| Estación 3. Profesionalismo | <i>Siempre, a veces, nunca:</i> actividad de clasificación de tarjetas | La tarea evalúa la conciencia y entendimiento de las personas candidatas sobre una variedad de valores y comportamientos profesionales del profesorado. |
| Comunicación | Evaluada en las tres estaciones | Definida como la capacidad de articular argumentos bien fundamentados y de responder eficazmente a nueva información. |

Fuente: elaboración propia

En este caso, los atributos seleccionados para cada estación se desarrollaron siguiendo un proceso de varias etapas: (a) identificación de los atributos clave a evaluar, (b) consideración de la logística de las MMI (por ejemplo, cuántas personas aspirantes había, cuántos evaluadores, etc.), y (c)

redacción y revisión de las estaciones, junto al desarrollo de una guía de puntuación y prueba piloto con estudiantes. Para un análisis más detallado del desarrollo de las MMIs y los SJTs, véase Klassen y Kim (2021).

En general, tanto los SJTs como las MMIs constituyen instrumentos valiosos para la revisión de los métodos e instrumentos tradicionales de selección partiendo de los últimos hallazgos científicos. En lo que respecta al contexto español, la investigación sobre su aplicabilidad en los procesos de selección a la formación inicial del profesorado puede orientar las decisiones a la hora de virar hacia un modelo de selección alternativo.

Discusión

El presente trabajo subraya la importancia de mejorar la selección de los y las aspirantes a la formación inicial del profesorado de infantil y primaria en España, mediante el establecimiento de procedimientos de ingreso específicos que evalúen la aptitud hacia la carrera docente. Nuestro análisis profundiza en el estado de la selección actual, así como en las posibles soluciones, que pasan por considerar los últimos avances científicos y tendencias internacionales, afines a la evaluación de una amplia gama de atributos en los procesos de selección, en consonancia con la naturaleza multifacética de la docencia y la evidencia sobre la capacidad predictiva de ciertas variables sobre la eficacia docente. En última instancia, el artículo sostiene que un cambio en el modelo de selección mejoraría la calidad del profesorado y repercutiría en el fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto.

La evaluación de la aptitud docente implicaría considerar, además de las calificaciones de la EvAU, los resultados de pruebas específicas para los y las aspirantes a la formación inicial docente. Para ello, resulta necesario definir con precisión un marco de competencias docentes que pueda orientar los procesos de selección. Este marco debería alinearse con la evidencia internacional y contemplar tanto competencias académicas como factores de antecedentes y atributos no académicos vinculados con la eficacia docente. No obstante, sería recomendable que la propuesta se valiera de investigaciones como la de Alonso-Sainz (2019) sobre las características iniciales deseables para los programas de formación docente, o la de Valero (2023) sobre la importancia de las disposiciones socioemocionales en los procesos de selección, en pro de una mayor contextualización del modelo. Los atributos elegidos deberían ser aquellos determinantes al momento del ingreso a los programas de formación, bien por su impacto en la eficacia docente o su menor maleabilidad a lo largo del tiempo.

La elección de los instrumentos adecuados resulta, asimismo, crucial en la apuesta por un modelo de selección basado en la aptitud docente. España podría tomar como referencia las pruebas competenciales desarrolladas en Cataluña y las MMI de las Islas Baleares para evaluar atributos no cognitivos vinculados a la docencia, como las habilidades interpersonales, la motivación, las creencias personales, la adaptabilidad psicosocial o la comunicación. Una alternativa más eficaz, eficiente y justa en la medición de este tipo de atributos son los test situacionales, que podrían evaluar, por ejemplo, las disposiciones de los y las aspirantes hacia la carrera docente. No obstante, conviene tener en cuenta que el diseño y la aplicación de estas pruebas adicionales requiere de un mayor número de recursos (materiales, humanos, logísticos, institucionales, etc.) que recaerían, con mucha probabilidad, en las universidades. La pregunta reside en si merece la pena asumir los costos derivados de la mejora del modelo de selección o si, por el contrario, es preferible priorizar la cuestión de los recursos. Sin duda, este trabajo defiende los potenciales beneficios del nuevo modelo en la calidad del profesorado frente a la reticencia a no aumentar los esfuerzos.

Otras limitaciones se refieren a las consecuencias de incrementar la exigencia o la dificultad para acceder a los programas formativos. Esta medida suele perjudicar a aquellos/as aspirantes que

proviene de entornos desfavorecidos y que, por ello, han tenido menores oportunidades educativas, atentando contra el principio de equidad (Childs et al., 2011). En este caso, los procesos de selección podrían configurarse como un mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales, algo que no es deseable en las sociedades democráticas. Sin embargo, dado que las diferencias de partida son evidentes en cualquier prueba de acceso, no hay motivos suficientes para descartar, en nombre de la equidad, el modelo que propone este trabajo. Más bien, el desafío reside en evaluar un amplio espectro de atributos (académicos y no académicos) a través de instrumentos que sean capaces de controlar los efectos adversos de los procesos de selección y medir de manera consistente la aptitud docente (Klassen y Kim, 2021).

El modelo de selección propuesto no puede obviar la convivencia público-privada del sistema universitario español. En Cataluña, las instituciones privadas vieron reducido el número de estudiantes matriculados que no lograron superar los procesos de selección, lo cual resultó en una flexibilización de los requisitos de ingreso. En un panorama de infra financiamiento de la universidad pública y expansión de la privada, no solo se corre el riesgo de que los aspirantes (especialmente los menos motivados y capacitados) terminen ingresando en los programas sin pasar los filtros adecuados, sino de que el presupuesto de las universidades públicas (ligado a la demanda de estudiantes) se vea reducido. Esta situación, que no resulta tampoco deseable, en tanto que atenta contra la calidad del profesorado, evidencia la importancia de utilizar criterios de selección comunes.

Al mismo tiempo, la apuesta por un modelo de selección basado en la aptitud docente puede contribuir a generar un mercado educativo cuyo foco sea la preparación individualizada de aquellos solicitantes que necesiten superar las pruebas de ingreso. Este escenario entronca riesgos para la igualdad de oportunidades y la veracidad de los procesos de selección, los cuales estarían más expuestos a falsificaciones (Klassen y Kim, 2021). Por su parte, una mayor exigencia para acceder a los programas formativos puede acarrear dificultades psicológicas para los y las aspirantes, quienes terminan desmotivándose y optando por carreras alternativas (Mankki y Kyrö-Ämmälä, 2022).

En lo que respecta a la oferta y la demanda, el modelo de selección por el que aboga esta investigación favorecería un mejor ajuste entre el número de docentes egresados y de vacantes escolares. Sin embargo, es necesario reconocer que sus variaciones dependen, en muchas ocasiones, de políticas docentes vinculadas a otras etapas, como el reclutamiento, la formación o el desarrollo profesional, e incluso tienen que ver con factores culturales como el estatus social del profesorado. Así pues, resulta necesario articular medidas destinadas a atraer al mejor estudiantado de secundaria, aumentar la exigencia de los programas formativos, mejorar las condiciones de las escuelas o los mecanismos para que el profesorado promocione, junto con la implementación de procesos de selección específicos para la formación inicial (Castro y Egido, 2024). Ante un previsible aumento del atractivo de la carrera y la profesión docente, estos procesos tendrían el cometido de garantizar que solo las personas con mayor aptitud para la docencia ingresan en los programas. Mientras tanto, el Estado debería reducir la oferta de plazas con el fin de ajustarlas a las necesidades educativas, aun asumiendo que este tipo de acciones limitan la posibilidad de formarse al estricto ejercicio de la docencia en el futuro (véase Valero, 2023). Tanto en Cataluña como en Baleares, estas medidas supusieron una mejora del perfil competencial y motivacional del alumnado que se formaba para el magisterio de infantil y primaria, a la vez que se ha logrado un mayor ajuste entre la oferta-demanda de docentes titulados. Aunque los resultados son aún preliminares, tales experiencias pueden orientar la implementación un modelo de selección nacional alternativo.

En definitiva, la importancia de un enfoque basado en la aptitud docente, perfectamente compatible con la legislación universitaria, ha sido más que evidenciada. No obstante, es imprescindible ampliar el escaso número de investigaciones circunscritas al contexto español. Se necesitan más trabajos de carácter teórico que ahonden en el marco de competencias clave así como en las implica-

ciones que tendría la puesta en marcha de un modelo de selección propuesto. Otras investigaciones de carácter aplicado podrían analizar los resultados obtenidos en Cataluña y Baleares de cara a una toma de decisiones informada, diseñar y validar instrumentos destinados a la evaluación de atributos no cognitivos en los procesos de selección, o estudiar la capacidad predictiva de ciertas variables con relación a un mejor desempeño de la labor docente. Por último, resulta ineludible atender al resto de políticas docentes, puesto que la mejora de la calidad del profesorado y de los resultados educativos depende de un conjunto de medidas, articuladas y convergentes, y no solo de aquellas destinadas a seleccionar a los y las mejores aspirantes a los programas de formación inicial.

Conclusiones

Si España pretende abordar los desafíos educativos actuales, es necesario que fortalezca su modelo de selección para la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. Creemos firmemente que un proceso diseñado de manera específica para la carrera y la profesión docente, que contemple tanto la evaluación de atributos académicos como no académicos clave, podría mejorar de manera significativa la calidad y el prestigio social del profesorado, así como el sistema educativo en su conjunto.

Los resultados obtenidos contribuyen a una mejor comprensión de las estrategias efectivas para la evaluación y selección de los y las aspirantes a la hora de ingresar en los programas formativos. Sus implicaciones exceden los límites del contexto español, ya que un enfoque basado en la aptitud docente es aplicable y beneficioso en diversos entornos educativos a nivel mundial. Las orientaciones ofrecidas proporcionan una hoja de ruta para tomar decisiones informadas en los procesos de selección del profesorado y mejorar la educación a escala global.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Sainz, T. (2019). ¿Qué estudiantes de Magisterio queremos en España? Expectativas de los centros universitarios españoles mostradas en los perfiles de ingreso y egreso. In J. Manso (Ed.), *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 42-59). Ministry of Education and Culture.
- Asensio, I., Arroyo, I., Ruíz-Lázaro, D., Sánchez-Munilla, J., Ruíz de Miguel, M., Constante-Amores, C. y Navarro-Asencio, E. (2022). Perfil de acceso a la universidad de los maestros en España. *Educación XXI*, 25(2), 39-63. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31924>
- Atteberry, A., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2015). Do first impressions matter? Predicting early career teacher effectiveness. *AERA Open*, 1(4), 1–23. <https://doi.org/10.1177/2332858415607834>
- Bardach, L. y Klassen, R. M. (2020). Smart teachers, successful students? A systematic review of the literature on teachers' cognitive abilities and teacher effectiveness. *Educational Research Review*, 30, 2-21. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100312>
- Bardach, L., Klassen, R. M. y Perry, N. E. (2020). *Teachers' Psychological Characteristics, Teacher Effectiveness, and Within-Teacher Outcomes: An Integrative Review*. Teacher Selection Project Working Paper, 1-33. York University, United Kingdom.
- Boletín Oficial del Estado [BOE]. (2023). *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*. núm. 70.
- Bowles, T., Hattie, J., Dinham, S., Scull, J. y Clinton, J. (2014). Proposing a comprehensive model for

- identifying teaching candidates. *Australian Educational Researcher*, 41(4), 365-380. <https://doi.org/10.1007/s13384-014-0146-z>
- Casey, C. E. y Childs, R. A. (2007). Teacher education program admission criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 67, 1-24. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42748>
- Castro, M. y Egido, I. (2024). *Qué sabemos sobre el profesorado: políticas, evidencias y perspectivas de futuro*. Narcea Ediciones.
- Chetty, R., Friedman, J. N. y Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates. *American Economic Review*, 104(9), 2593-2632. <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2593>
- Childs, R., Broad, K., Gallagher-Mackay, K., Sher, K., Escayg, K.-A. y Mcgrath, C. (2011). Pursuing equity in and through teacher education program admissions. *Education Policy Analysis Archives*, 19(24), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v19n24.2011>
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. y Major, L. (2014). *What makes great teaching? A review of the underpinning research*. Sutton Trust.
- Dana, J., Dawes, R. y Peterson, N. (2023). Belief in the unstructured interview: The persistence of an illusion. *Judgment and Decision Making*, 8(5), 512-520. <https://doi.org/10.1017/S1930297500003612>
- Davies, P., Connolly, M., Nelson, J., Hulme, M., Kirkman, J. y Greenway, C. (2016). 'Letting the right one in': Provider contexts for recruitment to initial teacher education in the United Kingdom. *Teaching and Teacher Education*, 60, 291-302. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.003>
- Edward, M.R. (2021). *Teacher: Their Role in Modern Education*. Notion Press.
- Fernández-Mellizo, M. y Constante-Amores, A. (2020). Factors associated with the academic performance of new entry students at Complutense University of Madrid. *Revista de Educación*, 387, 213-240. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-433>
- Gusdorf, G. (2019). *Para qué profesores*. Miño y Dávila.
- Eva, K. W., Macala, C. y Fleming, B. (2018). Twelve tips for constructing a multiple mini-interview. *Medical Teacher*, 41(5), 510-516. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1429586>
- Hattie, J. y Zierer, K. (2019). *Visible learning insights*. Routledge.
- Jiménez, E., Arroyo, D., Hurtado-Martín, M., Ruíz-Lázaro, J., Sánchez-Munilla, M., Illana, J. J. y González, C. (2021). University admission scores as a predictor of academic performance in the first year of university: Education VS social services-oriented degrees. *Revista de Educación*, 393, 129-154. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-488>
- Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. (2012). The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annual Review of Economics*, 4, 131-157. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080511-111001>
- Hanushek, E., Piopiunik, M. y Wiederhold, S. (2019). The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance. *Journal of Human Resources*, 1-82. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.1.0317.8619R1>
- Hirschhorn, M., Sears, A., Sloat, E., Christou, T. M., Kristmanson, P. y Lemisko, L. (2016). The Relevance of Prior Learning in Teacher Education Admissions Processes, 23(1), 130-149. [10.37119/ojs2017.v23i1.256](https://doi.org/10.37119/ojs2017.v23i1.256)
- Klassen, R. M. y Kim, L. E. (2021). *Teacher selection: Evidence-based practices*. Springer.
- Klassen, R. M. y Rushby, J. V. (2019). *Can we predict preservice teachers' performance in teaching placements? The validity of ITE selection methods*. Teacher Selection Project Working Paper, 1-21. York University, United Kingdom.

- Klassen, R. M., Kim, L. E., Rushby, J. V. y Bardach, L. (2020). Can we improve how we screen applicants for initial teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102949>
- Klassen, R.M., Rushby, J. V. y Durksen, T.L. (2023). Teacher recruitment: a competency-based approach. *International Encyclopedia of Education*, 4 (5), 329-338. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.04083-5>
- Knight, F. B. (1922). Qualities related to success in elementary school teaching. *The Journal of Educational Research*, 5, 207-216. <https://www.jstor.org/stable/27524618>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. y Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Mankki, V. y Kyrö-Ämmälä, O. (2022). Arduous admissions and a precarious profession: student teachers' pre-admission demotives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(3), 282-294. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1978390>
- Martínez, M., Prats, E. y Marín, A. (2015). La millora de la formació inicial de mestres: el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 24-42. <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/306416>
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payá, A. (2020). *La educación, en teoría. Síntesis*.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. y Klassen, R. M. (2023). *Effective Teaching Around the World: Theoretical, Empirical, Methodological and Practical Insights*. Springer.
- Metsäpelto, R.-L., Utriainen, J., Poikkeus, A.-M., Muotka, J., Tolvanen, A. y Warinowski, A. (2022). Multiple mini-interviews as a selection tool for initial teacher education admissions. *Teaching and Teacher Education*, 11, 103660. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103660>
- Ministerio de Universidades [MU]. (2024). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2023-2024*. Gobierno de España
- Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP]. (2022). *Documento para debate 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Gobierno de España
- Nadmilail, A. I., Mohd Matore, E. E. y Maat, S. M. (2022). Measurement of Non-academic Attributes in the Situational Judgment Test as Part of School Teacher Selection: Systematic Literature Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(5), 263-280. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.5.14>
- Oliver-Trobat, M. F., Rosselló-Ramon, M. R., Comas-Forgas, R., Calvo-Sastre, A. y Sureda-Negre, J. (2021). Modelo para las pruebas de admisión a los estudios de maestro a partir de un proceso de diseño participativo. *Revista de educación*, 393, 261-291. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-493>
- Salingré, B. y Macmath, S. (2021). Using Multiple-Mini-Interviews for Admission into Teacher Education. *Canadian Journal of Education*, 44(1), 150-173. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4401>
- Pajares, F. y Urda, T. (2008). *The ones we remember: Scholars reflect on teachers who made a difference*. Information Age Pub.
- Valero, A. (2023). *The Emotional Dimension of Teachers in Admission Policies to Initial Teacher Training*. (Doctoral dissertation). Complutense University of Madrid.
- Vilppu, H., Laakkonen, E., Haataja, E., Tolvanen, A. y Metsäpelto, R.L. (2024). Exploring the reliability and validity of multiple mini-interviews in admission to teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 10.1080/02619768.2024.2351068

Información de contacto: Aída Valero Moya. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de

Educación. Centro de Formación del Profesorado. Departamento de Estudios Educativos. E-mail aidavale@ucm.es

Predictores de la competencia cívica de los estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria

Predictors of civic competence in Spanish students in Compulsory Secondary Education

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-680>

Pablo Javier Ortega-Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0002-1128-2360>

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En los últimos años, ha cobrado importancia la adquisición de la competencia cívica de los adolescentes para actuar como ciudadanos activos y participativos en la sociedad. El objetivo de este artículo es analizar la influencia de los predictores asociados al estudiante y al centro sobre el rendimiento en la competencia cívica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La muestra está formada por 3.487 estudiantes españoles de 2º de la ESO (50,2% chicos; 49,8% chicas) que han participado en el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS 2022). Se ha utilizado un modelo jerárquico, en el que se analiza el efecto de un conjunto de predictores sobre la variable dependiente en dos niveles: Estudiantes y Centro. En el primer nivel, los resultados muestran que las chicas obtienen más puntos que los chicos. El contexto socioeconómico del alumnado tiene un gran impacto sobre el rendimiento. La participación del alumnado en grupos u organizaciones comunitarias y en actividades con medios digitales tienen un efecto significativo sobre el rendimiento. Se han encontrado diferencias significativas en el rendimiento entre el alumnado nativo e inmigrante, a favor de los primeros. En el segundo nivel, los estudiantes que proceden de centros privados tienen más puntos que los de centros públicos. Los predictores del modelo definitivo explican el 27% de las diferencias entre los estudiantes y el 53% de la variabilidad entre centros educativos. Estos resultados sugieren la necesidad de promover la colaboración entre la familia y la escuela en actividades sobre educación cívica, fomentar la colaboración entre los centros y diferentes grupos comunitarios, diseñar un plan de mejora en los centros a fin de reforzar el conocimiento del alumnado inmigrante sobre la educación cívica, así como promover el uso de las tecnologías en los centros en actividades sobre educación cívica.

Palabras clave: Competencia cívica, brecha de género, educación ciudadana, educación cívica, Educación Secundaria Obligatoria, modelo jerárquico.

Abstract

In recent years, adolescents' acquisition of civic competence to function as active and participatory citizens has gained importance. This study analyses the influence of student- and school-associated predictors on civic competence performance among students in Compulsory Secondary Education (ESO). The sample comprised 3,487 Spanish students in the second year of ESO (50.2% boys; 49.8% girls) who participated in the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2022). A hierarchical model was employed to analyse the effect of a set of predictors on the dependent variable at two levels: students and school. At the student level, the results show that girls score higher than boys. The socioeconomic context of students has a significant impact on performance. Moreover, student participation in community groups or organisations, as well as engagement with digital media activities, has a considerable effect on student performance. Significant differences in performance have been found between native and immigrant students in favour of the former. At the school level, students from independent schools score higher than those from state schools. The predictors in the final model explain 27% of the differences between students and 53% of the variability between schools. These findings suggest the need to promote collaboration between families and schools in civic education activities, encourage partnerships between schools and community organisations, develop improvement plans to enhance civic

education among immigrant students, and increase the use of technology in schools to support civic education initiatives.

Key words: Civic competence, gender differences, citizenship education, civic education, Compulsory Secondary Education, hierarchical model.

Introducción

El Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, International Civic and Citizenship Education Study) tiene como objetivo conocer el modo en que los adolescentes están preparados para desempeñar su papel como ciudadanos activos y participativos en la sociedad (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024a). La competencia cívica puede definirse como “el conjunto de conocimientos sobre cuestiones políticas y sociales, habilidades de pensamiento crítico, y valores, que se reflejan en la participación en la comunidad” (Guérin et al., 2013, p. 437).

La relevancia del ICCS 2022 reside en su unicidad, pues es el único estudio internacional que analiza el modo en que el alumnado interactúa con cuestiones de la sociedad moderna, como la justicia social (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

La investigación (Isac et al., 2019; Pereira et al., 2015) muestra la influencia de un conjunto de predictores sobre la competencia cívica del alumnado: el género, el contexto socioeconómico, la condición de inmigrante, la participación en grupos u organizaciones comunitaria, la participación usando medios digitales y la titularidad del centro.

En cuanto al primer predictor, el género del alumnado, la investigación encuentra diferencias significativas en la competencia cívica y ciudadana entre chicos y chicas. El trabajo de Gómez y Suárez (2023) tiene como objetivo conocer la relación entre las prácticas educativas y el conocimiento cívico del alumnado en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía de 2016 en cinco países de América Latina y el Caribe (Chile, Colombia, Perú, República Dominicana y México). Los resultados muestran que las chicas superan a los chicos en el componente cognitivo de la prueba, lo cual implica que ellas tienen un mayor grado de conocimiento cívico que ellos. El trabajo de Solhaug y Kristensen (2020) tiene como finalidad conocer el grado de competencia cívica del alumnado de escuelas secundarias de Dinamarca y Noruega. Los resultados muestran que las chicas puntúan más alto que los chicos en tal competencia, lo cual implica que ellas tienen más empatía con los problemas sociales que ellos, así como una participación en actividades escolares que fomentan la equidad y la justicia social en el centro educativo (Juanes y Jacott, 2020; Ten Dam et al., 2020). Otros estudios (Cicognani et al., 2012; Marta et al., 2006) no encuentran diferencias significativas en la competencia cívica en función del género, lo que implica la misma participación del alumnado en actividades escolares que fomentan la justicia social (Manganelli et al., 2014).

En lo que concierne al segundo predictor, el contexto socioeconómico del alumnado, la investigación ha demostrado su impacto en el rendimiento académico (Berkowitz et al., 2017; Coleman et al., 1966). El trabajo de Deimel et al. (2020) analiza el impacto del contexto socioeconómico sobre la educación cívica del alumnado en Bélgica, Dinamarca, Alemania y los Países Bajos. Los resultados muestran que los estudiantes procedentes de contextos favorecidos cuentan con más educación cívica que aquellos de contextos desfavorecidos, que se traduce en un conocimiento profundo sobre las instituciones y los procesos democráticos (Ye, 2018), así como una mayor intención de votar cuando lleguen a la edad adulta (Castillo et al., 2015). El trabajo de Miranda (2023) evalúa la relación entre el contexto socioeconómico y la participación ciudadana de los jóvenes que participaron en la edición de 2016 del estudio ICCS. Los resultados muestran que los alumnos procedentes de contextos favorecidos tienen mayor disposición a participar en la sociedad que los de contextos desfavorecidos,

por ejemplo, votando, acudiendo a una manifestación y resolviendo los problemas de la comunidad (Carrasco et al., 2020). Estas investigaciones ponen de relieve la importancia de aquellos factores que determinan el contexto socioeconómico del alumnado, como el número de libros en casa.

Respecto al tercer predictor, la condición de inmigrante, la investigación encuentra una brecha en el rendimiento entre los estudiantes nativos y los inmigrantes (Guerra et al., 2019; Teltemann y Schunck, 2017). El trabajo de Zhu y Chiu (2020) analiza la relación entre la condición de inmigrante y el conocimiento cívico de los estudiantes daneses que participaron en ICCS 2016. Los resultados muestran que el conocimiento de las familias nativas era superior al de las inmigrantes, pues las primeras sienten más apego al país en el que viven que las segundas (Azzolini, 2016; Choi y Cha, 2021). Sin embargo, el trabajo de Zhu et al. (2019) muestra que el alumnado inmigrante cuenta con mayor conocimiento cívico que el alumnado autóctono de Hong Kong, debido a las altas expectativas de los progenitores en el progreso académico de sus hijos. En este sentido, los estudiantes inmigrantes obtienen conocimiento cívico, tanto en el ámbito familiar como en los centros educativos, mediante los libros de texto (Goodman, 2021), lo cual pone de relieve la importancia de la alfabetización del alumnado inmigrante en cuestiones sobre educación cívica.

En cuanto al cuarto predictor, la participación del alumnado en grupos u organizaciones comunitarias, la investigación demuestra su impacto en el rendimiento en la competencia cívica (Maurissen, 2020; Myoung y Liou, 2022). El trabajo de Blaskó et al. (2019) analiza la relación entre la educación y el comportamiento cívicos de los estudiantes que participaron en la edición de 2016 de ICCS. Los resultados muestran que el alumnado con más conocimiento cívico tiende a participar en grupos comunitarios y a tener actitudes más positivas hacia las minorías étnicas y los inmigrantes. En el contexto alemán, el trabajo de Deimel y Abs (2022) muestra una correlación entre la formación en educación cívica y la participación de los jóvenes en la sociedad (Feitosa, 2020). En este sentido, la participación del alumnado es importante para alcanzar aprendizajes significativos y competenciales que pueden transferirse a la realidad (Granizo et al., 2019).

En lo que concierne al quinto predictor, la participación del alumnado usando medios digitales, la investigación encuentra que el uso de Internet favorece la adquisición de la competencia cívica, por ejemplo, compartiendo información sobre un asunto social, publicado por otra persona (Gleason y Von Gillern, 2018), buscando información sobre una cuestión social de forma segura y responsable (Cabero-Almenara et al., 2019; Lauricella et al., 2020) y publicando contenidos sobre cuestiones sociales específicas, como el cambio climático (Pangrazio y Sefton-Green, 2021), la igualdad de género (Estanyol et al., 2023) y noticias sobre política (Kim y Ellison, 2021; Ohme, 2019).

En cuanto a la sexta variable independiente, la titularidad del centro, la investigación demuestra que es un predictor significativo del rendimiento (Park y Holloway, 2017). El tipo de centro y la enseñanza sobre cuestiones sociales tienen un impacto sobre la competencia cívica (Keating, 2016). El trabajo de Collado et al. (2015) analiza el rendimiento en la competencia cívica de los estudiantes chilenos que participaron en ICCS 2009. Los resultados muestran que los estudiantes que acuden a las escuelas privadas obtienen más rendimiento que los de las públicas (Mizala y Torche, 2012). El trabajo de Dijkstra et al. (2023) analiza la competencia cívica de los estudiantes de los Países Bajos que participaron en ICCS 2016. Los resultados muestran que no existían diferencias significativas en el rendimiento entre las escuelas públicas y privadas (Gil-Flores y García-Gómez, 2017). El estudio internacional de Kuang y Kennedy (2018) analiza la influencia de los predictores descritos sobre la competencia cívica de Asia en la edición de ICCS 2009. Los resultados muestran que el perfil de ciudadano con un mayor conocimiento cívico se corresponde con una chica, procedente de un contexto socioeconómico favorecido y con una alta participación en grupos u organizaciones comunitarias. En esta línea, el estudio internacional de Trunk et al. (2022) se centra en los países europeos de la edición de ICCS 2016. Los resultados muestran que el nivel socioeconómico del alumnado y la condición de

inmigrante son predictores de la educación cívica del alumnado.

Esta fundamentación teórica sugiere la necesidad de avanzar en el conocimiento sobre las variables que influyen en la competencia cívica de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), lo cual incide en la forma en que entienden y se preparan para ser ciudadanos en un mundo en el que la participación ciudadana está en continuo cambio (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024). Por ello, el objetivo de esta investigación es conocer la influencia de los predictores asociados al estudiante y al centro sobre el rendimiento en la competencia cívica del alumnado de ESO.

Método

Esta investigación se corresponde con un diseño de investigación no experimental, en tanto que no se pueden manipular las variables ni asignar de forma aleatoria a los participantes. Es un estudio *ex post facto*, pues no es posible manipular las variables independientes, de modo que el fenómeno es analizado una vez que ya ha ocurrido (Kerlinger y Lee, 2002).

Muestra

En la edición de ICCS 2022, cada país seleccionó una muestra representativa a escala nacional para representar a la población objetivo del estudio (el alumnado de 14 años) y realizar estimaciones al 95% de confianza. La muestra participante está formada por 3.519 estudiantes españoles de 2º de la ESO, procedentes de 157 centros educativos (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024b). El tratamiento de los valores perdidos contempla la eliminación de los casos que tienen uno o más valores ausentes. En este estudio, se toma en consideración la variable Índice Socioeconómico (Murillo et al., 2023), que está formada por la media de tres variables (el nivel educativo más alto de los progenitores, la ocupación de estos y el número de libros en casa), de modo que la sustitución de un valor perdido por una estimación afecta al valor exacto del Índice Socioeconómico (Enders, 2010). La muestra final está formada por 3.487 estudiantes españoles de 2º de la ESO (50,2% chicos; 49,8% chicas).

Instrumentos

En este estudio se han utilizado los dos instrumentos de evaluación de ICCS 2022: el cuestionario del alumnado y el cuestionario del centro. El primero consta de 121 ítems de tipo Likert, de respuesta múltiple y de respuesta abierta sobre diferentes aspectos relacionados con la competencia cívica, como la participación del alumnado usando medios digitales y en grupos u organizaciones comunitarias. El segundo, cumplimentado por los directores, consta de 26 preguntas sobre las características de los centros, así como variables contextuales relacionadas con la participación cívica y ciudadana en el centro (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024b).

Procedimiento

ICCS establece 4 niveles de rendimiento (A= 563 puntos o más, B= de 479 a 562 puntos, C= de 395 a 478 puntos, D= de 311 a 394 puntos) (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024b).

El rendimiento medio en competencia cívica en España (510) se sitúa a 73 puntos de diferen-

cia de Taiwán, el país con mejor puntuación (583). En este sentido, el alumnado español pertenece al Nivel B, de modo que está familiarizado con el concepto amplio de la democracia representativa y comprende la influencia de la ciudadanía en la comunidad local, la sociedad y el mundo.

El porcentaje de estudiantes en el nivel superior de rendimiento en España (29%) es más bajo del que cabría esperar por el porcentaje de alumnos en los niveles inferiores (el 60% presenta un nivel medio y el 11%, un nivel bajo) (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024b).

El estudio ICCS utiliza la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) para asignar los puntos a los estudiantes, que expresan el nivel de rendimiento en una escala con un punto de referencia central de 500 puntos. Para cada estudiante se obtiene la distribución a posteriori de la destreza medida de la que se extraen cinco valores plausibles (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024b).

Para calcular la variable dependiente (el rendimiento en la competencia cívica), se realizaron estimaciones independientes para los cinco valores plausibles, disponibles en la base de datos, y se han calculado los valores de riesgo promedio. A partir de la base de datos ICCS 2022, se seleccionaron las variables independientes que más inciden en la variable dependiente. Para ello, se utilizó un árbol de decisión, que reduce el número de variables independientes y permite elegir las variables independientes que afectan a la competencia cívica. En este trabajo se ha utilizado CART (*Classification And Regression Trees*) (Strobl et al., 2009), un procedimiento de partición recursiva basado en la regla de “divide y vencerás”, que incluye segmentaciones binarias y una medida de la relevancia de las variables independientes (Asensio et al., 2018; Hernández Orallo et al., 2004). Asimismo, se ha utilizado CHAID (*Chi-square automatic interaction detector*), de modo complementario, a fin de conocer, en cada paso, el predictor que tiene la interacción más fuerte con la variable dependiente. El procedimiento consta de cinco fases. En la primera fase, se han estimado los modelos iniciales con CART, introduciendo como variable dependiente los cinco valores plausibles y como variables independientes, los ítems de los dos cuestionarios (el del alumnado y el del centro), de modo que se han realizado estimaciones independientes para cada uno de los cinco valores (2 cuestionarios X 5 valores plausibles = 10 modelos), y se han calculado los valores de riesgo promedio para cada cuestionario (3120.43 para el del alumnado y 721.19 para el del centro). En la segunda, se han estimado los modelos iniciales con CHAID (otros 10 modelos), para conocer las variables de cada cuestionario que interaccionan con la variable dependiente. En la tercera, se han elegido las variables con una importancia normalizada de un 10% como mínimo y que han sido identificadas en los modelos de CHAID. En la cuarta, se han calculado los valores predictivos de cada cuestionario (0.65 para el del alumnado y 0.52 para el del centro). En la quinta fase, se han seleccionado las variables que cumplen con los criterios descritos y están avalados por las investigaciones referenciadas en el marco teórico.

En este estudio se ha utilizado un modelo jerárquico, en el que se analiza el efecto de un conjunto de predictores sobre la variable dependiente, respetando la estructura anidada de los datos: Estudiantes y Centros (Tourón et al., 2023).

TABLA I. Variables incluidas en el modelo

| Variable | Tipo de variable | Codificación | Nivel del modelo |
|---|---------------------|---|--------------------------|
| Género | Variable dummy | 0=Chico 1=Chica | Nivel 1 (Estudiantes) |
| Contexto Socioeconómico del alumnado (ISEC) | Variable tipificada | Índice calculado a partir del nivel educativo de los progenitores, la ocupación de estos y el número de libros en casa | |
| Condición de inmigrante | Variable dummy | 0=Nativo 1=Inmigrante | |
| Participación del alumnado en grupos u organizaciones comunitarias | Variable tipificada | Índice calculado a partir de la implicación del alumnado en una serie de organizaciones (0=No lo he hecho nunca; 1=Sí, lo he hecho, pero hace más de un año; 2=Sí, lo he hecho en los últimos doce meses): -Una organización juvenil afiliada a un partido político o sindicato. -Un grupo de voluntariado que hace algo para ayudar a la localidad. -Un grupo u organización que hace campaña a favor de una causa particular (p.ej., protección del medioambiente, derechos humanos o de los animales). -Una campaña global para un asunto en particular (p.ej. el cambio climático). -Un grupo juvenil de la comunidad (p.ej., los scouts) -Un equipo deportivo. -Un grupo religioso u organización. | |
| Participación del alumnado usando medios digitales | Variable tipificada | Índice calculado a partir de la frecuencia con la que el alumnado realiza 11 actividades (0=Nunca o casi nunca, 1=Mensualmente (al menos una vez al mes), 2=Semanalmente (al menos una vez a la semana, 3= Diariamente o casi a diario): -Ver la televisión para informarse sobre noticias nacionales e internacionales. -Leer el periódico (incluyendo versiones en línea) para informarme sobre noticias nacionales e internacionales -Hablar con la familia sobre cuestiones políticas o sociales. -Hablar con la familia sobre lo que sucede en otros países. -Hablar con amigos/as sobre cuestiones políticas o sociales. -Hablar con amigos sobre lo que sucede en otros países. -Usar Internet para buscar información sobre asuntos políticos o sociales. -Publicar contenido propio sobre un asunto político o social en Internet o en las redes sociales. -Compartir contenido sobre un asunto político o social publicado por otra persona. -Comentar una publicación en línea sobre un asunto político o social. -Dar me gusta a una publicación en línea sobre un asunto político o social. | |
| Titularidad del centro | Variable dummy | 0=Público 1=Privado | Nivel 2 (Centros) |

Fuente: Elaboración propia

La Tabla II muestra las medidas de centralización y dispersión de las variables analizadas.

TABLA II. Medidas de centralización y dispersión de las variables

| Variable | Media/Moda | D.T. | Mínimo | Máximo |
|--|------------|-------|--------|--------|
| Género | 0 | 0.5 | 0 | 1 |
| Contexto socioeconómico | 0,005 | 0,996 | -2,389 | 1,948 |
| Condición de inmigrante | 0 | 0.37 | 0 | 1 |
| Participación en grupos u organizaciones comunitarias | 50,018 | 9,705 | 40,316 | 85,023 |
| Participación usando medios digitales | 69,853 | 9,817 | 41,172 | 91,033 |
| Titularidad del centro | 0 | 0,48 | 0 | 1 |

Fuente: elaboración propia.

Según los datos de la Tabla II, el alumno medio que ha participado en la edición ICCS 2022 es un chico, nativo, procedente de un contexto socioeconómico medio, que ha participado en grupos u organizaciones comunitarias hace más de un año, usa los medios digitales semanalmente (al menos una vez a la semana) para abordar cuestiones políticas y sociales, y estudia en un centro público.

Para realizar los análisis, se utilizaron dos programas: SPSS 29 para calcular las medidas de centralización y dispersión de las variables, así como los árboles de decisión, y MLwiN 2.36, que permitió el cálculo de las estimaciones mediante el procedimiento de Mínimos Cuadrados Interactivos Generalizados (*Iterative Generalized Least Squares - IGLS*) (Goldstein, 2003).

Resultados

Los resultados de la prueba T de Student muestran diferencias significativas entre la puntuación media de los chicos (504 puntos) y las chicas (519,66 puntos) con un nivel crítico de 0,019.

El proceso de modelización comienza con la formulación del modelo nulo, que no incluye variables predictoras, pero es fundamental porque establece la base para compararlo con el modelo definitivo e informa sobre la varianza inicial en los dos niveles (Tourón et al., 2023). El modelo nulo se representa del siguiente modo (Martínez-Garrido y Murillo, 2014):

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + e_{ij}$$

$$\beta_{0j} = \beta_0 + \mu_{0j}$$

$$\mu_{0j} \sim N(0, \sigma_{u0}^2)$$

$$e_{ij} \sim N(0, \sigma_e^2)$$

- Y_{ij} es el rendimiento en competencia cívica del estudiante i en el centro educativo j .
- β_0 es la media general en el rendimiento entre los centros.
- β_{0j} es el promedio del rendimiento del centro j -ésimo.
- σ_{u0}^2 es la desviación media del centro educativo j respecto de la puntuación real, asumiendo una distribución normal de media 0 y varianza σ_{u0}^2 .
- σ_e^2 es la varianza residual en el primer nivel o efecto que expresa la desviación en el rendimiento de los alumnos, que asumen una distribución normal de media 0 y varianza σ_e^2 .

La Tabla III muestra los resultados del modelo nulo. El parámetro fijo informa del valor del intercepto o el rendimiento medio observado en competencia cívica para los estudiantes que forman la muestra (507,62 puntos).

TABLA III. Estimación del modelo nulo

| Parte fija | |
|---|-----------------------------|
| Parámetro | Estimación (Error estándar) |
| Constante | 507,62 (5,63) |
| Parte aleatoria (Varianza del rendimiento en competencia cívica) | |
| Nivel 1. Alumnado | 5.605,13 (137,42) |
| Nivel 2. Centro | 1.799,81 (236,25) |
| Razón de verosimilitud | 40.318,25 |
| Número de parámetros | 3 |
| Criterio de Información Akaike (AIC) | 40.323,25 |
| Criterio Bayesiano de Schwarz (BIC) | 40.339,646 |

Fuente: Elaboración propia.

La parte aleatoria del modelo nulo señala las varianzas de los residuos en los dos niveles establecidos. Un parámetro es significativo ($\alpha = 0,05$) si el cociente entre la estimación del parámetro y su error típico es mayor que 1,96 (Gaviria y Castro, 2004). En este sentido, los parámetros son estadísticamente significativos en los dos niveles, de modo que hay diferencia entre alumnos ($5.605,13/137,42 > 1,96$) y entre centros educativos ($1.799,81/236,25 > 1,96$). Estos parámetros significativos señalan la existencia de varianza no explicada en los dos niveles, que justifica seguir con la expansión del modelo para explicar la mayor cantidad de varianza posible (Rodríguez-Mantilla et al., 2018).

La razón de verosimilitud del modelo nulo tiene un valor de 40.318,25 para un modelo con 3 parámetros. El Criterio de Información Akaike (AIC) tiene un valor de 40.323,25, mientras que el Criterio Bayesiano de Schwarz (BIC), un valor de 40.339,646. Estos tres valores se compararán con los siguientes modelos para conocer cómo mejora la bondad de ajuste.

El Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) es el grado de variabilidad que existe entre los centros en comparación con la variabilidad que existe entre los estudiantes del mismo centro (Pardo et al., 2007).

$$CCI = 1.799,81 / (5.605,13 + 1.799,81) = 0,2430 \quad (2)$$

Este valor indica que el 24% de la varianza es varianza entre centros, es decir, es el porcentaje de la varianza no explicada por los predictores que se puede atribuir a la variable de agrupamiento en el nivel 2.

La Tabla IV presenta los resultados de la estimación del modelo con las variables explicativas del primer nivel.

TABLA IV. Modelo con variables explicativas del nivel 1

| Parte fija | |
|---|------------------|
| Constante | 481,39 (4,97) |
| Género | 10,23 (0,81) |
| Contexto socioeconómico del alumnado | 19,47 (0,89) |
| Condición de inmigrante | -16,09 (0,74) |
| Participación en grupos u organizaciones comunitarias | 5,13 (0,56) |
| Participación usando medios digitales | 3,58 (0,34) |
| Parte aleatoria | |
| Entre estudiantes | 4.852,34 (82,03) |
| Entre centros | 1302,75 (67,22) |
| Razón de verosimilitud | 28.172,04 |
| Criterio de Información Akaike (AIC) | 28.177,04 |
| Criterio Bayesiano de Schwarz (BIC) | 28.198,31 |

Fuente: Elaboración propia

Según los datos de la Tabla IV, el valor de la constante es de 481.39 puntos, algo más bajo que en el modelo nulo. Esto se debe a que el grupo de este punto de corte no es el mismo del modelo nulo; antes bien, se corresponde con el rendimiento esperado en los chicos que pertenecen a un contexto socioeconómico igual a la media de la muestra. Las variables explicativas incluidas en la parte aleatoria han resultado significativas en la competencia cívica, pues el error típico es mayor que 1,96.

En cuanto al género, las chicas presentan más rendimiento que los chicos en la competencia cívica, de modo que la media estimada aumenta en 10,23 por ser chica.

Por cada punto que aumente el contexto socioeconómico, el rendimiento aumenta en 19,47 puntos.

La condición de inmigrante incide sobre el rendimiento, de modo que los estudiantes inmigrantes presentan menos rendimiento que los nativos. Por ser inmigrante, el rendimiento del alumnado disminuye en 16,09 puntos.

La participación en grupos u organizaciones comunitarias influye en el rendimiento, de modo que los estudiantes que colaboran con algún grupo, organización u equipo obtienen más puntos en el rendimiento que quienes no lo hacen. A medida que aumenta en un punto el nivel de participación, el rendimiento aumenta en 5,13 puntos.

La participación usando medios digitales incide sobre el rendimiento, de modo que los estudiantes que utilizan las tecnologías para abordar cuestiones sociales diariamente tienen más rendimiento que quienes nunca o casi nunca las utiliza. Por cada punto que aumenta la frecuencia, el rendimiento aumenta en 3,58 puntos.

Los valores de la razón de verosimilitud, el AIC y el BIC disminuyen con respecto al modelo nulo, de modo que la bondad de ajuste del modelo con las variables explicativas del Nivel 1 ha mejorado.

La Tabla V presenta la parte fija y la parte aleatoria del modelo definitivo, que muestran el valor del parámetro y el error típico entre paréntesis.

TABLA V. Modelo definitivo con variables explicativas de los niveles 1 y 2

| Parte fija | |
|---|------------------|
| Constante | 488,81 (4,52) |
| Género | 8,87 (0,74) |
| Contexto socioeconómico del alumnado | 15,74 (0,91) |
| Condición de inmigrante | -13,45 (0,66) |
| Participación en grupos u organizaciones comunitarias | 3,08 (0,32) |
| Participación usando medios digitales | 1,26 (0,17) |
| Titularidad del centro | 10,35 (0,82) |
| Parte aleatoria | |
| Entre estudiantes | 4.076,65 (71,86) |
| Entre centros | 841,35 (59,47) |
| Razón de verosimilitud | 15.036,48 |
| Criterio de Información Akaike (AIC) | 15.041,48 |
| Criterio Bayesiano de Schwarz (BIC) | 15.057,23 |

Fuente: Elaboración propia.

Según los parámetros de la parte fija del modelo, el rendimiento medio en competencia cívica es de 488,81 puntos. Este valor se corresponde con el rendimiento medio de los chicos que pertenecen a un contexto socioeconómico medio. Los parámetros han resultado significativos en el modelo definitivo, pues el cociente entre la estimación y el error típico resulta mayor que 1,96 en todos los casos (Gaviria y Castro, 2004).

En cuanto al género del alumnado, las chicas presentan más rendimiento en la competencia cívica que los chicos, que explica la brecha de género a favor de ellas (Chicos = 504; Chicas = 519,66). Por ser chica, el rendimiento es 8,87 puntos superior al de los chicos.

El contexto socioeconómico del alumnado influye en el rendimiento, de modo que los estudiantes procedentes de contextos favorecidos tienen más puntos que aquellos de entornos desfavorecidos. A medida que aumenta un punto la media del contexto socioeconómico del alumnado, el rendimiento medio aumenta en 15,74 puntos.

La condición de inmigrante incide sobre el rendimiento, de modo que los estudiantes inmigrantes presentan menos rendimiento que los nativos. Por ser inmigrante, el rendimiento del alumnado disminuye en 13,45 puntos.

La participación en grupos u organizaciones comunitarias influye en el rendimiento, de modo que los estudiantes que colaboran con algún grupo, organización u equipo obtienen más puntos en el rendimiento que quienes no lo hacen. A medida que aumenta en un punto el nivel de implicación, el rendimiento aumenta en 3,08 puntos.

La participación usando medios digitales incide sobre el rendimiento, de modo que los estudiantes que utilizan las tecnologías para abordar cuestiones sociales diariamente tienen más rendimiento que quienes nunca o casi nunca las utiliza. Por cada punto que aumenta la frecuencia, el rendimiento aumenta en 1,26 puntos.

La titularidad del centro influye sobre el rendimiento, de modo que los estudiantes matriculados en un centro privado tienen más rendimiento que los estudiantes escolarizados en un centro público. Por estar matriculado en un centro privado, el rendimiento del alumno aumenta en 10,35 puntos.

Para conocer la bondad de ajuste, es preciso comparar la razón de verosimilitud del mo-

delo nulo con el modelo definitivo. Los resultados muestran una diferencia de un chi-cuadrado de 25.281,77 con 6 grados de libertad, que es significativo al 0.01, de modo que puede confirmarse el mejor ajuste del modelo definitivo en comparación con el nulo. Asimismo, los valores del AIC y BIC también han disminuido, confirmando la bondad de ajuste del modelo definitivo.

El Coeficiente R^2 expresa la proporción de varianza de la variable dependiente que puede explicarse debido a los predictores incluidos en el modelo definitivo, como resultado de comparar los parámetros aleatorios de este modelo con los del modelo nulo (Snijders y Bosker, 2012). Los predictores del modelo definitivo explican el 27% de las diferencias entre los estudiantes ($R^2=0,2726$) y el 53% de la variabilidad entre centros educativos ($R^2=0,5325$), que demuestra la importancia de la titularidad del centro en la competencia cívica.

Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación era conocer la influencia de los predictores asociados al estudiante y al centro sobre el rendimiento en la competencia cívica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se seleccionaron los seis predictores que más afectaban a la variable dependiente, a partir de las referencias del marco teórico y del procedimiento CART.

En cuanto a la primera variable independiente, el género del alumnado, los resultados muestran que es un predictor significativo del rendimiento en la competencia cívica y que las chicas puntúan más alto que los chicos, conforme a los resultados de otras investigaciones (Gómez y Suárez, 2023; Solhaug y Kristensen, 2020), que demuestran que ellas tienen mayor grado de conocimiento cívico que ellos y tienden a una mayor participación en actividades que fomentan la equidad y la justicia social en el centro educativo (Juanes y Jacott, 2020; Kuang y Kennedy, 2018; Ten Dam et al., 2020). Estos resultados difieren de otros estudios (Cicognani et al., 2012; Marta et al., 2006), que no han encontrado diferencias significativas en función del género. Esta conclusión tiene un impacto en la práctica educativa, en tanto que es preciso reducir la brecha de género para promover una educación basada en la justicia social.

En lo que concierne a la segunda variable independiente, el contexto socioeconómico del alumnado, los resultados muestran que es un predictor significativo del rendimiento, lo cual coincide con los resultados de otras investigaciones (Berkowitz et al., 2017; Coleman et al., 1966), que muestran que los estudiantes procedentes de contextos favorecidos cuentan con mayor competencia cívica que aquellos de contextos desfavorecidos (Castillo, 2015; Deimel et al., 2020; Trunk et al., 2022). En este sentido, los contextos favorecidos cuentan con más recursos en el hogar para estimular el conocimiento sobre las instituciones y los procesos democráticos (Ye, 2018), que se traduce en una mayor disposición a participar en acciones que promueven la justicia social en la sociedad (Carrasco, 2020; Miranda, 2023).

Respecto a la tercera variable independiente, la condición de inmigrante, los resultados muestran que existen diferencias significativas entre los estudiantes nativos e inmigrantes, en detrimento de los últimos, lo cual coincide con los resultados de otras investigaciones (Guerra et al., 2019; Teltemann y Schunck, 2017). Las razones que justifican tal diferencia residen en que el alumnado nativo cuenta con mayor conocimiento sobre los procesos democráticos del país en el que vive con respecto al alumnado inmigrante (Azzolini, 2016; Choi y Cha, 2021). Sin embargo, estos resultados difieren en función del país, en tanto que los resultados del trabajo de Zhu et al. (2019) demuestran que, en Hong Kong, los estudiantes inmigrantes tienen más conocimiento cívico que los estudiantes nativos, debido a las altas expectativas de los progenitores en el progreso académico de sus hijos y la formación sólida que reciben en tanto en el hogar como en los centros educativos (Goodman, 2021).

Esta conclusión tiene un impacto en la práctica educativa, en tanto que la educación cívica favorece la inclusión del alumnado inmigrante en los centros educativos.

En cuanto a la cuarta variable independiente, la participación del alumnado en grupos u organizaciones comunitarias, los resultados muestran que es un predictor significativo del rendimiento en la competencia cívica (Maurissen, 2020; Myoung y Liou, 2022), lo cual coincide con los resultados de otros estudios (Blaskó et al., 2019; Deimel y Abs, 2022; Feitosa, 2020; Granizo et al., 2020), que demuestran que los estudiantes con más conocimiento cívico tienen actitudes más positivas hacia las minorías étnicas y los inmigrantes, y participan en grupos u organizaciones comunitarias.

En lo que concierne a la quinta variable independiente, la participación del alumnado usando medios digitales, los resultados muestran que es un predictor significativo del rendimiento en la competencia cívica, lo cual coincide con los resultados de otros estudios, que demuestran la influencia de varias acciones sobre la competencia cívica, a saber, compartir información en Internet sobre un asunto social, publicado por otra persona (Gleason y Von Gillern, 2018), buscar información de forma segura y responsable (Cabero-Almenara et al., 2019; Lauricella et al., 2020), publicar contenidos en Internet sobre cuestiones sociales concretas, como el cambio climático (Pangrazio y Sefton-Green, 2021), la igualdad de género (Estanyol et al., 2023) y la política (Kim y Ellison, 2021; Ohme, 2019).

La cuarta y la quinta conclusión subrayan la importancia de los centros al favorecer la participación del alumnado en grupos que promuevan la educación cívica, en la que los medios digitales desempeñan un papel fundamental.

En cuanto a la sexta variable independiente, la titularidad del centro, los resultados muestran que es un predictor significativo del rendimiento, lo cual coincide con los resultados de otros estudios (Keating, 2016; Park y Holloway, 2017). En este sentido, los resultados muestran que existen diferencias significativas entre los centros públicos y privados, a favor de los últimos, conforme a los resultados de otras investigaciones (Collado et al., 2015; Mizala y Torche, 2012). Sin embargo, otros estudios demuestran que no existen diferencias significativas entre los estudiantes de centros públicos y privados en cuanto a la competencia cívica se refiere (Dijkstra et al. 2023; Gil-Flores y García-Gómez, 2017).

En este trabajo se extraen una serie de conclusiones y se realizan propuestas que contribuyen a aumentar el rendimiento en la competencia cívica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en España.

En primer lugar, la diferencia entre chicos y chicas en la competencia cívica pone de relieve la necesidad de abrir una nueva línea de investigación sobre la brecha de género en la educación cívica. En segundo lugar, el impacto del contexto socioeconómico del alumnado sobre el rendimiento en la competencia cívica sugiere la necesidad de promover la colaboración entre la familia y la escuela en actividades sobre educación cívica. En tercer lugar, la brecha entre los estudiantes nativos e inmigrantes sugiere la necesidad de diseñar un plan de mejora en los centros a fin de reforzar el conocimiento del alumnado inmigrante sobre la educación cívica. En cuarto lugar, el impacto de la participación del alumnado en grupos u organizaciones comunitarias sobre la competencia cívica pone de manifiesto la necesidad de fomentar la colaboración entre los centros y diferentes grupos a fin de concienciar al alumnado sobre los beneficios y las posibilidades de pertenecer a una organización acorde con sus intereses e inquietudes. En quinto lugar, el impacto del uso de los medios digitales en actividades sobre la educación cívica sugiere la necesidad de promover el uso de las tecnologías en los centros mediante la realización de actividades de búsqueda de información en Internet sobre noticias de actualidad, creación y publicación de contenidos digitales que promuevan la educación cívica. En sexto lugar, las diferencias significativas entre la competencia cívica del alumnado de centros públicos y privados ponen de relieve la necesidad de dotar de recursos a aquellos centros públicos, situados en contextos desfavorecidos, a fin de impulsar la educación cívica.

La limitación de este trabajo deriva de la eliminación de los casos perdidos, que tienen uno o más valores ausentes, pues al considerar variables complejas, como el Índice Socioeconómico del alumnado, formado por la media de tres variables independientes, es preciso analizar los casos completos, que ofrecen resultados precisos y sin sesgos.

Este trabajo abre nuevas vías de investigación, que sugieren la necesidad de profundizar en la brecha de género, en detrimento de los chicos, investigando sobre las razones que causan tal brecha, como la educación en competencia cívica recibida en el ámbito familiar y la participación de los chicos en actividades que promueven tal competencia. Asimismo, se abre una línea de investigación sobre la brecha entre los centros públicos y privados en competencia cívica, a favor de los últimos, investigando sobre los factores que marcan la diferencia, como las actividades que se realizan en los centros sobre educación cívica.

A modo de conclusión, este trabajo ha demostrado la influencia de los predictores asociados a los estudiantes y a los centros sobre el rendimiento en la competencia cívica del alumnado español de 2º de la ESO que ha participado en ICCS 2022, lo cual contribuye a que desempeñe su rol como ciudadanos en la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Asensio, I., Carpintero, E., Expósito, E., & López Martín, E. (2018). ¿Cuánto oro hay entre la arena? Minería de datos con los resultados de España en PISA 2015. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 225-245. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-02>
- Azzolini, D. (2016). Investigating the link between migration and civicness in Italy. Which individual and school factors matter? *Journal of Youth Studies*, 19(8), 1022-1042. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1136056>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R.A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Blaskó, Z., Dinis da Costa, P., & Vera-Toscano, E. (2019). Non-cognitive civic outcomes: How can education contribute? European evidence from the ICCS 2016 study. *International Journal of Educational Research*, 98, 366-378. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.005>
- Cabero-Almenara, J., Torres-Barzabal, L., & Hermosilla-Rodríguez, J.M. (2019). Las TIC y la creación de una ciudadanía crítica e-digital. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20, 1-10. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a22
- Carrasco, D., Banerjee, R., Treviño, E., & Villalobos, C. (2020). Civic knowledge and open classroom discussion: explaining tolerance of corruption among 8th-grade students in Latin America. *Educational Psychology*, 40(2), 186-206. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1699907>
- Castillo J. C., Miranda D., Bonhomme M., Cox C., & Bascopé M. (2015). Mitigating the political participation gap from the school: The roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 18(1), 16-35. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.933199>
- Choi, S., & Cha, Y.K. (2021). Integration policy in education and immigrant students' patriotic pride in host countries: A cross-national analysis of 24 European countries. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 812-826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1574315>
- Cicognani, E., Zani, B., Fournier, B., Gavray, C., & Born, M. (2012). Gender differences in youths' political engagement and participation. The role of parents and of adolescents' social and

- civic participation. *Journal of Adolescence*, 35(3), 561-576. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.10.002>
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., & York. R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Department of Health, Education & Welfare Office of Education. National Center for Educational Statistics.
- Collado, D., Lomos, C., & Nicaise, I. (2015). The effects of classroom socioeconomic composition on student's civic knowledge in Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(3), 415-440. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966725>
- Deimel, D., & Abs, H.J. (2022). Local characteristics shape the intended political behaviours of adolescents. *Social Indicators Research*, 162, 619-641. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02852-y>
- Deimel, D., Hoskins, B., & Abs., H.J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, 40(2), 146-166. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>
- Dijkstra, A.B., Daas, R., Munniksmá, A., & Ten Dam, G. (2023). Citizenship in public, non-religious private and religious private schools. A comparison of student citizenship competences in Dutch secondary education. *Educational Review*, 75, 1-12. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2203393>
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford Press.
- Estanyol, E., Montaña, M., Fernández-de-Castro, P., Aranda, D., & Mohammadi, L. (2023). Competencias digitales de la juventud en España: Un análisis de la brecha de género. *Comunicar*, 74(31), 113-123. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-09>
- Feitosa, F. (2020). Analysis of the effect of three forms of civic education on the sense of civic duty to vote. *Canadian Journal of Political Science*, 53(4), 887-901. <https://doi.org/10.1017/S0008423920000669>
- Gaviria, J.L., & Castro, M. (2004). *Modelos jerárquicos lineales*. La Muralla.
- Gil-Flores, J., & García-Gómez, S. (2017). Importancia de la actuación docente frente a la política educativa regional en la explicación del rendimiento en PISA. *Revista de Educación*, (378), 52-77. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-361>
- Gleason, B., & Von Guillern, S. (2018). Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Educational Technology & Society*, 21(1), 200-212.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel Statistical Models*. Hodder Arnold.
- Gómez, R.L., & Suárez, A.M. (2023). Pedagogical practices and civic knowledge and engagement in Latin America: Multilevel analysis using ICCS data. *Heliyon*, 9(11), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e219>
- Goodman, S.W. (2021). Good American citizens: a text-as-data analysis of citizenship manuals for immigrants, 1921-1996. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(7), 1474-1497. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1785852>
- Granizo, L., van der Meulen, K., & del Barrio, C. (2019). Voz y acción en el instituto: Cómo el alumnado de secundaria percibe su participación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 131-145. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.007>
- Guérin, L.J.F., Van der Ploeg, P.A., & Sins, P.H. (2013). Citizenship education: the feasibility of a participative approach. *Educational Research*, 55(4), 427-440. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844945>
- Guerra, R., Borges, R., Aguiar, C., Carmona, M., Alexandre, J., & Costa, R. (2019). School achievement and well-being of immigrant children: The role of acculturation orientations and per-

- ceived discrimination. *Journal of School Psychology*, (75), 104-118. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.004>
- Hernández Orallo, J., Ramírez, M.J., & Ferri, C. (2004). *Introducción a la minería de datos*. Pearson.
- Isac, M.M., Palmeiro, L., & van der Werf, M.P. (2019). Indicators of (in)tolerance toward immigrants among European youth: an assessment of measurement invariance in ICCS 2016. *Large-scale Assessments in Education*, 7(6), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40536-019-0074-5>
- Juanes, A., & Jacott, L. (2020). ¿Qué piensan estudiantes de primaria bonaerenses y madrileños sobre la participación escolar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 197-217. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.010>
- Keating, A. (2016). Are cosmopolitan dispositions learned at home, at school, or through contact with others? Evidence from young people in Europe. *Journal of Youth Studies*, 19(3), 338-357. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1072>
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. McGraw-Hill.
- Kim, D.H., & Ellison, N.B. (2021). From observation on social media to offline political participation: The social media affordances approach. *New Media & Society*, 24(12), 2614-2634. <https://doi.org/10.1177/1461444821998346>
- Kuang, X., & Kennedy, K.J. (2018). Alienated and disaffected students: exploring the civic capacity of outsiders in Asian societies. *Asia Pacific Education Review*, 19, 111-135. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9520-2>
- Lauricella, A.R., Herdzina, J., & Robb, M. (2020). Early childhood educators' teaching of digital citizenship competencies. *Computers & Education*, 158, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103989>
- Manganelli, S., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2014). Adolescents' expected civic participation: The role of civic knowledge and efficacy beliefs. *Journal of Adolescence*, 37(5), 632-641. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.001>
- Marta, E., Guglielmetti, C., & Pozzi, M. (2006). Volunteerism during young adulthood: An Italian investigation into motivational patterns. *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 17(3), 221-232. <http://doi.org/10.1007/s11266-006-9015-3>
- Martínez-Garrido, C., & Murillo, F.J. (2014). Programas para la realización de modelos multinivel. Un análisis comparativo entre MLwiN, SPSS y Stata. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 19(2), 1-24. <https://doi.org/10.17811/rem.19.2.2014.1-24>
- Maurissen, L. (2020). Political efficacy and interest as mediators of expected political participation among Belgian adolescents. *Applied Developmental Science*, 24(4), 339-353. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1507744>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (23 de marzo de 2024). *ICCS 2022. Marco de Evaluación*. <https://doi.org/bit.ly/49kGkxv>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (25 de marzo de 2024a). *ICCS 2022. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Módulo Europeo*. <https://bit.ly/43AKtMG>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (26 de marzo de 2024b). *ICCS 2022. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Informe Español*. <https://bit.ly/3vs6hNE>
- Miranda, D. (2023). Socio-economic inequalities of families and their differential impact on types of political participation in the new generation of 24 countries. *International Journal of Social Psychology*, 38(3), 602-641. <https://doi.org/10.1080/02134748.2023.2239576>
- Mizala, A., & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: The stratification of educational

- achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.09.004>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., & Graña, R. (2023). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria en América Latina y el Caribe. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 87-117. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.005>
- Myoung, E., & Liou, P.Y. (2022). Systematic review of empirical studies on international large-scale assessments of civic and citizenship education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(7), 1269-1291. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2131903>
- Ohme, J. (2019). Updating citizenship? The effects of digital media use on citizenship understanding and political participation. *Information, Communication & Society*, 22(13), 1903-1928. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1469657>
- Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2021). Digital rights, digital citizenship and digital literacy: What's the difference? *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 15-27. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.616>
- Pardo, A., Ruiz, M.A., & San Martín, R. (2007). Cómo ajustar e interpretar modelos multinivel con SPSS. *Psicothema*, 19(2), 308-321.
- Park, S., & Holloway, S.D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 110(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600>
- Pereira, M.F., Fraile, M., & Rubal, M. (2015). Young and gapped? Political knowledge of girls and boys in Europe. *Political Research Quarterly*, 68(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1065912914554040>
- Rodríguez-Mantilla, J.M., Fernández-Díaz, M.J., & Jover, G. (2018). PISA 2015: Predictores del rendimiento en Ciencias en España. *Revista de Educación*, (380), 75-102. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-373>
- Snijders, T. A., & Bosker, R.J. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modelling*. Sage Publications.
- Solhaug, T., & Kristensen, N.N. (2020). Gender and intercultural competence: analysis of intercultural competence among upper secondary school students in Denmark and Norway. *Educational Psychology*, 40(1), 120-140. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1646410>
- Strobl, C., Malley, J., & Tutz, G. (2009). An introduction to recursive partitioning: Rationale, application, and characteristics of classification and regression trees, bagging, and random forests. *Psychological Methods*, 14(4), 323-348. <https://doi.org/10.1037/a0>
- Teltemann, J., & Schunck, R. (2017). Education systems, school segregation, and second-generation immigrants' educational success: Evidence from a country-fixed effects approach using three waves of PISA. *International Journal of Comparative Sociology*, 57(6), 401-424. <https://doi.org/10.1177/0020715216687348>
- Ten Dam, G., Dijkstra, A.B., Van der Veen, I., & Van Goethem, A. (2020). What do adolescents know about citizenship? Measuring student's knowledge of the social and political aspects of citizenship. *Social Sciences*, 9(12), 1-24. <https://doi.org/10.3390/socsci9120234>
- Tourón, J., López-González, E., Lizasoain, L., & Navarro, E. (2023). *Análisis de datos y medida en educación*. (Vol. II). UNIR Editorial.
- Trunk, A., Mirazchiyski, E.K., & Mirazchiyski, P.V. (2022). Attitudes towards future unemployment and European cooperation to reduce unemployment among 8th graders in EU/European countries. *Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(2), 218-235. <https://doi.org/10.1080/10801369.2022.2131903>

[org/10.3390/ejihpe12020017](https://doi.org/10.3390/ejihpe12020017)

- Ye, W. (2018). Socioeconomic status and out-of-school citizenship education in China's Shanghai. *Education and Urban Society*, 50(7), 641-669. <https://doi.org/0.1177/0013124517713609>
- Zhu, J., & Chiu, M.M. (2020). Immigrant students in Denmark: why are they disadvantaged in civic learning? *Educational Psychology*, 40(2), 207-226. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1657560>
- Zhu, J., Kennedy, K.J., Mok, M.M., & Halse, C.M. (2019). Chinese immigrant students in Hong Kong: Exploring performance and influences on their civic learning. *Psych Journal*, 8(4), 465-479. <https://doi.org/10.1002/pchj.260>

Información de contacto: Pablo Javier Ortega-Rodríguez. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Pedagogía. E-mail: pabloj.ortega@uam.es

Prácticas Inclusivas en los Programas Bilingües de Educación Primaria: Percepción de los Estudiantes y Factores Asociados

Inclusive Teaching Practices in Primary School Bilingual Programmes: Student Perceptions and Associated Factors

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-681>

Ramiro Durán Martínez

<https://orcid.org/0000-0001-8111-9844>

Universidad de Salamanca

Elisa Pérez García

<https://orcid.org/0000-0002-7191-0381>

Universidad de Salamanca

Eva González Ortega

<https://orcid.org/0000-0003-2244-895X>

Universidad de Salamanca

M^a Elena Martín Pastor

<https://orcid.org/0000-0002-8046-7481>

Universidad de Salamanca

Resumen

La integración de prácticas inclusivas en programas bilingües que fomenten el aprendizaje de idiomas para todo el alumnado es un reto educativo esencial del siglo XXI. Un primer paso es conocer la opinión del alumnado sobre la medida en que las prácticas docentes en el aula bilingüe atienden a la diversidad. Este estudio analiza la frecuencia con la que el alumnado percibe el uso de prácticas docentes inclusivas en los programas bilingües de primaria y si estas percepciones varían en función de las características del alumno y del centro. En total, 2.714 escolares de educación primaria (4º, 5º, 6º curso) de Castilla y León (España) completaron un cuestionario anónimo en papel con preguntas sociodemográficas y la escala Student Perception of Inclusion in Bilingual Education (SPI-BE). El alumnado valoró la frecuencia con la que los maestros de asignaturas impartidas en inglés utilizaban 16 prácticas inclusivas. Según los análisis, el alumnado consideraba que estas prácticas eran relativamente frecuentes. Por dimensiones, las prácticas relacionadas con el apoyo y la retroalimentación se percibieron como más frecuentes que las relacionadas con la metodología y los recursos. Asimismo, las percepciones diferían en función de las características sociodemográficas. Las niñas, el alumnado de cursos inferiores, sin Necesidades Educativas Especiales (NEE), de colegios concertados y en programas del MEC-British Council (BC) percibieron frecuencias significativamente más altas de prácticas inclusivas. El hecho de que el alumnado considere más habitual el apoyo individual y la retroalimentación que el uso de materiales y tareas personalizadas apoya nuestra conclusión de que resulta preciso profundizar en la formación del profesorado en metodologías activas y en el diseño de

recursos educativos que atiendan a la diversidad en el aula bilingüe. También, resalta la necesidad de atender mejor al alumnado NEE, a los de cursos superiores y a los de centros públicos sin programa BC.

Palabras clave: inclusión, enseñanza bilingüe, primaria, alumnado, prácticas docentes

Abstract

The integration of inclusive practices in bilingual programmes encouraging language learning for all students is an essential 21st-century educational challenge. An initial step in addressing this issue is to discover what students think about the extent to which teaching practices in the bilingual classroom cater to diversity. This study analyses the frequency with which students perceive the use of inclusive teaching practices in primary bilingual programmes and examines whether these perceptions vary according to student and school characteristics. A total of 2,714 primary school students (years 4, 5, and 6) in Castile and Leon (Spain) completed an anonymous paper-based questionnaire comprising socio-demographic questions and the Student Perception of Inclusion in Bilingual Education (SPI-BE) scale. Students rated the frequency with which teachers of subjects taught in English used 16 inclusive teaching practices. According to the analyses, students generally considered inclusive practices to be relatively frequent in primary schools. By dimensions, practices related to support and feedback were perceived as significantly more frequent than those related to methodology and resources. Also, perceptions differed according to sociodemographic characteristics. Female students, students in lower years, students without Special Educational Needs (SEN), students in semi-private schools, and students in state-run schools with a MEC-British Council (BC) programme perceived the use of inclusive practices as being more significantly frequent. The fact that students regard individual support and feedback as being more commonplace than personalised materials and tasks supports our conclusion that more work is needed regarding teacher training in active methodologies and on the design of educational resources that cater to diversity in the bilingual classroom. Likewise, it seems necessary to pay preferential attention to SEN students, students in higher years, and state-run schools without a MEC-BC programme.

Keywords: inclusion, bilingual education, primary school, students, teaching practices

Introducción

Desde la década de 1990 el Consejo de la Unión Europea viene adoptando diferentes medidas para apoyar el desarrollo de la competencia lingüística y fomentar el bilingüismo y el multilingüismo de la población desde edades tempranas (Jiménez-Martínez & Mateo, 2011). Entre estas acciones, se debe destacar la promoción de programas de enseñanza bilingüe en los diferentes países europeos (Eurydice, 2017), siendo España uno de los líderes en la puesta en marcha de programas de enseñanza bilingüe en las etapas de enseñanza obligatoria (Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010).

Como España es un país fuertemente descentralizado, la legislación que regula los programas de enseñanza bilingüe cambia entre las diferentes comunidades autónomas, dando lugar a una variedad de modelos con diferentes características y denominaciones. Cada comunidad desarrolla su propio programa o sección, que cuenta con la participación de un alto número de estudiantes. De hecho, en muchos de estos programas bilingües se matricula aproximadamente la mitad del alumnado de educación primaria de cada comunidad: Madrid 51.3%, Navarra 55.8%, Asturias 39.9% y Castilla y León 63.7% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Además, el gobierno nacional tiene su propio programa de enseñanza bilingüe – el Currículo integrado hispano-británico para educación primaria – establecido a través de un acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y el British Council (BC) (Jover et al, 2024). Este programa está operativo desde 1996, aunque cuenta con la participación de muchos menos colegios que los programas autonómicos (10 centros en Madrid, 6 en Navarra, 2 en Asturias y 19 en Castilla y León).

Ambos modelos de programas de enseñanza bilingüe incluyen una asignatura específica para el aprendizaje de un idioma extranjero junto con otras asignaturas de naturaleza no lingüística (habitualmente Ciencias Naturales y Sociales, Educación Física, Música o Educación Plástica) que se

imparten a través de la lengua extranjera, siguiendo el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) (Coyle & Meyer, 2021). Los docentes que participan en estos programas son principalmente maestros de educación primaria con mención en lengua inglesa. Todos deben estar en posesión de una acreditación de nivel B2 o C1 de competencia lingüística, tal y como exigen los criterios establecidos por las diferentes consejerías de educación autonómicas. Estas consejerías son también las encargadas de ofertar diferentes oportunidades de formación específica en AICLE, incluyendo cursos voluntarios en el extranjero, programas especializados de posgrado o cursos obligatorios de tres meses de duración en AICLE.

En los últimos años, el crecimiento exponencial de los programas de enseñanza bilingüe en España ha dado respuesta a la demanda social existente para que el alumnado sea competente en una lengua extranjera. Además, esta realidad viene a coincidir con otra exigencia educativa propia del siglo XXI: la necesidad de responder a la diversidad de estudiantes que componen el aula, atendiendo al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), con dificultades de aprendizaje, en situación social y culturalmente desfavorecida o inmigrante (Azorín & Sandoval, 2019; Durán-Martínez & Martín-Pastor, 2023; Reindal, 2016; UNESCO, 2017). Desde el inicio de los programas bilingües ha quedado claro que resulta imprescindible incluir y apoyar a todos los estudiantes en el marco de una política lingüística europea igualitaria, democrática e integradora (Lorenzo et al., 2021).

Por lo tanto, la enseñanza bilingüe y la atención a la diversidad constituyen dos realidades educativas complejas que hacen que la integración de prácticas inclusivas en los programas bilingües sea una cuestión esencial, aunque también extremadamente exigente (López-Medina, 2024; Lova et al., 2013; Pérez-Cañado, 2023; Romo, 2016). En este sentido, Martín-Pastor y Durán-Martínez (2019) realizaron un análisis de los colegios de primaria que mencionaban la atención a la diversidad en sus documentos oficiales y constataron cómo las medidas adoptadas para desarrollar la inclusión en el aula bilingüe tendían a ser bastante generales, limitadas y abiertas a diversas interpretaciones. Por ello, no resulta sorprendente que un estudio posterior mostrase que el alumnado con NEE tiende a abandonar los programas de enseñanza bilingüe a medida que avanza en el sistema educativo. Además, cuando se analizan los motivos de esta exclusión, habitualmente se mencionan las dificultades de aprendizaje del alumnado y se ignoran los problemas relativos a la organización del centro o a las prácticas educativas (Durán-Martínez et al., 2020).

Existen numerosos estudios que abordan cómo los docentes, los padres y madres y el alumnado perciben, de manera general, los programas de enseñanza bilingüe en los que participan (Broca, 2016; Madrid et al., 2018; Oxbrow, 2018; Pladevall-Ballester, 2015; Ruiz, 2021; Smith et al., 2022). Sin embargo, aún no se ha investigado suficientemente cómo el alumnado percibe las prácticas inclusivas utilizadas por el profesorado en sus aulas (Subban et al., 2022). Además, los estudios que existen sobre la atención a la diversidad en programas bilingües comparan las perspectivas de los distintos agentes implicados (Barrios & Milla, 2020; Bauer-Marschallinger et al., 2023; Casas & Rascón, 2023; Nikula et al., 2023; Ramos, 2023; Pérez-Cañado, 2023; Siepmann et al., 2023), es decir, no examinan exclusivamente la visión del estudiantado, lo que da lugar a un análisis menos detallado de su punto de vista.

De manera similar, aunque estudios previos sobre la atención a la diversidad en la enseñanza bilingüe han analizado diferentes contextos europeos como Austria, Finlandia o Alemania (Bauer-Marschallinger et al., 2023; Nikula et al., 2023; Pérez-Cañado, 2023; Siepmann et al., 2023) y comunidades autónomas españolas como Andalucía, Murcia, Aragón, Madrid, Extremadura o Valencia (Barrios & Milla, 2020; Bolarín et al., 2019; Casas & Rascón, 2023; Pérez-Cañado, 2024; Ramos, 2023), todavía existen muchas cuestiones que requieren un análisis más pormenorizado. En primer lugar, la variedad de programas de enseñanza bilingüe que existen en España hace difícil extrapolar directamente las conclusiones procedentes de otros contextos educativos (Ruiz, 2021). En segundo

lugar, los estudios que se han llevado a cabo tienden a centrarse mayoritariamente en la educación secundaria (Bauer-Marschallinger et al., 2023; Casas & Rascón, 2023; Gómez-Parra, 2020; Nikula et al., 2023; Pérez-Cañado, 2023; Siepmann et al., 2023), aunque también existen investigaciones con alumnado de educación primaria (Barrios & Milla, 2020; Pavón-Vázquez & Vinuesa, 2024; Ramos, 2023).

Asimismo, en lo que se refiere a la medición de datos, la mayor parte de las investigaciones han utilizado versiones originales o adaptadas de los cuestionarios desarrollados por el proyecto europeo *Attention to Diversity in Bilingual Education* (ADiBE), que también está dirigido a la etapa de educación secundaria (Barrios & Milla, 2020; Bauer-Marschallinger et al., 2023; Casas & Rascón; Nikula et al., 2023; Ramos, 2023; Pérez-Cañado, 2023; Siepmann et al., 2023). En la misma línea, existen otros instrumentos disponibles tales como el *Perceptions of Inclusion Questionnaire* (Venetz et al., 2015), que analiza cómo se siente el alumnado de primero a sexto de primaria dentro del colegio o la *Inclusion Climate Scale* (Schwab et al., 2018), que mide las percepciones del alumnado de secundaria en relación a “their sense of being included in mainstreamed classrooms” (p. 37). Sin embargo, estos instrumentos no evalúan de manera específica cómo el alumnado percibe las prácticas docentes llevadas a cabo en sus aulas o han sido diseñados para su aplicación con estudiantes de educación secundaria. En consecuencia, como se verá más adelante, el presente estudio utiliza la *Student Perception of Inclusion in Bilingual Education (SPI-BE) scale* que permite medir la forma en la que el alumnado de primaria percibe las prácticas docentes inclusivas llevadas a cabo en los colegios de enseñanza bilingüe en España.

Por último, se observa que la mayoría de los estudios anteriores no han considerado los efectos que pueden tener los factores individuales y vinculados al centro educativo sobre las percepciones de los estudiantes en cuanto a la atención a la diversidad presente en sus aulas, salvo dos excepciones: Ramos (2023), que examinó los efectos del género y el estatus socioeconómico en alumnado de primaria de centros bilingües de la Comunidad Valenciana, y Schwab et al. (2018), que analizaron la influencia del género, el curso, las NEE, y el tipo de centro en estudiantes alemanes de secundaria. Estos autores determinaron que el predictor más significativo fue el curso de los participantes, ya que los estudiantes de niveles inferiores percibieron su entorno como más inclusivo (Schwab et al., 2018).

El estudio de Pérez-Cañado (2023) sirve de resumen exhaustivo de los estudios realizados por el Proyecto ADiBE. En él se comparan las perspectivas del profesorado, del alumnado y de las familias sobre la atención a la diversidad que se brinda en los programas AICLE en centros de secundaria de toda Europa. La investigación se ha llevado a cabo mediante un cuestionario dividido en cinco dimensiones—aspectos lingüísticos, metodología, evaluación, materiales y recursos, y colaboración—y ha incluido también varias entrevistas y grupos de discusión. Según los resultados obtenidos, los estudiantes, en general, tienen en alta estima la competencia lingüística de sus docentes y consideran que estos les proporcionan apoyos lingüísticos. Sus opiniones más negativas son las relativas a los ámbitos de la metodología y los agrupamientos, destacando la falta de variedad en los métodos y estrategias docentes utilizados en el aula, lo que dificulta el apoyo entre iguales y la atención personalizada. Además, los estudiantes afirman no estar plenamente satisfechos con los materiales y recursos utilizados. Por ejemplo, consideran que los libros de texto no están adaptados a las distintas capacidades del alumnado. En cuanto a la evaluación, las perspectivas son más bien negativas, ya que perciben que los exámenes no están diseñados para ser inclusivos, y que los docentes no proporcionan tiempo extra, criterios de calificación y actividades adaptadas a los diferentes niveles. También, destacan la falta de colaboración entre el profesorado y la necesidad de más equipos multiprofesionales.

Este es el contexto en el que se pone en marcha el proyecto Enseñanza Bilingüe y Atención a la Diversidad (EBYAD) que persigue, entre otros objetivos, evaluar la frecuencia del uso de prácticas inclusivas en los programas bilingües de educación primaria desde la perspectiva de todos los agentes

implicados: profesorado, alumnado y familias. Cabe señalar que el proyecto EBYAD asume que la atención a la diversidad en la enseñanza bilingüe no sólo se dirige al alumnado con NEE, sino que también abarca al alumnado con diferentes estilos de aprendizaje, niveles de competencia lingüística, niveles de conocimiento, grados de motivación, formas de participación, orígenes culturales y socio-económicos, entre otras características.

En concreto, este artículo pretende analizar un aspecto clave del proyecto EBYAD: cómo percibe el alumnado las prácticas inclusivas utilizadas por el profesorado en el aula bilingüe de primaria. Las investigaciones previas similares sobre la atención a la diversidad en programas bilingües presentan resultados relevantes, pero muestran una atención prioritaria a las percepciones del profesorado o, en otras palabras, una infravaloración de las opiniones del alumnado (Pérez-Cañado, 2022, 2023; Subban et al., 2022). Así pues, los objetivos del presente estudio se han formulado de la siguiente manera:

Describir y comparar la frecuencia con que se utilizan diversas prácticas docentes inclusivas en los programas bilingües de acuerdo con la percepción del alumnado.

Examinar si la frecuencia percibida de las prácticas docentes inclusivas varía en función de las diferentes características sociodemográficas del alumnado y del centro educativo.

Método

Muestra

Participaron en el estudio 2.714 estudiantes de educación primaria matriculados en programas de enseñanza bilingüe (76.2% Secciones Bilingües y 23.8% MEC-British Council) en la comunidad autónoma monolingüe de Castilla y León, situada en España. La distribución por género estuvo prácticamente equilibrada (50.5% niños y 49.5% niñas). La edad de los participantes osciló entre los 8 y los 13 años, siendo la media de 10.2 años ($DT = .92$). La muestra incluyó estudiantes de 4º, 5º y 6º curso (30.1%, 35% y 34.9%, respectivamente) de educación primaria en centros públicos (82.3%) y concertados (17.7%). Los participantes con NEE supusieron el 3.3% de la muestra, un porcentaje comparable al observado en la población estatal, según los últimos datos disponibles sobre el curso 2022-2023 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

Instrumentos

En primer lugar, el cuestionario aplicado planteó preguntas sociodemográficas relativas al género (niño / niña), la edad y el curso (4º, 5º o 6º). Asimismo, el equipo de investigación recogió información sociodemográfica adicional no incluida en el cuestionario, pero sí tomada en cuenta para los análisis: estudiante con necesidades educativas especiales - NEE (sí / no), tipo de centro (público / concertado) y tipo de programa bilingüe (Sección Bilingüe / MEC-British Council).

A continuación, el cuestionario presentó la escala SPI-BE, que está formada por 16 ítems que representan diversas prácticas docentes utilizadas para atender a la diversidad en contextos AICLE. Esta escala se diseñó *ad hoc* teniendo en cuenta el criterio de expertos y la literatura previa sobre prácticas que fomentan el aprendizaje y la participación del alumnado en términos de inclusión, así como estrategias didácticas eficaces en programas bilingües.

En cuanto a sus propiedades psicométricas, los resultados de un análisis factorial no restricto y de un análisis basado en el modelo de Rasch revelaron una estructura latente esencialmente unidimen-

sional conformada por dos facetas estrechamente relacionadas: *Metodología y Recursos* (9 ítems), que hace referencia a la utilización de diversos recursos y materiales, la realización de trabajo en equipo y las estrategias de evaluación, y *Apoyo y Retroalimentación* (7 ítems), relacionada con la provisión de ayuda, motivación y retroalimentación por parte del docente. Los estadísticos para evaluar la bondad del ajuste, la dimensionalidad de las soluciones factoriales competidoras, la replicabilidad del constructo y la calidad de las estimaciones de las puntuaciones factoriales permitían justificar el uso de una puntuación total y de dos subescalas. En esta muestra, la SPI-BE presentó propiedades invariantes en función del género, curso, tipo de centro y necesidades educativas especiales.

Se pidió a los participantes que indicaran con qué frecuencia su profesorado de asignaturas impartidas en inglés utilizaba cada una de las prácticas docentes incluidas en la escala. Se dieron tres opciones de respuesta: *nunca*, *a veces* o *siempre*. De cara a los análisis, dichas opciones fueron codificadas como 0, 1 y 2, respectivamente. Se calculó una puntuación total promediando las puntuaciones de todos los ítems. Obtener un valor más alto significó que el estudiante percibía que el uso de prácticas docentes inclusivas era más frecuente.

Procedimiento

La recogida de datos tuvo lugar durante el curso 2022-2023. Previamente se obtuvo el permiso del Comité de Bioética de la Universidad de Salamanca y de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

La muestra fue seleccionada mediante muestreo por conveniencia. El equipo de investigación utilizó el correo electrónico y el teléfono para informar de los objetivos del estudio y solicitar la colaboración a los equipos directivos de todos los centros de educación primaria de Castilla y León que contaban con programa bilingüe. Un total de 27 centros aceptaron participar y facilitaron el acceso a sus aulas. El cuestionario se aplicó en formato papel dentro del horario escolar bajo la supervisión de un miembro del equipo investigador y/o del centro educativo a fin de atender posibles dudas o dificultades y controlar que los participantes contaran con el consentimiento paterno. La participación fue anónima, voluntaria y pudo finalizar en cualquier momento. El tiempo necesario para rellenar el cuestionario fue de unos 8-12 minutos. El profesorado ayudó a identificar al alumnado con necesidades educativas especiales marcando discretamente sus cuestionarios.

Análisis

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las características sociodemográficas de los estudiantes y de la frecuencia percibida de las prácticas docentes inclusivas, tanto en general (puntuación media total) como por ítem y dimensión. Seguidamente, se llevaron a cabo pruebas *t* de contraste de medias para muestras relacionadas con el fin de examinar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias de las dimensiones de la escala. A continuación, se realizaron pruebas *t* de contraste de medias para muestras independientes y análisis de varianza (ANOVA) de un factor para comprobar si existían diferencias significativas en la frecuencia percibida de las prácticas docentes inclusivas, tanto en general como por ítem y dimensión, en función de las características sociodemográficas del alumnado. El último paso fue realizar ANOVA de dos factores para buscar interacciones entre las características sociodemográficas. Todos los análisis se llevaron a cabo con el programa SPSS-v28 teniendo en cuenta un nivel de significación de .01.

Resultados

La puntuación total del SPI-BE fue por término medio de 1.36 ($DT = .25$) y osciló entre .19 y 2. La Tabla 1 muestra el porcentaje de alumnado que marcó cada una de las tres opciones de respuesta en cada ítem, así como las puntuaciones medias por ítem y por dimensión.

Según las pruebas t para muestras relacionadas, hubo diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas para las dos dimensiones de la escala [$t(2713) = -65.371, p < .001$]. Por término medio, los estudiantes percibieron que las prácticas inclusivas relacionadas con el apoyo y la retroalimentación ($M = 1.60, DT = .32$) eran significativamente más frecuentes que las relacionadas con la metodología y los recursos ($M = 1.17, DT = .29$).

TABLA I. Descriptivos de las puntuaciones de los ítems del SPI-BE agrupados por dimensiones

| Descripción | Nunca (%) | A veces (%) | Siempre (%) | M (DT) |
|--|-----------|-------------|-------------|------------|
| <i>Metodología y Recursos</i> | | | | 1.17 (.29) |
| 3. Los compañeros trabajamos en grupo o parejas y nos ayudamos cuando tenemos dudas | 6.1 | 58.7 | 35.2 | 1.29 (.57) |
| 4. El profesor propone tareas distintas (más fáciles o más difíciles) para que todos podamos hacerlas | 28.1 | 55.2 | 16.7 | .89 (.66) |
| 8. Cuando explica, el profesor utiliza diferentes materiales para ayudarnos a entenderle (p.ej., imágenes, vídeos, esquemas, objetos, canciones) | 7.1 | 44.1 | 48.8 | 1.42 (.62) |
| 9. Cuando hacemos actividades, el profesor nos da materiales para ayudarnos (p.ej., imágenes, textos, esquemas, diccionarios, tarjetas, listados con palabras) | 16.9 | 53.2 | 29.9 | 1.13 (.67) |
| 10. Cuando trabajamos en grupo o parejas cambiamos de compañeros | 23.3 | 46.8 | 29.9 | 1.07 (.73) |
| 11. El profesor utiliza en el aula aplicaciones informáticas (p.ej. Kahoot, Plickers, ClassDojo, etc.) | 26.3 | 48.0 | 25.7 | .99 (.72) |
| 13. En las evaluaciones, el profesor deja más tiempo a algunos compañeros o hace pruebas distintas para que todos podamos acabarlas | 34.5 | 51.8 | 13.7 | .79 (.66) |
| 14. En las evaluaciones, el profesor nos pregunta sobre los temas que hemos visto en clase | 9.9 | 25.0 | 65.1 | 1.55 (.67) |
| 15. El profesor nos pide hacer varias actividades diferentes para ponernos la nota (p.ej. una presentación en inglés, un esquema, un examen) | 6.9 | 46.7 | 46.4 | 1.40 (.61) |
| <i>Apoyo y Retroalimentación</i> | | | | 1.60 (.32) |
| 1. El profesor me anima a participar en clase (p.ej. puedo hablar en inglés sobre cosas que sé o aprendo, puedo responder preguntas en inglés) | 3.5 | 54.4 | 42.1 | 1.39 (.55) |
| 2. Si no sé hacer una actividad, el profesor me ayuda (p.ej. aclarándome cómo se hace, poniéndome ejemplos, dándome más tiempo, traduciendo palabras) | 2.7 | 27.2 | 70.1 | 1.67 (.52) |
| 5. El profesor nos ayuda a hablar en inglés en clase, dándonos palabras y frases útiles | 3.8 | 27.9 | 68.3 | 1.65 (.55) |
| 6. Cuando no entiendo algo, el profesor me lo vuelve a explicar en inglés de manera más fácil | 6.8 | 31.6 | 61.6 | 1.55 (.62) |
| 7. Cuando no sé decir algo en inglés, el profesor me ayuda a decirlo en inglés | 4.1 | 27.1 | 68.8 | 1.65 (.56) |
| 12. El profesor nos explica lo que hemos hecho mal después de hacer una actividad y cómo hacerlo bien | 3.8 | 27.0 | 69.2 | 1.65 (.55) |

| | | | | |
|---|-----|------|------|------------|
| 16. El profesor nos felicita cuando hacemos las cosas bien, cuando mejoramos, cuando aprendemos cosas nuevas... | 4.2 | 26.1 | 69.7 | 1.65 (.59) |
|---|-----|------|------|------------|

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las pruebas *t* y los ANOVA (ver Tabla 2), hubo diferencias significativas en la frecuencia percibida de uso general de prácticas docentes inclusivas (puntuación total SPI-BE) en función de todas las características sociodemográficas estudiadas. En concreto, las niñas, el alumnado de cursos inferiores, el alumnado sin NEE y el alumnado de centros concertados percibió una frecuencia significativamente mayor de uso de las prácticas docentes inclusivas en comparación con los niños, el alumnado de cursos superiores, el alumnado con NEE y el alumnado de centros públicos, respectivamente. Estas diferencias significativas también se observaron por dimensiones, excepto en el caso de la variable género. Además, el alumnado matriculado en un programa MEC-British Council percibió que las prácticas inclusivas eran más frecuentes que el perteneciente a una Sección Bilingüe.

TABLA II. Descriptivos (*M*, *DT*) de la puntuación total y las puntuaciones por dimensiones del SPI-BE en función de las características sociodemográficas de los estudiantes. Resultados de las pruebas *t* y ANOVA

| | n | Metodología y Recursos | Apoyo y Retroalimentación | Puntuación total SPI-BE |
|---|------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Género | | $t_{(2712)} = 2.25$ | $t_{(2712)} = 1.93$ | $t_{(2712)} = 2.55^{**}$ |
| Niño | 1371 | 1.16 (.30) | 1.59 (.32) | 1.35 (.26) |
| Niña | 1343 | 1.18 (.29) | 1.61 (.32) | 1.37 (.25) |
| Curso | | $F_{(2,2711)} = 7.53^{***}$ | $F_{(2,2711)} = 6.08^{**}$ | $F_{(2,2711)} = 9.76^{***}$ |
| 4º | 817 | 1.20 (.26) | 1.62 (.31) | 1.38 (.23) |
| 5º | 950 | 1.17 (.31) | 1.61 (.31) | 1.36 (.26) |
| 6º | 947 | 1.14 (.29) | 1.57 (.34) | 1.33 (.26) |
| Necesidades Educativas Especiales | | $t_{(2709)} = 3.40^{**}$ | $t_{(2709)} = 3.24^{**}$ | $t_{(2709)} = 4.00^{**}$ |
| Sí | 90 | 1.07 (.36) | 1.49 (.40) | 1.25 (.33) |
| No | 2621 | 1.17 (.29) | 1.61 (.32) | 1.36 (.25) |
| Tipo de centro | | $t_{(2712)} = -6.31^{***}$ | $t_{(2712)} = -5.43^{***}$ | $t_{(2712)} = -7.13^{***}$ |
| Público | 2234 | 1.15 (.30) | 1.59 (.33) | 1.34 (.26) |
| Concertado | 480 | 1.25 (.26) | 1.67 (.26) | 1.43 (.21) |
| Tipo de programa bilingüe ¹ | | $t_{(2232)} = -4.73^{***}$ | $t_{(2232)} = -1.18$ | $t_{(2232)} = -3.71^{***}$ |
| Sección bilingüe | 1589 | 1.13 (.30) | 1.58 (.34) | 1.33 (.27) |
| MEC-British Council | 645 | 1.20 (.29) | 1.60 (.31) | 1.37 (.24) |
| ¹ Nota: participantes de centros públicos ** <i>p</i> < .01 *** <i>p</i> < .001 | | | | |

Fuente: Elaboración propia

La Tabla III del Material Suplementario muestra la comparación de las puntuaciones en cada uno de los ítems según las características sociodemográficas. Destaca que el alumnado de centros concertados consideró que 13 prácticas docentes inclusivas eran significativamente más frecuentes en sus aulas, en comparación con el alumnado de centros públicos.

Por último, los ANOVA de dos factores mostraron algunas interacciones significativas entre ser alumnado con/sin NEE y el tipo de centro [$F(1,2707) = 8.47, p = .004, \eta^2p = .003$], así como entre el curso y el tipo de programa bilingüe [$F(1,2228) = 6.29, p = .002, \eta^2p = .006$]. En ambos casos, sin embargo, el tamaño del efecto no alcanzó el punto de corte para determinar la existencia de un efecto pequeño, según el criterio de Cohen (1992).

Discusión

En este estudio se observaron diferencias significativas entre las dos dimensiones de la escala SPI-BE. El alumnado encuestado percibió que las prácticas inclusivas relacionadas con el *Apoyo y Retroalimentación* se utilizaban con más frecuencia que las relacionadas con la *Metodología y Recursos*. La opinión general más positiva sobre el uso de estrategias de apoyo lingüístico por parte del profesorado (por ejemplo, explicaciones más sencillas en inglés, traducción al español, etc.) coincide con los relatos del alumnado de primaria en Valencia (Ramos, 2023) y de secundaria en otras comunidades monolingües españolas (Casas & Rascón, 2023). Pérez-Cañado (2023) también señaló que su muestra de estudiantes de secundaria de toda Europa creía que su profesorado en programas AICLE le proporcionaba apoyo lingüístico.

Por el contrario, el alumnado aquí estudiado manifestó una opinión menos positiva sobre la frecuencia de las prácticas inclusivas relacionadas con la metodología y los recursos, resultado que coincide con hallazgos anteriores (Casas & Rascón, 2023; Ramos, 2023). Así, la muestra de alumnado de primaria del estudio de Ramos (2023) opinaba que los materiales utilizados en el aula no atendían a la diversidad al no contemplar las diferentes capacidades de aprendizaje. Esta situación se acentúa aún más en lo referente a la evaluación, ya que el alumnado del presente estudio tendió a considerar que no se le ofrece la posibilidad de realizar diferentes versiones de una misma prueba. De manera similar, los estudiantes de secundaria de Pérez-Cañado (2023), además de compartir una visión menos positiva de la metodología docente y los agrupamientos, manifestaron su insatisfacción con los materiales y recursos (por ejemplo, pensaban que sus libros de texto no atendían a la diversidad de niveles) y con la evaluación (por ejemplo, echaban en falta la existencia de varias versiones de un examen según las diferentes capacidades de los estudiantes).

En relación con la influencia de las características sociodemográficas del alumnado, los resultados obtenidos muestran en general una asociación significativa con la frecuencia percibida de prácticas docentes inclusivas. No obstante, debe tenerse en cuenta que la relación entre la percepción y el género, aunque significativa en términos globales, fue inexistente para cada dimensión y sólo se observó para algunos ítems (únicamente 3 de 16). La no relevancia de esta asociación está en consonancia con lo expuesto por Ramos (2023), aunque difiere de lo observado en el estudio de Schwab et al. (2018), en el que las alumnas sí mostraron una percepción ligeramente más positiva de la inclusión presente en su aula.

El hecho de que el alumnado de cursos inferiores perciba que las prácticas de enseñanza inclusiva son más frecuentes puede estar vinculado a la mayor presión curricular que afecta al alumnado de cursos superiores y que suele llevar al profesorado a centrarse en cubrir contenidos, dejando más de lado la atención a la diversidad. Además, el alumnado de cursos superiores tiende a ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje, algo que directamente lleva a una visión más crítica del

sistema de enseñanza. Este resultado coincide con el estudio de Schwab et al. (2018), quienes constataron que el curso era un predictor negativo significativo del sentimiento de inclusión del alumnado. Este hecho sugiere que “as grade levels increase, the focus of teaching shifts more towards covering subject matter and the mechanics of completing the curricular content makes it difficult for teachers to include students with a range of diversities” (p. 37). Este resultado también concuerda con la presencia significativamente menor de alumnado con NEE observada en los últimos cursos de primaria (Durán-Martínez et al., 2020).

El estudiantado con NEE percibió una menor frecuencia de prácticas docentes inclusivas en comparación con el alumnado sin NEE. Esto puede deberse a que el primero tiene más necesidades y/o dificultades y, por lo tanto, es más sensible a la presencia y/o ausencia de apoyo. Este hallazgo contrasta con el obtenido por Schwab et al. (2018), quienes no hallaron diferencias significativas entre los estudiantes con y sin NEE de diferentes cursos, lo que interpretaron como un indicador positivo de una educación inclusiva de alta calidad.

Entre el alumnado de primaria de los centros públicos, quienes estaban matriculados en un programa BC percibieron que las prácticas de enseñanza inclusiva eran más frecuentes que quienes participaban en un programa de la Sección Bilingüe. Esto puede explicarse en parte por el hecho de que el programa BC suele considerarse más exigente, plantea un uso del inglés más obligatorio, cuenta con más profesorado nativo y ofrece al alumnado más estrategias de andamiaje y otros métodos centrados en el estudiante.

En cuanto al tipo de centro, el alumnado de primaria que asiste a colegios concertados valoró la mayoría de las prácticas inclusivas (13 de 16) como más frecuentes que el que asiste a colegios públicos. Dos explicaciones pueden ayudar a interpretar estos resultados. Por un lado, el profesorado de los colegios concertados tiende a ser más explícito sobre sus valores y prácticas inclusivas, como se observó en los grupos de discusión y en las entrevistas realizadas en el marco del proyecto EBYAD. Por otro lado, el perfil del alumnado de centros concertados suele ser muy diferente al de centros públicos. En concreto, el alumnado más vulnerable (con NEE, con estilos de aprendizaje diferentes, con un menor nivel de competencia lingüística, con mayor desmotivación, o con un estatus socioeconómico más bajo) tiende a asistir con más frecuencia a centros de titularidad pública (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). Es posible que un grupo de alumnado más homogéneo estime adecuadas las medidas de atención a la diversidad implementadas por su profesorado porque no tiene la percepción de que haya alumnado en situación de desventaja respecto al resto del grupo.

Conclusiones

En la actualidad, la enseñanza de varias lenguas desde edades tempranas como respuesta a una sociedad cada vez más multilingüe y multicultural y la provisión de una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado son dos retos educativos que convergen, particularmente en los programas de enseñanza bilingüe en educación primaria. Por ello, una primera actuación para comenzar a abordar esta cuestión reside en recabar información procedente de las personas implicadas en este proceso educativo. Pero, sobre todo, resulta esencial conocer la perspectiva del verdadero protagonista, el alumnado, para descubrir hasta qué punto las prácticas docentes que se desarrollan en las aulas son realmente inclusivas.

En primer lugar, este estudio se propuso explorar la frecuencia del empleo de diversas prácticas docentes inclusivas en la enseñanza bilingüe desde la perspectiva del propio alumnado de primaria.

De los resultados obtenidos se desprende que, en general, el estudiantado considera que las prácticas docentes inclusivas son relativamente frecuentes en sus aulas.

En lo que se refiere a la dimensión de *Apoyo y Retroalimentación*, las prácticas inclusivas más frecuentemente observadas por el alumnado consisten en el ofrecimiento de distintas ayudas para realizar una actividad, por ejemplo, aclarando la finalidad de la tarea, proporcionando ejemplos adicionales, o traduciendo palabras al castellano. A este tipo de apoyos le siguen otras prácticas comunes como ayudar al estudiante a comunicarse en inglés, proporcionarle retroalimentación sobre cómo mejorar, felicitarle por su trabajo y facilitarle explicaciones en inglés. Dentro de esta dimensión, la práctica que se observa con menor frecuencia es la de fomentar la participación del alumnado en el aula. Por consiguiente, estos resultados sugieren que los estudiantes reconocen el esfuerzo realizado por el equipo docente para implicarles en su aprendizaje mediante las citadas estrategias de apoyo y retroalimentación, aunque también perciben que el profesorado debería fomentar todavía más su participación, apoyando así la necesidad de un enfoque más centrado en el alumno.

En cuanto a la dimensión de *Metodología y Recursos*, las tres prácticas inclusivas más frecuentemente observadas por el alumnado son preguntar en las tareas de evaluación sobre los contenidos abordados en las clases, utilizar diferentes materiales (multimodalidad) para facilitar la comprensión, y plantear diferentes tipos de actividades para llevar a cabo la evaluación. Por el contrario, las prácticas que el alumnado considera menos frecuentes en el aula son el uso de aplicaciones TIC, la utilización de diferentes tareas para fomentar la participación de todos los alumnos, y el empleo de más tiempo o pruebas diferentes para evaluar a algunos estudiantes. Por lo tanto, al igual que en la dimensión anterior, el alumnado percibe que sus docentes intentan implicarles en el aula mediante un enfoque multimodal y utilizando diferentes materiales y actividades pero echa en falta un mayor uso de las TIC así como una atención más individualizada durante las actividades colaborativas y las pruebas de evaluación. Además, las elevadas ratios discente/docente y las consiguientes limitaciones de tiempo dificultan que el profesorado prepare actividades comunicativas adaptadas a su contexto específico y que fomenten la participación de todo el alumnado (Nikula et al., 2023). Las limitaciones de tiempo también repercuten en la capacidad del profesorado para ofrecer pruebas de evaluación personalizadas y adaptadas a las necesidades individuales del alumno.

En segundo lugar, esta investigación se planteó como objetivo examinar si la frecuencia percibida de las prácticas docentes inclusivas varía en función de las características sociodemográficas del alumnado. En este sentido, se ha encontrado que, en general, tanto los factores individuales como los relacionados con el centro educativo están significativamente asociados con la inclusión percibida. En concreto, el alumnado femenino, el de cursos inferiores, el que no presenta NEE, el procedente de centros concertados, o el de centros públicos con un programa MEC British Council percibe que las prácticas inclusivas se dan con una frecuencia significativamente mayor.

En conclusión, este análisis de las perspectivas del alumnado de educación primaria sobre el desarrollo de prácticas docentes inclusivas en el ámbito de la enseñanza bilingüe pone de relieve la necesidad de introducir mejoras referidas, sobre todo, a la aplicación de estrategias metodológicas y recursos que puedan favorecer la atención a la diversidad. Asimismo, el hecho de que el alumnado de primaria perciba como más habituales las prácticas inclusivas relativas al apoyo individual y a la retroalimentación que aquellas vinculadas al uso de materiales y tareas personalizados refuerza la necesidad de seguir trabajando tanto en la mejora de la formación docente, como en el uso de metodologías activas (AICLE, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas/proyectos, aula invertida, etc.) y en el diseño de recursos educativos abiertos que proporcionen al equipo docente una amplia gama de materiales que atiendan a la diversidad del aula bilingüe. Este hallazgo también evidencia que existe un amplio margen de mejora en cuanto a la puesta en práctica de un enfoque más personalizado de la educación (Durán-Martínez & Martín-Pastor, 2023), especialmente en el ámbito

de la evaluación. Para que esta mayor personalización del proceso educativo se pueda llevar a cabo resulta imprescindible el apoyo decidido de las autoridades educativas en aspectos como la reducción de las ratios en las aulas, el fomento de la coordinación entre el profesorado, la puesta en marcha de programas de formación permanente o la organización de talleres intercentros que permitan a los docentes compartir sus experiencias en los programas bilingües.

Este estudio también pone de manifiesto la importancia de tener en cuenta las características sociodemográficas del alumnado a la hora de abordar la inclusión en los programas bilingües. En concreto, resulta necesario prestar una atención preferente al alumnado de cursos superiores, al alumnado con NEE, a los estudiantes matriculados en centros públicos y a aquellos que cursan un programa bilingüe no perteneciente al convenio MEC-British Council.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, el lector debe tener en cuenta que sólo se ofrecen resultados cuantitativos correlacionales que no permiten inferir causalidad. Además, la muestra de estudiantes fue reclutada en una comunidad autónoma concreta y, por ende, puede no ser representativa de la población española debido, entre otras razones, a las diferentes normativas sobre enseñanza bilingüe existentes en las distintas comunidades autónomas. Por consiguiente, se recomienda la realización de estudios de alcance nacional que empleen métodos mixtos para enriquecer y profundizar en el conocimiento de las perspectivas del alumnado. Futuros estudios podrían, asimismo, aplicar el instrumento aquí utilizado en colegios no bilingües. Si se observaran resultados diferentes, se evidenciaría que el factor “enseñanza bilingüe” es relevante a la hora de examinar las prácticas docentes inclusivas desarrolladas en el aula.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España con la ayuda PID2020-113956RB-I00.

Referencias Bibliográficas

- Azorín, C., & Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: Análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7-27. <https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Barrios, E., & Milla, M. D. (2020). CLIL methodology, materials and resources, and assessment in a monolingual context: An analysis of stakeholders' perceptions in Andalusia. *The Language Learning Journal*, 48(1), 60–80. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1544269>
- Bauer-Marschallinger, S., Dalton-Puffer, C., Heaney, H., Katzinger, L., & Smit, U. (2023). CLIL for all? An exploratory study of reported pedagogical practices in Austrian secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1050–1065. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1996533>
- Bolarín, M. J., Porto, M., & Lova, M. (2019). Implementation of Bilingual Programs in Primary Education: Teaching and Evaluation Strategies. *ELIA Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada, I Monográfico*, 207-234. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.mon.2019.i1.09>
- Broca, Á. (2016). CLIL and non-CLIL: Differences from the outset. *ELT Journal*, 70(3), 320–331. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw011>
- Casas, A. V., & Rascón, D. (2023). Attention to diversity in bilingual education: Student and teacher

- perspectives in Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1111–1128. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1997902>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper Learning*. Cambridge University Press.
- Durán-Martínez, R., & Martín-Pastor, E. (2023). Bilingual education and attention to diversity: Key issues in primary education teacher training in Spain. In J. L. Estrada Chichón & F. Zayas Martínez (Eds.), *Handbook of research on training teachers for bilingual education in primary schools* (pp. 155–185). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6179-2.ch008>
- Durán-Martínez, R., Martín-Pastor, E., & Martínez-Abad, F. (2020). ¿Es inclusiva la enseñanza bilingüe? Análisis de la presencia y apoyos en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(2), 65–82. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2020.71484>
- Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe: 2017 edition*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/456818>
- Gómez-Parra, M. E. (2020). Measuring intercultural learning through CLIL. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 43–56. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.457>
- Jover Olmeda, G., Ponce, D. P., & González García, R. (2024). Antecedentes histórico-políticos del convenio para la implantación del currículo hispano-británico integrado. *Revista de Educación*, 403, 9–30. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-608>
- Jiménez-Martínez, Y., & Mateo, J. M. (2011). Implementación de la educación bilingüe en el sistema educativo español: Hacia una educación de calidad europea. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 153–172.
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.
- López-Medina, B. (2024). Inclusive Practices and Bilingual Education: Emergent Themes in the Current Literature. In L. Mañoso-Pacheco, J. L. Estrada, & R. Sánchez (Coords.), *Inclusive Education in Bilingual and Plurilingual Programs* (chapter 1). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0563-8-ch001>
- Lorenzo, F. Granados, A., & Rico, N. (2021) Equity in bilingual education: Socioeconomic status and content and language integrated learning in monolingual southern Europe. *Applied Linguistics*, 42(3) 393–413. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa037>
- Lova, M., Bolarín, M. J., & Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253–268.
- Madrid, D., García-Parra, E., & Ortega-Martín, J. L. (2018). Evaluación de los programas de AICLE en Andalucía. In J. L. Ortega-Martín, S. Hughes, & D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa en la enseñanza bilingüe* (pp. 41–53). Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD).
- Martín-Pastor, E., & Durán-Martínez, R. (2019). La inclusión educativa en los programas bilingües de educación primaria: Un análisis documental. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 589–604. <https://doi.org/10.5209/RCED.57871>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Curso 2020-2021*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8993b1cd-bc30-4886-861c-b079f6c96750/nota-2020-2021.pdf>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2022-2023*. <https://www.ed->

ucacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2022-2023.html

- Nikula, T., Skinnari, K., & Mård-Miettinen, K. (2023). Diversity in CLIL as experienced by Finnish CLIL teachers and students: Matters of equality and equity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1066–1079. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2028125>
- Oxbrow, G. (2018). Students' perspectives on CLIL programme development: A quantitative analysis. *Porta Linguarum*, 29, 137–158. <http://hdl.handle.net/10481/54026>
- Pavón-Vázquez, V., & Vinuesa Benítez, V. (2024). Entre el igualitarismo y la diversidad en los programas AICLE: ¿Qué piensan los profesores? *Revista de Educación*, 403, 292–293. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-613>
- Pérez-Cañado, M. L. (2022). Guest editorial. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1015-1021. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1940832>
- Pérez-Cañado, M. L. (2023). Inclusion and diversity in bilingual education: A European comparative study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1129–1145. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2013770>
- Pérez-Cañado, M. L. (2024). La atención a la diversidad en los programas bilingües: Factores clave de éxito. *Revista de Educación*, 403, 113–141. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-614>
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: Students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45–59. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.874972>
- Ramos, P. R. (2023). Attention to diversity in bilingual education: Stakeholder perceptions in a bilingual region. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(4), 1094–1107. <https://doi.org/10.17507/jltr.1404.28>
- Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12. <http://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
- Romo, B. (2016). *Secciones bilingües y organización escolar: Impacto de los programas bilingües en la gestión de los centros de educación primaria de Castilla y León*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ruiz, M. B. (2021). Nivel de satisfacción del alumnado sobre los programas de enseñanza bilingüe en Castilla-La Mancha. *TEJUELO. Didáctica de La Lengua y La Literatura. Educación*, 33, 129–160. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.129>
- Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- Siepmann, P., Rumlich, D., Matz, F., & Römhild, R. (2023). Attention to diversity in German CLIL classrooms: Multi-perspective research on students' and teachers' perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1080–1096. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1981821>
- Smith, B. E., Amgott, N., & Malova, I. (2022). “It made me think in a different way”: Bilingual students' perspectives on multimodal composing in the English language arts classroom. *TESOL Quarterly*, 56(2), 525–551. <https://doi.org/10.1002/tesq.3064>
- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Students' experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103853. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>

- UNESCO. (2017). *Education transforms lives*. United Nations Education, Scientific, and Cultural Center. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247234_spa
- Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*. English version. https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2021/01/PIQ-English_2021.pdf

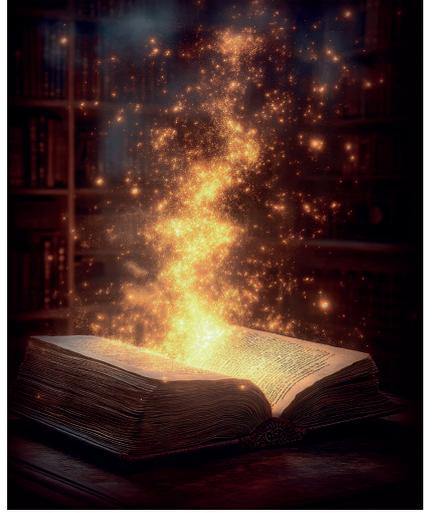
Información de contacto: M^a Elena Martín Pastor Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. E-mail: emapa@usal.es

Anexo

TABLA III. Descriptivos (*M*, *DT*) de las puntuaciones de los ítems del SPI-BE en función de las características sociodemográficas de los estudiantes. Significación de las pruebas t y ANOVA

| Descripción del ítem | Género | | Curso | | | NEE | | Tipo de centro | | Tipo de programa bilingüe | |
|--|---------------|----------------------|---------------|---------------|------------------|---------------|-----------------|----------------|------------------|---------------------------|------------------|
| | Niño | Niña | 4° | 5° | 6° | Si | No | Público | Concertado | MEC-BC | Sección bilingüe |
| <i>Metodología y Recursos</i> | | | | | | | | | | | |
| 3. Los compañeros trabajamos en grupo o parejas y nos ayudamos cuando tenemos dudas | 1.26 (.58) | 1.32** (.56) | 1.31 (.55) | 1.28 (.57) | 1.28 (.59) | 1.11 (.63) | 1.30** (.57) | 1.31 (.57) | 1.20*** (.57) | 1.45 (.55) | 1.25*** (.57) |
| 4. El profesor propone tareas distintas (más fáciles o más difíciles) para que todos podamos hacerlas | 0.89 (.66) | 0.88 (.66) | 0.88 (.64) | 0.90 (.67) | 0.88 (.66) | 0.94 (.71) | 0.88 (.66) | 0.86 (.65) | 1.00*** (.68) | 0.83 (.63) | 0.87 (.66) |
| 8. Cuando explica, el profesor utiliza diferentes materiales para ayudarnos a entenderle (p.ej., imágenes, videos, esquemas, objetos, canciones). | 1.38 (.63) | 1.45** (.61) | 1.45 (.61) | 1.39 (.62) | 1.41 (.63) | 1.24 (.68) | 1.42** (.62) | 1.40 (.63) | 1.50*** (.57) | 1.40 (.60) | 1.40 (.64) |
| 9. Cuando hacemos actividades, el profesor nos da materiales para ayudarnos (p.ej., imágenes, textos, esquemas, diccionarios, tarjetas, listados con palabras) | 1.10 (.67) | 1.16 (.67) | 1.16 (.66) | 1.14 (.70) | 1.10 (.65) | 1.04 (.66) | 1.13 (.67) | 1.09 (.70) | 1.34*** (.64) | 1.13 (.64) | 1.07 (.68) |
| 10. Cuando trabajamos en grupo o parejas cambiamos de compañeros | 1.04 (.73) | 1.10 (.72) | 1.06 (.69) | 1.10 (.76) | 1.03 (.72) | .84 (.75) | 1.07** (.72) | 1.06 (.73) | 1.11 (.70) | 1.33 (.69) | .95*** (.72) |
| 11. El profesor utiliza en el aula aplicaciones informáticas (p.ej. Kahoot, Plickers, ClassDojo, etc.) | .99 (.71) | 1.00 (.73) | 1.11 (.74) | .99 (.70) | .90*** (.71) | .93 (.72) | 1.00 (.72) | .97 (.73) | 1.10*** (.65) | .98 (.71) | .97 (.74) |
| 13. En las evaluaciones, el profesor deja más tiempo a algunos compañeros o hace pruebas distintas para que todos podamos acabarlas. | .80 (.67) | .79 (.66) | .82 (.66) | .76 (.67) | .80 (.66) | .83 (.62) | .79 (.66) | .77 (.67) | .88** (.63) | .60 (.62) | .84*** (.67) |
| 14. En las evaluaciones, el profesor nos pregunta sobre los temas que hemos visto en clase | 1.55 (.68) | 1.55 (.66) | 1.61 (.65) | 1.55 (.67) | 1.51** (.68) | 1.38 (.74) | 1.56* (.66) | 1.53 (.67) | 1.64*** (.63) | 1.58 (.63) | 1.52 (.69) |
| 15. El profesor nos pide hacer varias actividades diferentes para ponernos la nota (p.ej. una presentación en inglés, un esquema, un examen) | 1.39 (.62) | 1.40 (.61) | 1.38 (.60) | 1.41 (.63) | 1.39 (.61) | 1.27 (.67) | 1.40* (.61) | 1.39 (.62) | 1.44 (.56) | 1.50 (.56) | 1.34*** (.64) |
| <i>Apoyo y Retroalimentación</i> | | | | | | | | | | | |
| 1. El profesor me anima a participar en clase (p.ej. puedo hablar en inglés sobre cosas que sé o aprendo, puedo responder preguntas en inglés). | 1.38 (.57) | 1.39 (.54) | 1.41 (.56) | 1.36 (.56) | 1.39 (.54) | 1.28 (.64) | 1.39 (.55) | 1.37 (.56) | 1.45** (.54) | 1.40 (.53) | 1.36 (.57) |
| 2. Si no sé hacer una actividad, el profesor me ayuda (p.ej. aclarándome cómo se hace, poniéndome ejemplos, dándome más tiempo, traduciendo palabras) | 1.64 (.55) | 1.71** * (.49) | 1.66 (.51) | 1.68 (.53) | 1.68 (.52) | 1.59 (.58) | 1.68 (.52) | 1.66 (.53) | 1.74*** (.46) | 1.61 (.57) | 1.68** (.51) |
| 5. El profesor nos ayuda a hablar en inglés en clase, dándonos palabras y frases útiles | 1.64 (.55) | 1.65 (.55) | 1.70 (.52) | 1.66 (.53) | 1.58*** (.59) | 1.56 (.67) | 1.65 (.55) | 1.63 (.57) | 1.73*** (.47) | 1.63 (.55) | 1.63 (.57) |
| 6. Cuando no entiendo algo, el profesor me lo vuelve a explicar en inglés de manera más fácil | 1.54 (.62) | 1.55 (.62) | 1.54 (.64) | 1.56 (.60) | 1.54 (.62) | 1.48 (.64) | 1.55 (.62) | 1.53 (.63) | 1.64*** (.58) | 1.55 (.61) | 1.52 (.63) |
| 7. Cuando no sé decir algo en inglés, el profesor me ayuda a decirlo en inglés | 1.62 (.57) | 1.67 (.54) | 1.64 (.55) | 1.68 (.54) | 1.61 (.58) | 1.49 (.62) | 1.65 (.55) | 1.64 (.56) | 1.68 (.53) | 1.67 (.52) | 1.63 (.58) |
| 12. El profesor nos explica lo que hemos hecho mal después de hacer una actividad y cómo hacerlo bien | 1.66 (.56) | 1.65 (.54) | 1.68 (.53) | 1.65 (.56) | 1.64 (.56) | 1.53 (.60) | 1.66 (.55) | 1.64 (.56) | 1.73*** (.50) | 1.66 (.52) | 1.63 (.57) |
| 16. El profesor nos felicita cuando hacemos las cosas bien, cuando mejoramos, cuando aprendemos cosas nuevas... | 1.64 (.57) | 1.67 (.54) | 1.74 (.49) | 1.67 (.55) | 1.57*** (.61) | 1.53 (.69) | 1.66 (.55) | 1.63 (.57) | 1.76*** (.47) | 1.69 (.51) | 1.61** (.59) |

Fuente: Elaboración propia



Reseñas

Shi, Z. (2023). *Transformación del Conocimiento y Reforma Educativa*. Singapur: Springer. 286 pp. ISBN 978-981-19-9270-4.

Las demandas de conocimiento han aumentado en el siglo XXI, lo que ha impulsado la adopción de transformaciones en los sistemas educativos para ayudar a cambiar la forma en que las personas viven. El libro *Transformación del Conocimiento y Reforma Educativa*, de Zhongying Shi, se enfoca en discutir el concepto de transformación del conocimiento, el proceso histórico de dicha transformación y cómo influye en la teoría y la práctica educativa a través de diversos recursos disciplinares. El autor comienza reconociendo que el conocimiento y la educación están fuertemente conectados; no compiten, sino que se complementan mutuamente. Esto se hace evidente cuando el autor afirma: “Desde la perspectiva del individuo, solo a través de la educación puede el individuo adquirir conocimiento sistemático, entender y mantener el valor del conocimiento.” Esta conexión es, por lo tanto, imperativa, ya que forma la base sobre la cual se puede entender claramente la educación social en cualquier período dado.

El autor aborda la práctica y el conocimiento, argumentando que la práctica es un componente clave del conocimiento. Los seres humanos requieren conocimiento tanto para sus prácticas como para su educación. El capítulo avanza criticando a diversas entidades e individuos, incluidos los reformadores educativos, por socavar la conexión fáctica entre conocimiento y educación. Afirman que, en esta era, lo más importante no es adquirir conocimiento, sino desarrollar la calidad y la capacidad de los estudiantes. Algunos incluso sugieren que la “enseñanza orientada a la capacidad” debe reemplazar a la “enseñanza orientada al conocimiento.” El autor dedica la mayor parte del capítulo 2 a introducir varios términos importantes que se consideran fundamentales para abordar la conexión entre las reformas educativas y la transformación del conocimiento. Los términos principales definidos en este capítulo son conocimiento, transformación del conocimiento y forma del conocimiento. El autor señala que las personas suelen estar familiarizadas con lo que es el conocimiento, pero saben poco sobre la transformación del conocimiento y la forma del conocimiento. La forma del conocimiento se equipara al punto de vista o postura sobre el conocimiento que diferentes personas tienen. Por ejemplo, algunas personas creen que “el conocimiento es poder,” mientras que otras creen que “el conocimiento es objetivo.” El autor concluye que estos conceptos se profundizan mutuamente; interactúan y se promueven entre sí, y también sirven como condiciones para el avance, el desarrollo y el éxito de la sociedad humana. La transformación del conocimiento ha tenido una influencia considerable en la transformación social, ya que el modo de vida y la identidad social de las personas están determinados por el conocimiento que poseen. Las profesiones que las personas ejercen están fundamentadas en el conocimiento y la educación que tienen en el campo, lo que determina la clase social a la que pertenecen en términos de los problemas sociales que probablemente encontrarán. El autor plantea varias preguntas para comprender las reformas educativas y su relación con la transformación del conocimiento. Algunas de las preguntas incluyen, pero no se limitan a: “¿Qué nuevas demandas de conocimiento debe abrazar la nueva sociedad y el individuo en su desarrollo? Es necesario reflexionar de nuevo sobre tales preguntas: ¿Qué tipo de conocimiento tiene más valor educativo? ¿Cómo obtengo dicho conocimiento con fines educativos? ¿Qué papeles deben desempeñar los maestros y los estudiantes en las actividades de dicho conocimiento, y sobre qué base epistemológica? ¿Qué tipo de nuevo modelo de enseñanza, particularmente el modelo de evaluación debe desarrollarse conforme a las nuevas demandas de conocimiento?” (p. 28).

El libro menciona las principales formas de conocimiento humano que se cree han existido

desde la aparición del ser humano. La primera forma de conocimiento que los humanos experimentaron fue la forma de conocimiento primitivo. Sin embargo, es difícil determinar cómo se adquirió este conocimiento, ya que no hay evidencia de ello y su conocimiento es “mítico” y no “experien- cial.” La segunda es la forma de conocimiento antiguo, que el autor califica como “metafísica,” y dio paso a la forma de conocimiento moderna común en los países occidentales. El autor critica a los estudiosos previos por no haber estudiado las etapas de la progresión del conocimiento humano, sino que se enfocaron únicamente en su aumento cuantitativo. Este hecho da lugar a la superposición del conocimiento actual y el anterior, creando la impresión de que la progresión del conocimiento ha sido constante o menos importante de lo que se podría entender. Basado en estos hechos, el capítulo intenta ilustrar las etapas de la progresión del conocimiento humano a lo largo de la civilización humana. El autor presenta la historia de las formas del conocimiento humano y las categoriza en cuatro etapas principales que van desde los tiempos antiguos hasta el presente: forma de conocimiento primitiva, forma de conocimiento moderna, forma de conocimiento antigua y forma de conocimiento postmo- derna. El capítulo analiza las características y el poder de estas cuatro formas para dar luz al proceso que el conocimiento humano ha atravesado desde su inicio.

El autor también habla sobre la conexión entre los cambios en las características del conoci- miento postmoderno y las reformas educativas, ya que las deficiencias anteriores influyen en el futu- ro. Los principales fines de la educación son controlar e influir en el desarrollo de los individuos y la sociedad. Aunque la educación influye en el desarrollo de los individuos, el contenido y la dirección de dicho desarrollo están regulados por factores económicos, sociales, culturales y políticos (Keh- dinga y Rahming, 2017). Por otro lado, el desarrollo de la sociedad depende de las cualidades de los individuos particulares y las especificaciones. El libro no considera las cualidades del conocimiento como conocimientos específicos como el conocimiento popular, histórico o mítico, sino como caracte- rísticas generales de todos los tipos de conocimiento, vistas como características compartidas por todas las formas de conocimiento, superando las distinciones entre sus esferas específicas, modos de difusión, formas de declaración, etc.

Según el autor, una perspectiva particular sobre las características del conocimiento contribu- ye a la principal perspectiva del conocimiento. En este caso, la alteración del conocimiento resulta en un cambio en las posturas sobre el conocimiento en un período o un individuo, influyendo en toda su vida intelectual, desde su declaración, defensa, producción, control y juicio del conocimiento.

El cambio en los modos de aumento del conocimiento y la reforma educativa varía entre diferentes épocas. Según los autores, en la era moderna, los individuos tienen una creencia común sobre cómo aumenta el conocimiento. Esto queda claro cuando el autor afirma que algunas de las creencias de los individuos de la era moderna son que “el aumento del conocimiento es promovido por algunos intelectuales o científicos en cada esfera,” “el aumento del conocimiento es el resultado de las observaciones y experimentos constantes de las personas,” “el aumento del conocimiento es el resultado del trabajo de los intelectuales y científicos en cada esfera, y no existe una vía directa hacia la ciencia” (p. 147).

El autor discute las posturas filosóficas sobre el aumento del conocimiento, con Locke en desacuerdo con las ideas tradicionales sobre el conocimiento y los métodos para adquirirlo. Locke afirma que el mundo externo es la fuente del conocimiento, y las personas deben preservar las ideas que provienen del mundo exterior. Estas ideas se proponen para ser preservadas en la mente. El autor propone cambios que deben adoptarse para promover el cambio en los modos de aumento del cono- cimiento y las reformas educativas. Uno de los cambios es ayudar a los estudiantes a comprender la importancia de adquirir conocimientos fundamentales y métodos, así como enfatizar el desarrollo de su conciencia crítica, cooperativa y comprensiva sobre el conocimiento que están adquiriendo. Otro cambio propuesto está en el currículo, que debe ser preciso, completo y artístico. Este cambio ayu-

dará a los estudiantes a aprender todo lo incluido en el currículo y a comprender toda la información presentada en él. El autor también propone cambios en el estilo de enseñanza, donde debe adoptarse una enseñanza reflexiva y cooperativa. Estas técnicas de enseñanza ayudan a los maestros a determinar si la lección ha sido comprendida, y los estudiantes se comunican con sus educadores a través de preguntas y respuestas. Estas técnicas de enseñanza aseguran que el conocimiento se adquiera eficazmente. La investigación de Gillies (2015) coincide en que hay necesidad de cambiar las estrategias de enseñanza, citando las estrategias de afrontamiento paliativo como ineficaces.

El libro es significativo para diferentes grupos, ya que contiene información que puede ser utilizada para realizar cambios en diversos sectores. Primero, el libro puede ser leído por educadores, ya que les informa sobre los cambios que deben adoptar para asegurar que los estudiantes reciban una educación que los haga más conocedores. Por ejemplo, les informa sobre cambios en la estructura y contenido del currículo, así como en las estrategias de enseñanza. Los educadores también pueden usar la información presentada en el libro para determinar los cambios que se han producido en la adquisición de conocimientos y educación y cómo deben adoptarlos. El libro también es significativo para la sociedad, ya que les muestra cómo sus aspectos culturales y sociales pueden ser influenciados por las reformas educativas, donde pueden encontrar tanto implicaciones positivas como negativas. La sociedad también puede comprender cómo la transformación del conocimiento y las reformas educativas han contribuido a la clasificación de las clases sociales entre los diferentes individuos. Más importante aún, el libro es una buena fuente académica que puede ser utilizada por los académicos que estudian el mismo tema, ya que ha ofrecido explicaciones detalladas sobre diversos aspectos. Ayudará a los académicos a comprender la perspectiva histórica de la transformación del conocimiento y la educación desde la era primitiva hasta las eras pre- y postmodernas.

Nan Sun & Lina Zhao

School of Marxism, Changchun Sci-Tech University.
Email: 15981076094@163.com

Agradecimientos

Este trabajo fue apoyado por el Proyecto de Investigación de Educación Superior de la Provincia de Jilin 2023, *Un estudio sobre la efectividad de la educación ideológica y política para los estudiantes de universidades privadas desde la perspectiva de la “Gran Educación Ideológica y Política”*, número de proyecto: JGJX2023D842.

Ribera, M. & Díaz, O. (Coords.) (2024). ChatGPT y Educación Universitaria: Posibilidades y Límites de ChatGPT Como Herramienta Docente. Barcelona: Octaedro. 134 pp. I.S.B.N: 978-84-19900-58-6.

Sostenía el filósofo idealista Henri - Frédéric Amiel (1821 – 1881) –y no le faltaba razón– que la inteligencia es útil para todo, pero suficiente para nada.

En el siglo XXI, sin embargo, con la llegada de la Sociedad de la Información y la Inteligencia Artificial -IA-, quizá haya que replantearse esa reflexión, por cuanto no hay ningún aspecto que esta última no abarque, aunque no siempre pueda ser realmente eficaz, dadas sus actuales limitaciones.

Y es que la llegada de esta tecnología supone una profunda revolución en todos los sentidos, siendo de especial relevancia en el sector pedagógico, donde amenaza con remover los pilares fundamentales del sistema educativo, no sólo por generar, de forma autónoma, contenidos que han de ser revisados críticamente, sino por permitirse el lujo de poner en tela de juicio la propia figura del profesor, cuya labor ya empieza a cuestionarse por algunos expertos y voces autorizadas en la materia.

En ese sentido, el análisis de la obra objeto de la presente reseña, *ChatGPT y Educación Universitaria: Posibilidades y Límites de ChatGPT Como Herramienta Docente*, de la editorial Octaedro, supone un valor añadido al ejercicio de debate social que está teniendo lugar actualmente en torno al papel que va a jugar la IA, tanto en nuestra vida cotidiana, como en los futuros procesos de formación, especialmente en el nivel superior, donde se viene presenciando, desde hace al menos dos décadas, un claro descontento público en torno al papel que las universidades están ejerciendo a la hora de instruir a profesionales cualificados, que nunca parecen estar debidamente preparados para asumir las efímeras y draconianas exigencias de un mercado laboral en permanente transformación.

Así, los tres primeros capítulos, orientados hacia una toma inicial de contacto del lector con el concepto, especificaciones técnicas y formas básicas de utilización práctica de los chatbots, en particular de ChatGPT, no hacen sino familiarizarnos, de forma muy asequible, con nociones como los *prompts* o las *redes neuronales*, pasando, a la postre, por las principales características de esta herramienta como agente conversacional, generador de textos, traductor / reescritor, y, sin olvidar, claro está, muchas de las barreras que la IA aún debe superar como las restricciones de conocimiento en dominios específicos, la carencia de sentido lógico o el sesgo en las respuestas a los usuarios.

Con todo, el mayor atractivo del texto reside en sus capítulos finales, sobre todo en el cuarto y sexto, que abarcan, para empezar, las implicaciones morales y los riesgos derivados de la utilización didáctica de este tipo de recursos en las aulas universitarias, más concretamente: la desinformación basada en los bulos o la existencia de una gran cantidad de material generado por IA que no muestra su autoría y tampoco incluye fuentes de referencia sólidas que permitan contrastar efectivamente su veracidad. De esta manera, parece bastante evidente que la adopción de estos instrumentos en educación superior puede ser, en efecto, una oportunidad, pero está muy condicionada por los diferentes contextos formativos, culturales e institucionales que podemos encontrar actualmente en nuestra sociedad, y eso es algo que no se puede ignorar.

Cabe resaltar, por ejemplo, la importancia de la ética en lo relativo a políticas y estrategias de generación de ideas, algo que debe asumir tanto el profesorado como el alumnado para garantizar la honestidad e integridad académica y científica. Y es necesario, además, que se adhieran a este principio las grandes corporaciones *ed – tech* que gestionan la transición de los procesos de enseñanza – aprendizaje hacia los modelos de plataforma virtual, y que manejan muchos datos de nuestra vida personal que deben tratados con el máximo respeto y confidencialidad profesional, por no mencionar los retos que se habrán de asumir en materia de brecha digital, transversalidad o deterioro cognitivo de nuestras capacidades naturales para la resolución de problemas al recaer tanta responsabilidad en las máquinas.

No obstante esta realidad, los autores apuestan claramente por experimentar con las posibilidades instructivas de los chatbots con responsabilidad, apertura mental hacia la incertidumbre, y evitando fiscalizar al alumnado. La respuesta reside en facilitar información de una forma eficaz y controlada, pero con aprendizajes útiles que promuevan la construcción de saberes significativos, contextualizados y complejos. Ese es el primer paso hacia un futuro mucho más prometedor...

Francisco Raso Sánchez

Rodríguez, J., Area, M., & San Martín, Á. (2024). Infancia y transformación digital de la educación. Miradas Diversas. Dykinson. 292 pp. ISBN: 9788411704359

El libro “Infancia y transformación digital de la educación. Miradas Diversas” examina ciertos enfoques y preguntas relevantes para presentar un conjunto de reflexiones y sugerencias que faciliten la formulación de una comprensión apropiada respecto al sentido y la importancia de los recursos didácticos digitales en la labor educativa. El propósito del libro es analizar estas preocupaciones y ofrecer reflexiones y propuestas que ayuden a comprender el sentido y significado de las tecnologías digitales en la práctica educativa.

Se destaca la importancia de este libro para investigadores, profesores en formación y familias que deseen profundizar en el tema, así como para aquellos que buscan ejemplos prácticos de cómo utilizar los recursos educativos digitales de manera efectiva en las aulas.

La obra sigue un discurso y estructura propios de un trabajo de investigación y se organiza en dos grandes bloques: “Para pensar”, que ofrece reflexiones sobre la educación infantil en la era digital, y “Para hacer”, que presenta ejemplos de prácticas valiosas relacionadas con el uso adecuado de recursos en la etapa de educación infantil.

En la primera parte del libro, “Para pensar: La educación infantil en el laberinto de la sociedad digital.”, se proporciona una mirada profunda y reflexiva sobre la relación entre las tecnologías digitales, la infancia y la educación infantil. Se destaca el aumento significativo de la presencia de estas tecnologías tanto en el ámbito escolar como en el hogar, así como la adopción de políticas educativas para regular su uso. Asimismo, se señala el crecimiento en la venta de recursos digitales y discursos educativos que abordan la crianza en una cultura consumista.

El libro resalta la falta de conocimiento sobre la importancia de la competencia digital en la educación infantil, tanto por parte de las familias como de los docentes. Aunque los niños están inmersos en la era digital, la responsabilidad recae en los adultos para mitigar los riesgos. Por este motivo, en el ámbito educativo se subraya la necesidad de una formación más reflexiva y crítica para los docentes, así como de la implementación de proyectos educativos que consideren explícitamente el uso de las tecnologías. Del mismo modo, se mencionan diversas opiniones en torno al uso de las tecnologías digitales en la infancia, desde la defensa de su inclusión en las aulas de educación infantil hasta el rechazo de su uso antes de la etapa de educación primaria.

La segunda parte de la obra, “Para hacer: Experiencias de Educación Digital en la Infancia”, resulta especialmente interesante porque propone, en diez capítulos, estrategias orientadas a la utilización óptima de recursos en educación infantil. Todas ellas constituyen un pilar fundamental en el desarrollo de entornos educativos que procuran la eficacia y la riqueza en la formación de los alumnos. Son estrategias que hacen posible optimizar la utilización de recursos tangibles e intangibles, tales como materiales didácticos, herramientas pedagógicas y tecnologías educativas, con el propósito de fomentar un aprendizaje significativo.

Entre las propuestas, cabe mencionar la incorporación de la robótica educativa desde una perspectiva de programación para aprender, lo cual representa un enfoque liberador en la educación, que va más allá de la mera alfabetización tradicional. Este enfoque permite a los alumnos comprender

y participar de manera activa, crítica y responsable en el mundo digital.

Asimismo, proporciona ejemplos concretos de cómo aplicar otros enfoques innovadores en la práctica educativa. Entre ellos destacan la utilización de cursos de formación en línea dirigidos tanto a docentes como a familias, el empleo de videojuegos con propósitos educativos y el análisis de tele-series con contenido pedagógico. Estos ejemplos prácticos ilustran cómo los recursos mencionados pueden ser integrados de manera efectiva en el entorno educativo para potenciar el aprendizaje y el desarrollo de los niños de educación infantil.

La lectura del libro “Infancia y transformación digital de la educación. Miradas Diversas” es, por tanto, un requisito esencial para las personas que estén comprometidas con la integración y aplicación eficiente de las tecnologías en el ámbito educativo. Dada la creciente relevancia de las herramientas digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, este libro no solo constituye una lectura recomendada, sino un recurso imprescindible para quienes aspiren a comprender las complejidades, implicaciones y potenciales beneficios que conlleva esta transformación digital en el contexto educativo.

Isabel Cerezo Cortijo

El sentido de Enseñar Historia

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

Antonio Fco. Canales y Carlos Martínez Valle
El sentido de enseñar historia

Agustí García Larios, Javier Tébar y Andrea Tappi
Crisis y renovaciones: razones para hacer y enseñar historia

Elena Riva
Pensar históricamente. La enseñanza de la Historia en Italia entre la investigación y la docencia

Antonio Canales
Contra la ciudadanía. En defensa de la enseñanza de la Historia como disciplina

Sébastien Ledoux
La enseñanza de la Historia en Europa, hoy: entre la educación preventiva, el modelo historiográfico-didáctico de transición a la democracia y la renacionalización

Nurit Peled-Elhanan
Una pedagogía del horror: el Holocausto en los libros de texto israelíes

Daniel Berman
La retórica frente a la realidad: las materias de conocimientos sociales y la enseñanza de la Historia en la América de entreguerras

Jorge Ortuño Molina
Valores y enseñanza de la historia. La representación social de relevancia histórica en docentes en formación

Enrique Javier Díez-Gutiérrez, Mauro Rafael Jarquín-Ramírez
La batalla por la narrativa de la memoria histórica democrática en el sistema educativo: cuando la historia oculta el pasado



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES

NIPO línea: 164-24-063-9

NIPO ibd: 164-24-061-8

NIPO html: 164-24-062-3

ISSN línea: 1988-592X

ISSN papel: 0034-8082

<http://revistadeeducacion.es/>