

Núm 17 2025

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968

Miscelánea

**REIDICS denuncia el genocidio del pueblo palestino
y la ocupación de Gaza**



Edita:
Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

Patrocina: Universidad de Extremadura

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las
Ciencias Sociales

Edita: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)
Cáceres. 2025

Editores: María Joao Barroso Hortas, Roberto García Morís, Carmen Rosa García Ruiz,
Neus González Monfort, Ana M^a Hernández Carretero y Ramón Martínez Medina.

E-ISSN: 2531-0968

URL: <https://revista-reidics.unex.es>



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES

Equipo editorial

DIRECTORA

Carmen Rosa García Ruiz, Universidad de Málaga, España

SECRETARIO

Roberto García Morís, Universidade da Coruña, España

CONSEJO DE REDACCIÓN

Neus González Monfort, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Ana María Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España

Ramón Martínez Medina, Universidad de Córdoba, España

María João Hortas, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

COMITÉ CIENTÍFICO ASESOR

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla

Beatrice Borghi, Università di Bologna

Sérgio Claudino, Universidade de Lisboa

Liliana Bravo Penjeam, Universidad Alberto Hurtado (Chile)

Jesús Estepa Giménez, Universidad de Huelva

María del Consuelo Díez Bedmar, Universidad de Jaén

Francisco F. García Pérez, Universidad de Sevilla

Mariela Coudannes, Universidad Nacional del Litoral (Argentina)

Rosa María Ávila Ruiz, Universidad de Sevilla

Marie-Claude Larouche, Université du Québec à Trois-Rivières (Canadá)

Linda Levstik, Ohio State University (EE.UU.)

Ivo Mattozzi, Libera Università di Bolzano (Italia)

Maria Ceu de Melo, Universidade do Minho (Braga, Portugal).

Iara Vieira Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

Selva Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, Universidad Tecnológica de Pereira, (Colombia)

Sebastián Plá, UNAM (México)

Alicia Risso Miques, Universidade da Coruña

E. Wayne Ross, University of British Columbia (EE.UU.)

María Sánchez Agustí, Universidad de Valladolid

Edda Sant Obiols, Manchester Metropolitan University (Reino Unido)

Antoni Santisteban Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona

Fernando Seffner, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (Brasil).

Daniel Schugurensky, Arizona State University (EE.UU.)

Beatriz Andreu Mediero, Universidad de Las Palmas

María Jesús Bajo Bajo, Universidad de Salamanca

Cristiano Gustavo Biazzo Simon, Universidade Estadual de Londrina (Brasil).

Juan José Díaz Matarranz, Universidad de Alcalá de Henares

Alfredo Gomes Dias, Instituto Politécnico de Lisboa

Francisco J. Dosil Mansilla, Univ. Michoacana de San Nicolás Hidalgo (México)

Sylvain Doussot, Universidad de Nantes (Francia)

Gustavo González Valencia, Universidad Autónoma de Barcelona

Rodrigo Henríquez Vásquez, Pontificia Universidad Católica de Chile

Santiago Jaén Milla, Universidad de Jaén

Miguel Ángel Jara, Universidad Nacional del Comaue (Argentina)

María Dolores Jiménez Martínez, Universidad de Almería

Esther López Torres, Universidad de Valladolid

María Olga Macías Muñoz, Universidad del País Vasco

Juan Luis de la Montaña Conchifña, Universidad de Extremadura

Manuel José López Martínez, Universidad de Almería

Myriam Martín Cáceres, Universidad de Huelva.

Elisa Navarro Medina, Universidad de Sevilla

Caroline Pacievitch, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil).

Antonio Pantoja Chaves, Universidad de Extremadura

David Parra Monserrat, Universidad de Valencia

Matilde Peinado Rodríguez, Universidad de Jaén

Sixtina Pinochet Pinochet, Universidad Católica del Norte, (Antofagasta, Chile.)

María Puig Gutiérrez, Universidad de Sevilla

José Luis de los Reyes León, Universidad Autónoma de Madrid

Lucía Valencia Castañeda, Universidad de Santiago de Chile

Augusta Cecilia Valle Taimán, Pontificia Universidad Católica (Perú)

Gabriela Vasquez Leyton, Universidad de Valparaíso (Chile)

Contenido

Preliminares

Preliminares

Preliminaries

Carmen Rosa García Ruiz..... 6-8

Miscelánea

Tecnosociedad y Ciberderechos: desafíos ético-políticos en la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación

Technosociety and Cyberrights: ethical-political challenges in the Mixed Community of Research, Training and Innovation

Isabel Jiménez Becerra 9-23

Educación para la Ciudadanía desde un enfoque de Género y Feminista. Oportunidades y limitaciones de la legislación chilena actual

Citizenship Education from a Gender and Feminist Approach. Opportunities and limitations of current Chilean legislation

Paula Subiabre Vergara 24-46

Estándares de formación docente para la enseñanza de la educación ciudadana: el caso chileno

Teacher training standards for teaching citizenship education: the Chilean case

Paula Soto-Lillo, José Ignacio Ortega-Cervigón..... 47-62

Cómics e historia reciente de España: una investigación sobre la novela gráfica como recurso educativo

Comics and Recent Spanish History: An Investigation into Graphic Novels as Educational Resource

Antonio Calzado-Aldaria, Néstor Banderas-Navarro, Carlos Fuertes-Muñoz..... 63-85

Docencia transformadora en Historia del Arte: prácticas innovadoras en el sistema universitario valenciano

Transformative Teaching in Art History: Innovative Practices in the Valencian University System

José Antonio Díaz-Gómez..... 86-108

Marco interpretativo para la inclusión de la educación ciudadana en la universidad. La visión del profesorado

Interpretative Framework for the Inclusion of Citizenship Education in Higher Education. Faculty Perspectives

Noelia Pérez-Rodríguez, Nicolás de-Alba-Fernández, Elisa Navarro-Medina..... 109-125

Educación en valores desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en Formación Inicial

Values Education through Social Sciences Didactics: A Case Study in Initial Teacher Training

Itahisa Chávez Santana, María Yazmina Lozano Mas..... 126-143

Redes sociales como herramienta didáctica en la formación docente en Ciencias Sociales

Social networks as a teaching tool in teacher training in Social Sciences

María Fernanda Giles Pérez, Alberto Alfonso-Torreño, María José Merchán García, Mario Corrales Serrano 144-165

Noticias

A Educação não é NADA... e a Educação é TUDO

La educación no es nada... y lo es todo

Alfredo Gomes Dias..... 166-170



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.6>

Preliminares

Preliminaries

Carmen Rosa García Ruiz  0000-0002-7937-8131

Directora de REIDICS

El decimoséptimo número de la Revista de la AUPDCS se presenta como miscelánea y, siguiendo las conclusiones de la Comisión Internacional Independiente de Investigación de la ONU sobre los territorios palestinos ocupados, con la voluntad de hacer una declaración contundente:

REIDICS denuncia el genocidio del pueblo palestino, la ocupación de Gaza y la preocupante situación en Cisjordania.

En tiempos de desapego hacia los valores democráticos, nuestro compromiso con la educación se refuerza. No renunciamos al papel que esta puede jugar en la comprensión de dinámicas sociales y políticas que promueven la violencia y, aunque parezca imposible en estos momentos, en reconocer como única salida posible ante los conflictos actuales, el entendimiento entre países y la defensa de una cultura de paz.

En un momento en el que nos acechan la polarización política y los conflictos bélicos, no podemos olvidar el holocausto judío y tenemos la obligación de recordar los genocidios a lo largo de la historia, especialmente, el que está sufriendo en estos momentos el pueblo palestino.

Recomendamos en estos preliminares la propuesta que hizo la UNESCO en 2017 con *Educación sobre el Holocausto y la prevención del Genocidio. Una guía para la formulación de políticas*. En ella podemos encontrar orientaciones para adoptar políticas educativas, objetivos de aprendizaje y recomendaciones para planes de estudio y prácticas de aula. Consideramos que puede ser una ayuda inestimable para aquel profesorado que entiende que es más necesario que nunca el abordaje, en contextos educativos, de pasados y presentes en los que se

vulneran los Derechos Humanos, de contenidos y valores que nos alerten de futuros crímenes contra la Humanidad.

No queremos olvidar la acusación que recibieron en 2005 Joan Pagès y Montse Casas de banalizar los crímenes del nazismo por el libro *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. En aquel momento mostraban las semejanzas entre el holocausto judío y los visos de genocidio que tenía la construcción del *muro de la vergüenza* en Palestina. Veinte años después reivindicamos sus enseñanzas y nos reiteramos en la necesidad de educar desde una temporalidad que nos permita analizar los conflictos del pasado y del presente con paralelismos que hoy, más que nunca, consideramos pertinentes y necesarios.

Los artículos de la miscelánea continúan con la vocación por mantener un diálogo iberoamericano con las comunidades científicas de Didáctica de las Ciencias Sociales a ambos lados del océano, así como con la educación para una ciudadanía democrática y crítica, como eje principal de los contenidos de REIDICS.

Tecnosociedad y Ciberderechos: desafíos ético-políticos en la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación, es el título del trabajo de Isabel Jiménez Becerra, coordinadora del Subsistema de Ciencia, Cibercultura y Tecnosociedad, de la Universidad de La Salle, Colombia. El artículo analiza la labor que realizan las comunidades mixtas de investigación del organismo que coordina en el Doctorado en Educación y Sociedad de su universidad. Los resultados muestran como línea prioritaria del mismo el diálogo entre saberes, la investigación situada y el compromiso con la transformación social.

Paula Subiabre Vergara, profesora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, publica *Educación para la Ciudadanía desde un enfoque de Género y Feminista. Oportunidades y limitaciones de la legislación chilena actual*. Si bien detecta en esta una presencia anecdótica de las demandas feministas, la perpetuación de estereotipos sexistas y el predominio de agentes sociales masculinos, presenta oportunidades para la incorporación de problemas sociales desde una perspectiva feminista y el desarrollo de estrategias de enseñanza interactivas que faciliten la participación ciudadana de niñas y mujeres.

Estándares de formación docente para la enseñanza de la educación ciudadana: el caso chileno, es el título del artículo de Paula Soto-Lillo y José Ignacio Ortega-Cervigón de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad Complutense de Madrid. El análisis documental identifica los ejes sobre los que la política educativa chilena entiende la educación ciudadana, el dominio de conceptos ligados a un enfoque de esta como educación cívica y el uso de metodologías activas para el desarrollo de habilidades ciudadanas. Una oportunidad para repensar la formación del profesorado de Ciencias Sociales.

Antonio Calzado-Aldaria, Néstor Banderas-Navarro y Carlos Fuertes-Muñoz, de la Universitat de València, con el artículo *Còmics e historia reciente de España: una investigación sobre las novelas gráficas como recurso didáctico*, indagan sobre el uso que hace el profesorado de educación secundaria valenciano, de comics y novelas gráficas para enseñar un pasado traumático. Los resultados de una encuesta indican que este explora sus posibilidades pedagó-

gicas cuando los manuales escolares resultan insuficientes, a partir de una contextualización histórica y un tratamiento riguroso de la temática.

José Antonio Díaz-Gómez, de la Universidad de Granada, presenta la investigación *Docencia transformadora en Historia del Arte: prácticas innovadoras en el sistema universitario valenciano*. Los resultados indican que, si bien se ha realizado un esfuerzo en la incorporación de metodologías activas y tecnologías digitales, queda pendiente afrontar retos estructurales y culturales que permitan una mayor participación estudiantil en los proyectos, la evaluación del impacto de prácticas innovadoras, la alfabetización crítica, la sostenibilidad institucional y un cambio pedagógico profundo.

Marco interpretativo para la inclusión de la educación ciudadana en la universidad. La visión del profesorado es el título del artículo elaborado por Noelia Pérez-Rodríguez, Nicolás de-Alba-Fernández y Elisa Navarro-Medina de la Universidad de Sevilla. Responde a una línea de investigación consolidada en la que analizan el cambio de concepciones y prácticas del profesorado universitario cuando participa en procesos formativos. Los resultados indican que afronta sin problemas cambios a nivel metodológico, pero muestra resistencias a la hora repensar los contenidos desde una educación ciudadana.

Desde la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, María Yazmina Lozano Mas e Itahisa Chávez Santana, presentan el artículo *Educación en valores desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en Formación Inicial*. Investigan las concepciones que tiene el profesorado en formación sobre la educación en valores, ligada a contenidos sociales como el espacio geográfico. Entienden que este se conforma como resultado de la adaptación al entorno, como producto de un desarrollo histórico y alejado de un enfoque multicultural en el que conviven o chocan sistemas de valores contradictorios.

Desde la Universidad de Extremadura, María Fernanda Giles Pérez, Alberto Alfonso-Torreño, María José Merchán García y Mario Corrales Serrano, suscriben *Redes sociales como herramienta didáctica en la formación docente en Ciencias Sociales*. Los resultados indican que, si bien el contenido audiovisual de plataformas como TikTok y YouTube puede facilitar el aprendizaje, el futuro profesorado se enfrenta sin herramientas intelectuales a desafíos como la carencia de criterios para evaluar la calidad de la información y la necesidad de una formación específica en alfabetización digital.

Finalmente, cierra la miscelánea una nueva sección, Noticias y Comentarios, con una carta del profesor Alfredo Gomes Dias, de la Escola Superior de Educação de Lisboa, dirigida a su alumnado ante su jubilación. A través de las preguntas *que é a Educação? Para que serve a Educação, a Escola, o Professor?* realiza un recorrido vital por el arte de enseñar y de aprender a enseñar, atravesado por convicciones políticas y socioeducativas con las que ha deseado cambiar el mundo. La perplejidad que le causan los conflictos actuales, especialmente el genocidio del pueblo palestino, le conduce a la respuesta: *A Educação não é NADA... e a Educação é TUDO*. Consideramos esta aportación, como todas las suyas, imprescindible, especialmente en este número con el que queremos manifestar nuestra repulsa por el genocidio del pueblo palestino de Gaza y la amenaza con la que vive en Cisjordania.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.9>

Tecnosociedad y Ciberderechos: desafíos ético-políticos en la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación

Technosociety and Cyberrights: ethical-political challenges in the Mixed Community of Research, Training and Innovation

Isabel Jiménez Becerra  0000-0003-4263-1970

Universidad de La Salle, Doctorado en Educación y Sociedad, Colombia.

ijimeenz@unisalle.edu.co

Fechas · Dates

Recibido: 25 de noviembre de 2024

Aceptado: 19 de junio de 2025

Publicado: 30 de septiembre de 2025

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Jiménez Becerra, I. (2025). Tecnosociedad y Ciberderechos: desafíos ético-políticos en la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación. *REIDICS*, 17, 9-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.9>

Resumen

El estudio aborda los desafíos actuales de la formación científica e investigativa en la educación superior, resaltando la necesidad de integrar posicionamientos ético-políticos en la producción de conocimiento. Se analiza la experiencia de las Comunidades Mixtas de Investigación, Formación e Innovación (CMIFI) “Tecnosocial” y “Ciberderechos”, vinculadas al Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, como espacios que articulan formación, investigación e incidencia social. Desde un enfoque mixto, diseño de caso y alcance exploratorio, se indagó en la relación entre los proyectos investigativos de estas comunidades y su comprensión crítica de la ciencia, mediante análisis documental y entrevistas en profundidad a sus integrantes. Los resultados muestran que la CMIFI Tecnosocial establece una fuerte conexión entre su quehacer investigativo y los problemas sociales, priorizando el diálogo de saberes, la investigación situada y el compromiso con la transformación. Esta comunidad evidencia una práctica investigativa crítica y comprometida, que integra el conocimiento científico con el reconocimiento de los sujetos, los contextos y las tensiones propias de los territorios. En virtud de ello, los hallazgos sugieren que las CMIFI constituyen espacios propicios para fomentar reflexiones y prácticas críticas sobre la ciencia y su impacto en la sociedad. Además, se resalta la necesidad de diseñar programas de formación que impulsen una comprensión crítica de la ciencia y su interrelación con las dinámicas sociales.

Palabras clave: educación superior; formación profesional; investigación; metodología.

Abstract

This study addresses current challenges in scientific and research training in higher education, emphasizing the need to integrate ethical and political perspectives into knowledge production. It analyzes the experience of the Mixed Communities of Research, Training, and Innovation (CMIFI) “Tecnosocial” and “Ciberderechos,” linked to the Doctorate in Education and Society at Universidad de La Salle (Colombia), as spaces that connect training, research, and social impact. Using a mixed-methods approach, case study design, and exploratory scope, the research explored the relationship between these communities’ projects and their critical understanding of science, through document analysis and in-depth interviews with participants. Results show that the Tecnosocial CMIFI establishes a strong link between its research practices and social issues, prioritizing dialogue of knowledge, situated inquiry, and a commitment to transformation. This community evidences a critical and engaged research practice that integrates scientific knowledge with the recognition of subjects, contexts, and territorial tensions. The findings suggest that CMIFIs provide fertile ground for fostering critical reflections and practices concerning science and its societal impact. Additionally, it underscores the need to design training programs that promote a critical understanding of science and its interplay with social dynamics.

Keywords: higher education; vocational training; investigation; methodology.

Introducción: la operatividad metodológica y el dilema ético-político

La investigación, lejos de ser un ejercicio neutral, es una práctica profundamente arraigada en un marco conceptual que orienta cada paso, desde la formulación del problema hasta la interpretación de los resultados. La elección de un paradigma de investigación es un acto fundacional que, como señala Kuhn (1962), define "qué debe estudiarse y cómo hacerlo". En este orden, tradicionalmente, se han reconocido tres grandes paradigmas: el empírico-analítico, el histórico-hermenéutico y el sociocrítico, como una clasificación que, para Habermas (1986), es el lugar donde se vincula la conexión del conocimiento con el interés.

Esta conexión no es trivial. Se trata de una relación orientadora que demuestra una conexión específica entre reglas lógico-metodológicas e intereses que guían el conocimiento, un punto crucial para trascender las trampas del positivismo" (Habermas, 1986; Vasco, 1990). En línea con esta perspectiva, Maldonado (2018) clasifica los paradigmas según su enfoque, a saber: el cuantitativo o positivista (medición y verificación), el cualitativo o interpretativo (comprensión de significados subjetivos), y el sociocrítico (cuestionamiento de relaciones de poder y transformación social).

Sin embargo, la profundidad del compromiso del investigador va más allá de la mera elección metodológica. Cada paradigma ofrece una visión particular de la realidad y herramientas específicas, pero es la dimensión ideológico-política de la ciencia, como propone Vasco (1990), la que exige una reflexión más profunda. Vasco enfatiza que los intereses que guían la investigación no son solo técnicos o epistemológicos, ni se limitan a los datos. Estas ideologías, arraigadas en las convicciones más profundas del investigador y sus aspiraciones sociales, configuran una ciencia situada, contextualizada y encarnada. En este sentido, la elección de un paradigma científico particular es una toma de posición frente a los grandes desafíos actuales, un reflejo del interés y la intención de intervención en los problemas del entorno en el que el investigador está inmerso.

La literatura actual, si bien aborda la formación científica e investigativa en la educación superior y la importancia de comprender la ciencia desde perspectivas ético-políticas, carece de una identificación explícita y profunda de las brechas que justifiquen plenamente un estudio enfocado en los "ensambles" de la ciencia. Aunque se reconoce la necesidad de ir más allá de una visión positivista, los trabajos existentes no detallan con la claridad necesaria cómo la naturaleza interconectada y compleja de los ensambles científicos (comprendiendo no solo sus componentes técnicos, sino también sus dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales) influye directamente en la formación de posicionamientos ético-políticos.

Existe una notoria ausencia de marcos conceptuales o investigaciones empíricas que integren de forma consistente cómo la comprensión de los ensambles de la ciencia (la interacción entre laboratorios, políticas públicas, financiamiento, intereses corporativos y movimientos sociales) incide en la formación de una conciencia ético-política sólida en futuros profesionales e investigadores. La literatura disponible aborda estos elementos de manera fragmentada: se analiza, por un lado, la ética en la ciencia; por otro, la interdisciplinariedad o la relación entre ciencia y sociedad. No obstante, se carece de una indagación sistemática que permita eviden-

ciar cómo la comprensión de la ciencia como un ensamble interrelacionado y complejo puede ofrecer herramientas conceptuales y prácticas para el desarrollo de un pensamiento crítico con fundamento ético.

De esta manera, este estudio se propuso abordar la necesidad de comprender la ciencia desde la perspectiva de sus ensambles, con el fin de fortalecer una formación ética y política contextualizada. En este marco, la teoría del triángulo lógico propuesta por Jiménez (2024) constituye un escenario para establecer que una investigación rigurosa se fundamenta en la interdependencia entre el problema, el marco teórico-conceptual y el diseño metodológico. Esta interrelación coincide con la noción de ensambles en la construcción del conocimiento científico.

Así pues, comprender esta articulación permite reconocer las fuerzas e implicaciones ético-políticas presentes en el quehacer investigativo. Sin embargo, en muchos casos, la formulación del problema y la elección del paradigma se realizan desde una visión metodológica instrumental, desligada de la conciencia ética y política. Por esta razón, Vasco (1990) señala que los intereses extrateóricos, como valores y cosmovisiones, inciden en la selección paradigmática; o, lo que por su parte, Echavarría & González (2023) denominarían un posicionamiento ético-político.

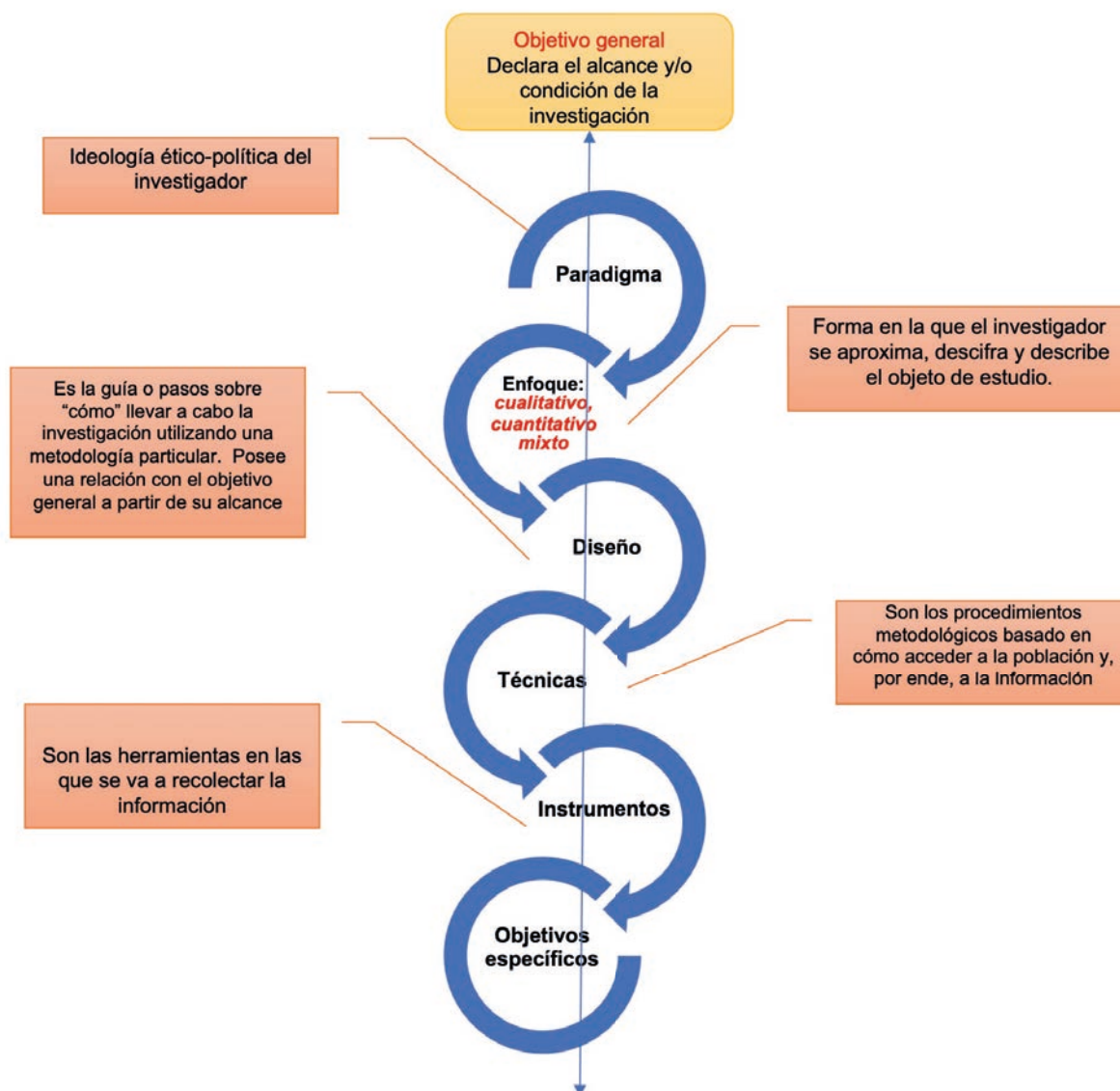
De modo que, la ausencia de conciencia sobre dicho posicionamiento convierte la investigación en una práctica técnica carente de propósito transformador. Al respecto, Marín (2007) resalta que los paradigmas ofrecen una estructura conceptual esencial; mientras que, Jiménez (2024) insiste en que los elementos metodológicos deben responder a un posicionamiento ético consciente. Desde un análisis inductivo-categorial, se propone visibilizar cómo la pregunta, el enfoque, el diseño y las técnicas de recolección se integran en un proceso coherente y comprometido.

Este enfoque permite evidenciar cómo se construye conocimiento en contextos determinados, revelando el ensamble como manifestación del compromiso ético del investigador (Jiménez, 2020a, 2024). A partir de esta perspectiva, la pregunta central que surge está relacionada con: ¿cómo garantizar que la investigación contribuya a la transformación del entorno y no se reduzca a una actividad académica aislada?

La construcción del conocimiento se vincula directamente con la didáctica de la especialidad, que debe centrarse en formar investigadores capaces de tomar decisiones metodológicas informadas por un propósito ético-político claro. De ahí que, la pregunta de investigación se convierte en eje articulador del proceso investigativo. Para Jiménez (2024) este ensamble no es únicamente técnico, sino una articulación lógica que revela el sentido y pertinencia del conocimiento producido. La Figura 1 ilustra los componentes clave de esta lógica, destacando cómo la didáctica del ensamble metodológico contribuye a una investigación socialmente pertinente y éticamente fundamentada.

Figura 1

Ensamble metodológico de la investigación a partir de las teorías del triángulo lógico



Fuente: adaptado de Jiménez (2024, p. 83).

Según Jiménez (2024), un ensamblaje implica la unión de elementos diversos que, al combinarse, forman un todo coherente y estructurado. En el caso específico de las ecuaciones propuestas la pregunta central actúa como el núcleo de este ensamblaje. Sus componentes (raíz de la pregunta, categorías, posicionamientos científicos, diseños metodológicos) se visualizan en cuadros que muestran cómo se construye un marco sólido para la investigación. El diseño metodológico, en particular, materializa la postura ética y política del investigador en un contexto práctico. La Tabla 1 presenta la relación declarativa de la pregunta, su función como las pistas para declarar el posicionamiento ético-político a modo de objetivo general, así como las condiciones y tipos de preguntas que reflejan este lugar de enunciación.

Tabla 1

Tipos de preguntas por paradigmas, alcances y condición: la raíz de la pregunta como eje orientador

Posicionamiento de Ciencia: paradigma empírico-analítico (interés técnico)		Posicionamiento de Ciencia: paradigma hermenéutico (interés práctico) o sociocrítico (Interés Emancipatorio)	
Preguntas de relación y de diferencia		Preguntas descriptivas	
Raíz y tipos de preguntas de corte cuantitativo		Raíz y tipos de preguntas de corte cualitativo	
Función: Medir, comparar, interpretar, evaluar, predecir, confirmar, modificar.		Función: Comprender, develar, analizar, resignificar, explorar, describir, indagar	
Lenguaje: Variables e Hipótesis		Lenguaje: Categorías	
Condición	Raíz	Condición	Raíz
Evaluativa/ Descriptiva Tratan de cuantificar la respuesta en una o más variables	Comienzan con palabras como: ¿Qué es...? ¿Qué son...? ¿Cuáles con las razones...? ¿Cuál es la tasa de graduación...? ¿Cuál es el promedio...? ¿Cuánto...? ¿Con qué frecuencia...? ¿Qué porcentaje...? ¿Qué proporción...*¿Cuál es el nivel...?	Compresión Tratan de explorar y describir los pasos particulares que se requieren para abordar un fenómeno social.	Formato inscrito para estas son: ¿De qué manera la inclusión...?
	Comparativa Buscan comparar dos o más grupos sobre el resultado de alguna variable. Estas preguntas tienen palabras inmersas como "diferencia" y "comparar"	Interpretación Buscan atribuir un significado o explicar el alcance que tiene cierta concepción en el marco de la experiencia	Formato inscrito para estas son: ¿Cómo aporta...? ¿Cómo describir...?
Relación o correlación Pretende medir la causa-efecto entre dos o más variables como asociación, correlación, tendencia o interacción entre una o varias variables	Formato inscrito para estas son: ¿Cuál es la relación... entre...?: género vs actitud a la música	Representación Bajo la lógica de asociación de ideas, a la luz de la experiencia, pretenden descifrar la forma como se aborda la práctica	Formato inscrito para estas son: ¿Cuáles son las concepciones/ implicaciones...? ¿Qué significado tiene...? ¿Cuáles son las razones...?
Pregunta de corte mixto			
¿En qué medida impacta las experiencias de tratamiento de cáncer de próstata a los participantes del estudio?			
Intención de corte cualitativo: representación / Raíz de corte cuantitativo			

Fuente: adaptada de Jiménez (2024, p. 35).

De acuerdo con Palella & Martins (2006), el diseño de investigación constituye una estructura conceptual que guía la recolección y el análisis de datos, en estrecha relación con el problema de investigación, el alcance del estudio y el objetivo general. Este último refleja una promesa de valor que expresa posicionamientos ideológicos y políticos, anclados en la formulación

de la pregunta de investigación (Jiménez, 2024). En esta línea, Vasco (1990) advierte que los paradigmas científicos responden a intereses extrateóricos —económicos, sociales o culturales—, lo que convierte la elección paradigmática en una decisión ideológica que configura la visión del investigador frente a la realidad y sus problemáticas.

Dicha postura ética y política adquiere relevancia en el ámbito universitario, que asume el reto de formar investigadores críticos mediante procesos que trascienden la elaboración metodológica formal. Como señala Krüger (2006) este desafío implica revisar las concepciones ético-políticas, las prácticas y las competencias asociadas a la generación y uso del conocimiento. Siendo así, el debate contemporáneo sobre los métodos de producción de conocimiento se intensifica. Aportes como las de Jiménez & Ramos (2009), con la propuesta de los Modos 1 y 2, evidencian la necesidad de superar enfoques tradicionales.

En respuesta, surgen las comunidades de investigación como alternativa significativa. Estas promueven la colaboración entre actores diversos —científicos, ciudadanía, instituciones y responsables políticos— y facilitan la producción de conocimiento contextualizado y socialmente pertinente. Su impacto se extiende a la formación ciudadana, al fomentar el pensamiento crítico, la comprensión de los problemas del entorno y la acción informada.

La evolución hacia un “Modo 3” de producción de conocimiento, descrito por Jiménez et al. (2008) prioriza la vinculación entre la investigación y desafíos globales como el cambio climático o la competitividad, integrando múltiples actores en el proceso. Este giro también representa un cambio de paradigma en el rol de la ciencia, que se orienta hacia enfoques interinstitucionales, transdisciplinarios y comprometidos con la resolución de problemas sociales. No obstante, persiste la necesidad de profundizar en la evaluación crítica de estos modelos y en sus implicaciones ético-políticas.

Métodos

Lo tecnosocial en clave de CMIFI: un escenario ético-político aplicado

La metodología central que sustenta esta investigación se articula a través de la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación (CMIFI) “Tecnosociedad y Ciberderechos”¹. Esta propuesta busca generar un espacio de co-creación colectiva que integra a investigadores y estudiantes de diversos niveles, junto con actores públicos, privados, gubernamentales y no gubernamentales. El objetivo es mapear problemas reales del país en distintos campos y explorar el papel de la tecnología en su solución, partiendo de experiencias prácticas y regio-

1. Estas comunidades fueron creadas por el Dr. Carlos Valerio Echavarría Grajales, director del Doctorado en Educación y Sociedad, en el texto “Las comunidades mixtas de investigación, formación e innovación para la educación rural”, en coautoría con la investigadora Lorena González Meléndez. En esta obra, dichas comunidades se conciben como un propósito ético-político de formación que orienta una agenda investigativa, académica y científica. Esta agenda busca ofrecer experiencias formativas articuladas ecosistémicamente con la producción de saberes y pensamientos pedagógicos, así como con procesos de creación, implementación y evaluación de innovaciones educativas y sociales. Se caracterizan por una estructura formativa basada en la inter y transdisciplinariedad, que trasciende los enfoques teóricos y epistemológicos al consolidarse en equipos de trabajo diversos. Estos equipos están integrados por investigadores de distintos niveles de formación, líderes sociales, tomadores de decisiones en políticas públicas y miembros de comunidades civiles. Desde esta perspectiva, el propósito ético-político se expresa en la creación de espacios formativos que promueven la producción investigativa situada, contextualizada, encarnada y territorializada, enmarcada en una apuesta por lo común (Echavarría & González, 2023).

nalizadas. Esta aproximación establece las bases para una comprensión profunda y situada de los desafíos contemporáneos, lejos de abstracciones teóricas.

Las CMIFI se estructuran didácticamente desde un “pensamiento práctico”, siguiendo los planteamientos de Schön (1983), sobre el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Esta orientación formativa se enmarca en un campo ético y político, en el que las vivencias situadas en contextos de crisis regionales promueven un espíritu empático, sensible y propositivo. La metodología adoptada privilegia espacios aplicados y territorializados, donde estudiantes e investigadores enfrentan problemáticas reales desde una perspectiva reflexiva e interventiva. Esta inmersión se potencia mediante convenios con laboratorios y comunidades universitarias y productivas, ampliando la dimensión práctica del proceso formativo.

El nicho de investigación “Tecnosociedad y Ciberderechos” se centra en problemáticas que afectan a la sociedad civil en regiones específicas, organizadas como CMIFI, conforme al modelo propuesto por el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. De modo que, son escenarios para el desarrollo de competencias científicas e investigativas orientadas a la innovación. Están conformadas por estudiantes, docentes y actores sociales articulados en torno a una idea-objetivo común y un plan de acción progresivo, bajo el principio: “mejorar para transformar, transformar para innovar”. Desde el segundo semestre de 2022, este laboratorio ha funcionado como un espacio clave para la producción de conocimiento situado con sentido ético y transformador.

En términos metodológicos, se adopta un enfoque mixto de alcance explicativo, articulado mediante una ruta basada en tres movimientos retóricos: reconstrucción, deconstrucción y posicionamiento (Gadamer, 2017). Este enfoque, fundamentado en el uso de multi-diseños, multi-contextos y multi-disciplinas, permite abordar críticamente la apropiación tecnológica desde perspectivas interseccionales y posthumanistas. La coherencia entre metodología y posicionamiento ético-político se refleja en el ensamble metodológico que integra la pregunta de investigación, el objetivo general, el enfoque y las fases del diseño.

Este ensamblaje garantiza que el proceso investigativo constituya un ejercicio consciente y comprometido con la transformación del entorno. En el siguiente cuadro ensamblado (Jiménez, 2024) se presentan las decisiones metodológicas de multi-diseños, multi-contextos y multi-disciplinas, los cuales hacen parte diversos niveles y campos de formación de investigadores e investigadoras de países como Ecuador, Perú y Colombia; quienes, en clave de lo “común” generaron diferentes apuestas y modelamientos tecnosociales (Tabla 2).

Tabla 2
Ensamble metodológico

Tema	La CMIFI "Tecnosocial": abordando la singularidad tecnológica para la humanización y el cierre de interseccionalidades en Latinoamérica		
Problema	¿Cómo la CMIFI "Tecnosocial" aborda la singularidad ontológica y metodológica de las tecnologías para promover el uso de soluciones tecnológicas sostenibles y sustentables que contribuyan al cierre de las interseccionalidades, el fomento de la humanización, la creatividad y la empatía social en Latinoamérica?		
Objetivo general	Analizar cómo la CMIFI "Tecnosocial" aborda la singularidad ontológica y metodológica de las tecnologías para promover el uso de soluciones tecnológicas sostenibles y sustentables que contribuyan al cierre de las interseccionalidades, el fomento de la humanización, la creatividad y la empatía social en Latinoamérica.		
Posicionamiento de ciencia	Multiparadigmas		
Enfoque	Mixto de alcance explicativo		
Diseño	Multi-diseños, multi-contextos y multi-disciplinas		
Fases del diseño y objetivos	Construcción Reconstruir las contribuciones del enfoque humanizado de las Ciencias y Tecnologías (CyT) en la en la educación las ciencias de la vida y el medio ambiente.	Deconstrucción Analizar los vacíos de la implementación del uso de las tecnologías para el fortalecimiento de la Humanización del cuidado en la educación, las ciencias de la vida y el medio ambiente.	Posicionamiento Posicionar los prototipos con mediación tecnológica que aportan a las prácticas Tecnosociales y trans/posthumanismo en la educación, las ciencias de la vida y el medio ambiente cultivando la humanización del cuidado a través la singularidad tecnológica en Latinoamérica.
	Objetivo específico	Objetivo específico	Objetivo específico
	Recuperar la tradición investigativa, así como las prácticas en torno a una dinámica de producción de conocimiento en contextos particulares (teórico-epistemológico y socioeducativo) de investigaciones doctorales con categorías "ciudadanía"	Generar un análisis crítico de la tradición investigativa entre categorías "sujetos, modalizaciones y subjetividades" en sinergia con las nuevas formas de interactuar en los entornos virtuales	Saturar la categoría ciber ciudadanías emergentes producto de la correlación del entramado entre: "ciudadanías, lenguajes y tecnología"

Fuente: elaboración propia basada en Jiménez (2024).

El método de análisis empleado en esta investigación se fundamenta en los tres "movimientos retóricos": reconstrucción, deconstrucción y posicionamiento, conceptualizados por Gadamer (2017). Esta aproximación es esencial para mapear y compilar la discusión y las prácticas relacionadas con la apropiación de tecnologías, dando una mirada específica a las investigaciones Latinoamericanas con cohorte Tecnosocial. Este tipo de socavación permite una integración profunda del análisis interseccional y el trans/posthumanismo, aplicándolos a los campos de la Ciencia y la Tecnología, así como a los modelos, prototipos y prácticas que facilitan su implementación.

Resultados

Tejiendo en escenario aplicado de una investigación en las CMIFI desde una mirada ético-política

El rastreo documental desarrollado a partir de investigaciones, proyectos y producciones científicas en América Latina, liderado por la autora del presente estudio en colaboración con investigadores de Brasil, Chile, Ecuador y Colombia, ha evidenciado una transformación en la comprensión de la sociedad contemporánea tecnificada. Sin duda, este proceso de transformación crítica cuestiona la visión instrumental e ingenieril de la tecnología, la cual tiende a invisibilizar su potencial en el fortalecimiento de competencias humanas (Jiménez & Segovia, 2020).

En este contexto, se propone una reconfiguración del concepto de tecnología hacia una perspectiva cibercultural y tecnosocial (Jiménez, 2022a). Esta categoría, promovida por la autora e incorporada en el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia), permite comprender cómo las tecnologías electrónicas y digitales están atravesadas por dinámicas de interacción humana que demandan procesos de humanización. Tales procesos se fundamentan en la creatividad, la empatía social y el reconocimiento del otro, así como en la sensibilidad frente al cuidado del entorno, actualmente amenazado por procesos de deshumanización tecnológica (Jiménez et al., 2020). En este sentido, los andamiajes tecnológicos no deben ser vistos únicamente como herramientas funcionales, sino como medios para potenciar vínculos éticos, sociales y ambientales.

Según Jiménez (2022a), quien elaboró este mapeo, las tecnologías más allá de lo instrumental, al estar transversas por la interacción humana (Nussbaum, 2012) con los correspondientes significados, interpretaciones, legitimaciones, valores ciudadanos, lo ubican en una complejidad de orden socio-ético-cultural digital (Levy, 2007). Por eso, lo “tecnosocial”, concebido como todo un movimiento ciber social, ciber activista y tecno emancipatorio, es un escenario propicio donde se podría concebir al ciber ciudadano para resolver los problemas del entorno, ahora con el uso de las tecnologías (Jiménez, 2020b).

Con base en lo anterior, la reconstrucción crítica adelantada por la autora de este proyecto, se agrupó en tres categorías: el primero, *Escuelas del futuro: didácticas*, cuyo núcleo de estudio son los modelos de educación que calibra la mente creativa y la elasticidad mental para inventar, descubrir o producir usando las tecnologías (Aoun, 2017). Asimismo, concibiendo la educación como el estudio de los problemas reales, junto con la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, empáticos y creativos (Almeida & Jiménez, 2022).

El segundo campo de análisis se refiere a la cibercultura y los movimientos sociales, donde los lenguajes y las subjetividades desempeñan un papel central en la gestación de expresiones colectivas que reflejan el posicionamiento político de la ciudadanía frente a problemáticas sociales del entorno. Un ejemplo de ello son los movimientos como el *techno-art*, *high-tech* y *net-art*, los cuales representan apuestas que integran arte, ficción y tecnologías (Escobar, 2005; Martín-Barbero, 2005). En tercer lugar, se destaca el campo de la sociedad en red y la educomunicación, a partir del análisis de ideologías, estereotipos y creencias (Castells, 2000;

Jiménez, 2022b); así como de categorías como los bienes comunes, las ciberciudadanías emergentes y las experiencias de ciudadanía, cultura política y pluralidad (Castells, 2000).

La revisión documental permite identificar un vacío en el campo tecnológico contemporáneo, donde predomina un enfoque instrumental, en detrimento del diseño de modelos y prototipos orientados a la humanización, la creatividad, la empatía social y la conciencia ambiental (Jiménez, 2015). Como respuesta, se conformó la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación Tecnosocial (CMIFI Tecnosocial), integrada por profesionales de diversas disciplinas, cuyo objetivo es fortalecer las competencias humanas mediante el uso crítico de la tecnología.

La CMIFI Tecnosocial ha desarrollado 14 investigaciones doctorales, lideradas equitativamente por mujeres y hombres, desde el diseño de modelos y prototipos tecnológicos en áreas como la psicología, la enfermería, la rehabilitación física, la seguridad, la salud mental, la educación y el pensamiento crítico. Estas investigaciones incorporan el análisis interseccional y el enfoque trans/posthumanistas, contribuyendo al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente en salud y bienestar, educación de calidad y reducción de desigualdades. Además, se alinean con el foco temático de la Misión de Sabios en Colombia: Ciencias Sociales y Desarrollo Humano con Equidad. Para ello, se han implementado recursos como dispositivos móviles, robótica, simulación clínica (Meneses et al., 2023), tecnologías STEM, artefactos de origen ancestral y enfoques basados en la humanización (Padilla & Jiménez, 2024) y la cognición situada en contextos tecnologizados (Jiménez, 2023).

A pesar de la diversidad de áreas, las investigaciones de la CMIFI Tecnosocial convergen en su compromiso con el desarrollo humano. Todas buscan incidir positivamente en la calidad de vida de las personas y fortalecer sus capacidades frente a los retos del presente. Estas investigaciones se han desarrollado en colaboración con académicos de Chile, Ecuador, Brasil y Colombia, y han sido difundidas ampliamente en países hispanohablantes, consolidando a la CMIFI Tecnosocial como un referente en la reconfiguración de la tecnología desde una perspectiva crítica y latinoamericana.

Este enfoque Tecnosocial, creado y liderado por la autora de la investigación, se distingue por su perspectiva latinoamericana, respondiendo a las necesidades y desafíos específicos de la región. A través de la CMIFI Tecnosocial se busca llenar el vacío existente en el campo de la tecnología, generando modelos y prototipos que promuevan la humanización, la empatía social y la sensibilidad hacia el medio ambiente (Tabla 3).

Tabla 3

Investigaciones de la CMIFI Tecnosocial en clave del campo de la Ciencia y la Tecnología

Campos de la Ciencia y la Tecnología de la CMIFI	Investigaciones	Género del investigador	Profesión	Total, de investigadores
Biotecnología sanitaria Tecnologías relacionadas con la salud para mejorar la calidad de vida física y mental	Mediación tecnológica y humanización del cuidado de enfermería	Mujer	Enfermera	4
	Enfermería informática	Hombre	Enfermero	
	Simulación clínica mediada por tecnología para el desarrollo de la cognición situada para la formación de los profesionales en rehabilitación	Mujer	Rehabilitadora Física	
	Modelo de gestión para el bienestar escolar mediante la apropiación de las TIC para la salud mental	Mujer	Trabajador a social	
Ingeniería médica aplicaciones de las tecnologías Relacionadas con la salud para mejorar la calidad de vida, en este caso la relación y seguridad con el entorno	Inteligencia Artificial al servicio de la seguridad pública: Prototipos en la Policía Nacional de Colombia	Hombre	Policía - Ingeniero	1
Biotecnología ambiental promueve el desarrollo de tecnologías frugales, es decir, soluciones sostenibles y accesibles para enfrentar desafíos ambientales	Condiciones de precariedad tecnológica a partir de prácticas educativas de innovación frugal en contextos rurales	Hombre	Filósofo	1
Tecnología Educativa Enfocada en el uso de andamiajes tecnológicos para potenciar los aprendizajes y facilitar el acceso a la educación.	Smartphones para el Fortalecimiento del Pensamiento Crítico	Hombre	Licenciado en Educación	8
	Lenguaje digital social y su configuran en las relaciones de los adolescentes	Mujer	Licenciada en Educación	
	Modelos de integración didáctica mediadas por las TIC en la Educación para la Ciudadanía -EpC-	Hombre	Licenciado en Educación	
	Tecnología educativa y su efecto en la formación comunitaria de las fuerzas armadas nacionales de Colombia	Mujer	Investigadora - Policía Nacional	
	Videojuegos educativos, nuevos horizontes para el aprendizaje del manejo del conflicto escolar	Hombre	Educador Físico	
	Literacidad digital y conocimiento global	Mujer	Licenciada en Educación	
	STEM sin fronteras: implementación en contextos escolares rurales para el fortalecimiento del pensamiento sistémico y la solución de problemas	Mujer	Licenciada en Educación	
	Competencias socioemocionales a partir del uso de la robótica: las competencias como experiencia aplicada en la Colombia profunda	Hombre	Licenciado en Educación	

Fuente: elaboración propia.

El proyecto CMIFI Tecnosocial ha realizado importantes contribuciones tanto al campo de la Ciencia y la Tecnología. Aunado a ello, al análisis interseccional y el trans/posthumanismo que aportan a ODS como salud y bienestar, educación de calidad y reducción de la desigualdad; el cual, a su vez responde a la Misión de Sabios en Colombia con el foco temático en las Ciencias Sociales y desarrollo humano con equidad en componentes como:

- Integración del análisis interseccional y el trans/posthumanismo: el proyecto ha introducido estas perspectivas críticas en la discusión sobre la tecnología, proporcionando una comprensión más matizada e inclusiva de las complejas relaciones entre la tecnología, la sociedad y los valores humanos.
- Ampliación del alcance de la apropiación tecnológica: El proyecto ha ido más allá de una visión puramente instrumental de la tecnología, explorando sus implicaciones éticas, sociales y culturales. Esto ha abierto nuevas vías de investigación e innovación en el campo de la medicina, la ingeniería y la educación.
- Fortalecimiento de las redes de humanización del cuidado: El proyecto ha fomentado la colaboración y el intercambio de conocimientos entre investigadores, profesionales y comunidades que trabajan en temas de atención en la era digital tales como CLACSO: Tecnologías e interseccionalidades 2023-2025 así como a la Red de Investigadores en Apropiación en Tecnologías -RIAT-. Esto ha llevado al desarrollo de nuevos enfoques innovadores para la prestación y el apoyo del cuidado con tecnologías de orden Tecnosocial en CMIFI, aportando modelos y prototipos para resolver problemas del entorno.

El proyecto CMIFI Tecnosocial ha tenido un impacto significativo en el campo de la Ciencia y la Tecnología en Latinoamérica y más allá. Sus contribuciones a la comprensión de la apropiación tecnológica, su integración de perspectivas críticas y su enfoque en la humanización del cuidado han abierto nuevas posibilidades para la investigación y la innovación en el uso y aplicación de la tecnología en un mundo en crisis por las habilidades humanas. A medida que el proyecto continúa evolucionando, se espera que haga nuevas contribuciones al avance del conocimiento y la promoción de una sociedad más justa y equitativa.

Discusión

La influencia del posicionamiento ético-político en el diseño de investigación

El análisis revela una tensión significativa entre dos concepciones sobre los paradigmas de investigación. Por un lado, autores como Habermas (1986) consideran que el paradigma es una construcción compartida y consensuada dentro de una comunidad científica. Por otro, Vasco (1990) plantea que el paradigma está profundamente vinculado a las acciones, intereses y posicionamientos individuales del investigador, resaltando su dimensión ideológico-política y su impacto directo en el diseño investigativo.

En este marco, la teoría del triángulo lógico de Jiménez (2024) ofrece una herramienta analítica clave para comprender cómo la formulación de la pregunta de investigación puede orientar hacia un paradigma específico. El análisis de dicha pregunta permite identificar si el interés

radica en explicar (paradigma positivista), comprender significados (paradigma interpretativo) o transformar una realidad social (paradigma emancipatorio), en coherencia con las concepciones del investigador sobre la ciencia.

Esta tensión entre lo colectivo y lo individual en la elección paradigmática evidencia la complejidad inherente al proceso de construcción del conocimiento. Aunque ciertos paradigmas gozan de aceptación en comunidades académicas, su adopción implica decisiones que reflejan compromisos epistemológicos, ideológicos y éticos. En este sentido, esta apuesta permite visibilizar cómo las preguntas de investigación conducen a determinadas perspectivas paradigmáticas, subrayando que tal elección es una manifestación del posicionamiento y responsabilidad ética del investigador.

Referencias

- Almeida, M., & Jiménez, I. (2022). Revisión sistemática: efectos de los modelos de integración didáctica mediados con TIC en la educación para la ciudadanía. *Revista Estudios En Educación (REeED)*, 210–237. <https://doi.org/http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/314/163>
- Aoun, J. (2017). *Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. The MIT Press.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad en red* (3rd ed.). Alianza Editorial.
- Echavarría, C., & González, L. (2023). Las comunidades mixtas de investigación, formación e innovación para la educación rural. En W. Acosta & E. Rodríguez, *Ecoliderazgo y educación rural* (pp. 244–265). Universidad de La Salle.
- Escobar, A. (2005). Other worlds are (already) possible: cyber-internationalism and post-capitalist cultures. *Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 5. https://www.researchgate.net/publication/28083871_Other_Worlds_Are_already_Possible_Cyber-Internationalism_and_Post-Capitalist_Cultures
- Gadamer, H. (2017). *Verdad y método I* (A. Aparicio & R. de Agapito, Trans.; 14th ed.). Ediciones Sígueme.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como «ideología»* (M. Jiménez, Trans.). Tecnos.
- Jiménez I. (2023). Los modelos de aprendizaje tecnhumanizados en la educación superior: algunos desafíos para su implementación. En Á. Martos, M. Simón, J. Gázquez, P. Molina, & S. Fernández (Comp.), *Innovación docente e investigación en educación: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (Vol. 1, pp. 19–30). Dykinson.
- Jiménez, I. (2020a). *El triángulo lógico: una ecuación emergente para aprender metodología de la investigación*. Universidad de La Sabana.
- Jiménez, I. (2020b). Modelo didáctico tecnosocial: una experiencia de educación para la ciudadanía con jóvenes universitarios desde el estudio de los conflictos sociales. *El Futuro Del Pasado. Revista Electrónica de Historia*, 11, 637–658. <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.021>
- Jiménez, I. (2022a). Modelos didácticos mediados por TIC para la resolución de problemas. In *¿Quién se apropia de qué? tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas reales en contextos universitarios* (pp. 271–284). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169745/1/Quien-se-apropia-de-que.pdf>
- Jiménez, I. (2022b). Representaciones sociales sobre la enseñanza del conflicto en el profesorado colombiano: algunos efectos en sus decisiones didácticas. *El Futuro Del Pasado: Revista Electrónica de Historia*, 13, 583–612. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/fdp.26179>
- Jiménez, I. (2024). *Metodología para la investigación: triángulos para su construcción*. Ediciones de la U.

- Jiménez, I., & Segovia, Y. (2020). Models of didactic integration with ICT mediation: some innovation challenges in teaching practices. *Taylor & Francis Online*, 32(3), 399–440. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1785140>
- Jiménez, I., Fernández, O., & Almenárez, F. (2020). Diseño pedagógico adaptativo para el desarrollo de MOOC: una estrategia para el desarrollo de competencias en contextos corporativos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e16.2192>
- Jiménez, J., Ramírez, J., & Morales, M. (2008). Modo 3 de producir conocimiento: investigación socialmente responsable. *VII Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de La Ciencia y La Tecnología, VII ESOCITE*.
- Jiménez, M., & Ramos, I. (2009). ¿Más allá de la ciencia académica?: modo 2, ciencia posnormal y ciencia posacadémica. *Arbor*, 185(738 SE-Artículos), 721–737. <https://doi.org/10.3989/arbor.2009.738n1048>
- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11(683). <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Anthropos.
- Maldonado, J. (2018). *Metodología de la investigación social. Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Marín, J. (2007). Del concepto de paradigma en Thomas S. Kuhn, a los paradigmas de las Ciencias de la cultura. *Magisterio*, 1(1), 73–88. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4038923.pdf>
- Martín-Barbero, J. (2005). Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas. *Otras Visiones desde la cultura*, 34–56. https://cursa.ihmc.us/rid=1142254483625_266802568_6168/cultura-y-nuevas-mediaciones-tecn.pdf
- Meneses, C., Jiménez, I., & Gómez, P. (2023). Simulación clínica mediada por tecnología: un escenario didáctico a partir de recursos para la formación de los profesionales en rehabilitación. *Educación Médica*, 24. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100810>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Padilla, C., & Jiménez, I. (2024). Mediación tecnológica y humanización del cuidado de enfermería: revisión sistemática de literatura. *Revista Cuidarte*. <https://doi.org/https://doi.org/10.15649/cuidarte.3537>
- Palella, S., & Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa* (2nd ed.). Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professional think in action*. Basic Books.
- Vasco, C. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo “Conocimiento e interés” de Jürgen Habermas. *Documentos Ocasionales CINEP*, 54. <https://uninavarra.edu.co/wp-content/uploads/2016/06/C.-Vasco.pdf>

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.24>

Educación para la Ciudadanía desde un enfoque de Género y Feminista. Oportunidades y limitaciones de la legislación chilena actual

Citizenship Education from a Gender and Feminist Approach.
Opportunities and limitations of current Chilean legislation

Paula Subiabre Vergara  0000-0002-8945-6834

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

paula.subiabre@pucv.cl

Fechas · Dates

Recibido: 28 de noviembre de 2024

Aceptado: 31 de marzo de 2025

Publicado: 30 de septiembre de 2025

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Subiabre Vergara, P. (2025). Educación para la Ciudadanía desde un enfoque de Género y Feminista. Oportunidades y limitaciones de la legislación chilena actual. *REIDICS*, 17, 24-46. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.24>

Resumen

Durante las últimas décadas ha existido una preocupación creciente por fomentar la educación ciudadana en el sistema educativo chileno, pero no se ha incorporado el enfoque de género en su enseñanza. El artículo busca cuestionarse acerca de las oportunidades que presenta la actual legislación chilena para educar en ciudadanía desde una mirada de género y feminista. La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo orientado a la comprensión de la realidad educativa, a través de una revisión documental del currículum chileno de Educación Ciudadana. Entre los principales resultados, se destaca que presenta algunas limitaciones para incorporar este enfoque debido a una presencia anecdótica de las demandas feministas, la perpetuación de estereotipos sexistas y el rescate de agentes sociales masculinos. Pero también presenta algunas oportunidades como la participación como componente fundamental de la ciudadanía, la incorporación de problemas sociales y el desarrollo de estrategias de enseñanza interactivas.

Palabras clave: Educación Ciudadana; currículum escolar; género; feminismo

Abstract

During the last decades there has been a growing concern to promote citizenship education in the Chilean educational system, but this has not incorporated the gender approach in its teaching. The article questions about the opportunities presented by the current Chilean legislation to educate citizenship from a gender and feminist perspective. The research is oriented through the qualitative paradigm to the understanding of the educational reality, through a documentary review of the Chilean curriculum of Citizenship Education. Among the main results, it stands out that it presents some limitations to incorporate this approach due to an anecdotal presence of feminist demands, the perpetuation of sexist stereotypes and the rescue of male social agents. It also shows that citizenship education presents some opportunities such as participation as a fundamental component of citizenship, the incorporation of social problems and the development of interactive teaching strategies.

Keywords: citizenship education; school curriculum; gender; feminism

Introducción

Pese a los avances que han existido las últimas décadas en el área de Educación Ciudadana (en adelante EC) en Chile, el currículo no ha incorporado el enfoque de género, ni tampoco ha incluido de forma preponderante a las mujeres (Subiabre, 2021). De acuerdo a Arnot (2009) esta ausencia implica desarrollar una concepción universalista y homogénea de la ciudadanía que perpetúa la supremacía de unas personas sobre otras.

La opción decidida por este enfoque se justifica por distintas razones. En primer lugar, obedece a razones de contexto histórico-político, ya que los feminismos, han cuestionado diversos aspectos del régimen político-económico heredado de la dictadura militar. Esto ha implicado, una fuerte presencia en las calles y en las aulas exigiendo transformar la cultura patriarcal y el modelo político-económico imperante en todos los ámbitos del contexto chileno.

También deriva de razones filosófico-políticas, ya que los feminismos han luchado por los derechos e intereses de las mujeres, pero también por los de quienes se encuentran en una situación de exclusión (Varela, 2018). Con esta finalidad, han reflexionado sobre ciudadanía y política partiendo de la crítica a la teoría política tradicional ya que esta no ha abordado la subordinación de las mujeres en lo político (Torres, 2006).

Por último, obedece a razones pedagógicas. La escuela se ha conformado en uno de los principales instrumentos de socialización, a través del cual se clasifica, ordena y jerarquizan las oportunidades para niños y niñas. En relación a la EC, existen estudios que demuestran que niñas y adolescentes mujeres se sienten menos preparadas para participar y opinar de política, mientras que un 33% de niños y un 15% de niñas de octavo básico, piensa que los hombres tienen más capacidades para optar a cargos políticos (PNUD, 2021).

Este artículo busca analizar la propuesta didáctica presente en los documentos curriculares vinculados a la EC en Chile, identificando las posibilidades y limitaciones que presenta para desarrollar una ciudadanía que incorpore el enfoque de género y feminista.

Desde la teoría de la reproducción (Apple, 1996), se ha advertido el rol de transmisión y reproducción de la cultura dominante que posee la institución escolar, lo que redundaría en la mantención de las estructuras de poder y jerarquías basadas en el género (Lillo, 2025). En este contexto, el currículo contribuye a la legitimación de la ideología dominante, a través de la selección de objetivos, habilidades y valores que se espera que adquieran las futuras generaciones (Cox, 2018).

Sin embargo, la estructura curricular puede presentar intersticios, filtraciones y/o grietas relevando posibilidades siempre abiertas para que las comunidades educativas, puedan criticar y transformar las normativas de género (Lillo, 2025). Este artículo es una invitación a encontrar esos espacios, para comenzar a discutir, transformar y avanzar hacia una educación que como “acto político”, combata las estructuras clasistas, racistas y sexistas a través de las prácticas cotidianas de las comunidades educativas (hooks, 1994).

Modelo de Educación Ciudadana con enfoque de género y feminista

Como lente interpretativo para analizar el currículo, se utilizará el modelo de EC con enfoque de género y feminista, que emerge de los aportes de la teoría feminista y la EC¹. Se denomina de género y feminista porque pretende por un lado hacer un examen de las desigualdades entre hombres, mujeres y disidencias con el objetivo de visibilizarlas y repararlas y al mismo tiempo, busca posicionarse de forma crítica ante el patriarcado como estructura que sustenta todo el sistema social y ante el género como principio de jerarquización, con el objetivo construir un nuevo modelo de EC que incorpore relaciones, valores y capacidades desarrolladas por y para mujeres (Donoso-Vásquez, 2018).

Se compone de 7 dimensiones (Figura 1) que desde una perspectiva teórica permiten reflexionar sobre ¿el qué? ¿el cómo? y ¿para qué se enseña? a partir de la práctica y teoría feminista (Troncoso et al., 2019).

Figura 1

Dimensiones del modelo de EC con enfoque de género y feminista



Fuente: elaboración propia.

Para efectos de este artículo se incluyen 4 dimensiones: *Contenidos*, *Estrategias de enseñanza*, *Justicia social y de género* y *Perfil de ciudadanía*, las que aportan mayor cantidad de información para dar cuenta de la propuesta didáctica del currículo.

1. El modelo expuesto forma parte de la tesis doctoral de la que emerge este artículo. En esta se puede profundizar en los distintos componentes teóricos que aportaron a la conformación de este modelo.

Contenidos para el enfoque de género y feminista de la EC

Los contenidos son conocimientos diversos relacionados con aspectos cívicos y ciudadanos (Cox y García, 2015). Se ha utilizado la matriz del *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), para identificar la priorización e invisibilidad de otros. Se han incluido conocimientos vinculados a las dimensiones: *Participación democrática*, *Instituciones* y *Contexto macro* (Cox y García, 2015). Junto a esto, se han seguido los planteamientos de Arnot (2009), basados en las reflexiones de Carol Pateman, para quien la EC debiese valorar la esfera privada, destacar la contribución de las mujeres y reconocer la existencia de experiencias cotidianas, en especial de quienes pertenecen a los grupos oprimidos (Tabla 1).

Tabla 1

Categorías y definiciones de la dimensión contenidos

Contenidos	Definiciones conceptuales
Instituciones políticas	Entidades administrativas fundamentales para el funcionamiento del sistema político democrático y la organización del Estado (Cox y García, 2015).
Participación ciudadana	Roles y relaciones de las y los ciudadanos con el orden político y la participación en diferentes tipos y niveles (Cox y García, 2015).
Contexto macro	Condiciones de marco fundamentales para la comprensión, el funcionamiento y los desafíos de la ciudadanía. Incluye temáticas relativas a la globalización, la economía y el desarrollo sostenible (Cox y García, 2015).
Experiencias de grupos oprimidos	Experiencias cotidianas de una diversidad de colectivos, en especial de los grupos oprimidos (Arnot, 2009; Massip y Castellví, 2019). Permite abordar aspectos relacionados con la vida cotidiana, los cuidados y la mantención de la vida (Arnot, 2009; Subirats, 2017).
Problemas e injusticias sociales en perspectiva interseccional	Relevar problemas sociales que afectan a colectivos históricamente invisibilizados y oprimidos, a partir de diferentes ejes de exclusión y la relación entre estos y las estructuras de poder (clase, raza, género, orientación sexual, etc.) (Massip y Castellví, 2019).
Problemas y demandas vinculadas al género	Problemas y demandas que el movimiento feminista ha relevado e impulsado en el debate público (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009).

Fuente: elaboración propia.

Estrategias de enseñanza para el enfoque de género y feminista de la EC

Corresponde a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje y las estrategias metodológicas a partir de las cuales se desarrolla la interacción educativa. Se basa en los postulados de las pedagogías feministas, que, si bien no identifican instrucciones concretas y definidas sobre cómo enseñar, proponen un posicionamiento político que problematiza y propone modos de enseñar y aprender acordes a los postulados feministas (Troncoso et al., 2019). Critican que la metodología tradicional se basa en una concepción androcéntrica del conocimiento, que no toma en cuenta los saberes y experiencias de los grupos subalternos. Esto se traduce –como define Freire– en el desarrollo de una “educación bancaria”, donde el profesorado es la fuente de conocimiento y las/os alumnos son meros receptores/as (hooks, 1994; Roset et al., 2008). Proponen una educación como práctica de libertad, que implica en-

tender la enseñanza como un acto político, de carácter contrahegemónico y que tiene como finalidad desarrollar prácticas de resistencia frente a experiencias racistas y sexistas (hooks, 1994; 2021).

Se incluyen igualmente las estrategias interactivas y las que permiten la intervención en la comunidad (Quintana y Rabuco, 2020), que han sido rescatadas por la investigación de EC en Chile (Tabla 2).

Tabla 2

Categorías y definiciones conceptuales de la dimensión estrategias de enseñanza

Categorías	Definiciones conceptuales
Desarrollo de una comunidad de aprendizaje	Las aulas se conciben como espacios horizontales de debate y aprendizaje mutuo. Son espacios de reconocimiento del otro y la otra y de que todos/as aportan en el proceso de aprendizaje (hooks, 1994; 2021).
Estrategias interactivas	Estrategias de enseñanza centradas en lo que las y los estudiantes hacen. Incluye metodologías activas como la indagación, el análisis de fuentes, la argumentación, entre otras (Quintana y Rabuco, 2020).
Problematización de la autoridad docente	Las y los docente mantienen una actitud crítica frente a su posición de poder y autoridad, cuestionando su ejercicio y práctica docente (Troncoso et al., 2019).
Estrategias de intervención en la comunidad	Promuevan la intervención en la comunidad, a través de proyectos de acción que posea algún impacto en la sociedad (Quintana y Rabuco, 2020).
Educación bancaria	Basada en las ideas de Freire, la define como una enseñanza que prioriza la transmisión de conocimiento, mientras que el estudiantado memoriza, almacena y utiliza información (hooks, 1994). Agrupa clases expositivas, resolución de guías y revisión de documentos. Incluye dinámicas de preguntas cerradas relacionadas con la repetición de contenidos (Zúñiga et al., 2020).
Reconocimiento de la voz estudiantil	Valoración del carácter único de cada voz. El o la docente debe crear un ambiente en el que el estudiantado aprenda a expresarse y escuchar, siendo conscientes de que se reconoce y valora su presencia. Debe cuestionarse ¿Quién habla? ¿Quién escucha? ¿y por qué? (hooks, 1994).

Fuente: elaboración propia.

Justicia social y de género en la educación ciudadana

Para Fraser (2015) la justicia corresponde a una paridad de participación, es decir “exige disposiciones sociales que permitan a todos participar como iguales en la vida social” (p.225). Para que esto ocurra se debe fomentar la escuela no sexista, que integre valores, experiencias, vivencias de ambos sexos y se eliminen y transformen los componentes sexistas (Sánchez e iglesias, 2008). Tiene como finalidad analizar los rasgos sexistas del sistema educativo, es decir, actitudes, prácticas, discursos que introducen desigualdades en base a la diferencia sexual (Tabla 3).

Tabla 3*Categorías y definiciones conceptuales de la dimensión justicia social y de género*

Categoría	Definición teórica
Lenguaje	Capacidad que poseen los seres humanos para expresar pensamientos, sentimientos e ideas. Corresponde a una construcción social que refleja hábitos, relaciones, instituciones, valores de una sociedad. No es neutral, porque se nombra aquello considerado socialmente importante (Subirats, 2017).
Estereotipos o de género	Son creencias arraigadas sobre las características que diferencian y jerarquizan a hombres y mujeres, además de excluir géneros disidentes. Estereotipar es asignar arbitrariamente roles que dan significado a ser hombre o mujer (Abasolo y Montero, 2012).
Agentes sociales de la ciudadanía	Personas o colectivos que constituyen referentes a seguir. Para superar el modelo masculino de ciudadanía (Fraser, 1990) es fundamental la revisión y diversificación de agentes sociales, incorporando aquellos grupos invisibilizados y excluidos (Massip y Castellví, 2019).
Autores y autoras de referencia	Revisión del origen del conocimiento académico, ya que se ha construido de manera androcéntrica, es decir, se ha conocido, interpretado y analizado desde una perspectiva masculina (Roset et al., 2008; Subirats, 2017).

Fuente: elaboración propia.

Perfil de ciudadanía para un enfoque de género y feminista

Concierne al tipo de ciudadana o ciudadano al que la institución educativa y el currículo aspira a formar. Corresponden a concepciones ideales de buena ciudadanía, que encarnan diferentes creencias con respecto a las características y capacidades que debiese tener un buen o buena ciudadana para contribuir al desarrollo de la democracia (Westheimer y Kahne, 2002).

Se utilizó el modelo de Westheimer y Kahne (2002) que identifica 3 tipos de buena ciudadanía que permiten distinguir con claridad concepciones, finalidades e implicancias del tipo de ciudadano/a que pretenden encarnar (Tabla 4).

Tabla 4*Categorías y definiciones conceptuales de la dimensión perfil de ciudadanía*

Categorías	Definiciones conceptuales
Responsable	Las y los ciudadanos conocen y respetan la institucionalidad política. Actúan responsablemente en su comunidad, pagan impuestos, trabajan y participan del sistema democrático a través del voto (Westheimer y Kahne, 2002).
Participativa	Las/os ciudadanas/os participan activamente en su comunidad. Hay un compromiso social e involucramiento en tareas colectivas, especialmente con las personas que lo necesitan (Westheimer y Kahne, 2002).
Orientada a la justicia	Está encaminada a develar las injusticias y a promover una profundización del sistema democrático. Las y los ciudadanos evalúan críticamente las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales y buscan la transformación social (Westheimer y Kahne, 2002).

Fuente: elaboración propia.

Métodos

Desde un punto de vista epistemológico, el estudio se inscribe en las epistemologías feministas, y al paradigma cualitativo. Se efectuó mediante el análisis documental con la finalidad de identificar la perspectiva institucional de la EC en Chile (Massot et al., 2016). Con este propósito se incluyen diferentes documentos, que fueron elegidos por pertenecer al currículo actual de ciudadanía y que emergen de la promulgación de la ley 20.911 del 2016 (Tabla 5).

Tabla 5

Documentos curriculares analizados

Documento	Año de creación	Tipo de documento
Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana	2016a	Documento orientativo para la confección de los PFC por las escuelas
Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana	2016b	Documento orientativo para la confección de los PFC por las escuelas
Bases curriculares I° y II° medio	2016c	Documento curricular sobre la puesta en marcha de la asignatura de EC
Programas de Estudio III° y IV° medio de la asignatura EC	2021	Documentos curriculares sobre la puesta en marcha de la asignatura de EC
Programas de estudio I y II° medio asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales	2016d	Documentos vinculados al eje de formación ciudadana de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
III° y IV° medio Educación Ciudadana. Texto del estudiante. Santillana	2020	Texto de estudio para III° y IV° medio de la asignatura de EC.

Fuente: elaboración propia.

Los documentos se analizaron a partir de categorías apriorísticas o deductivas (Cabrera, 2011). Posteriormente, se identificaron las frecuencias en que aparecían en el corpus y se interpretaron los resultados.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados del análisis del currículo de EC chileno desde un enfoque de género y feminista, a partir de las dimensiones y categorías establecidas en el modelo descrito con anterioridad.

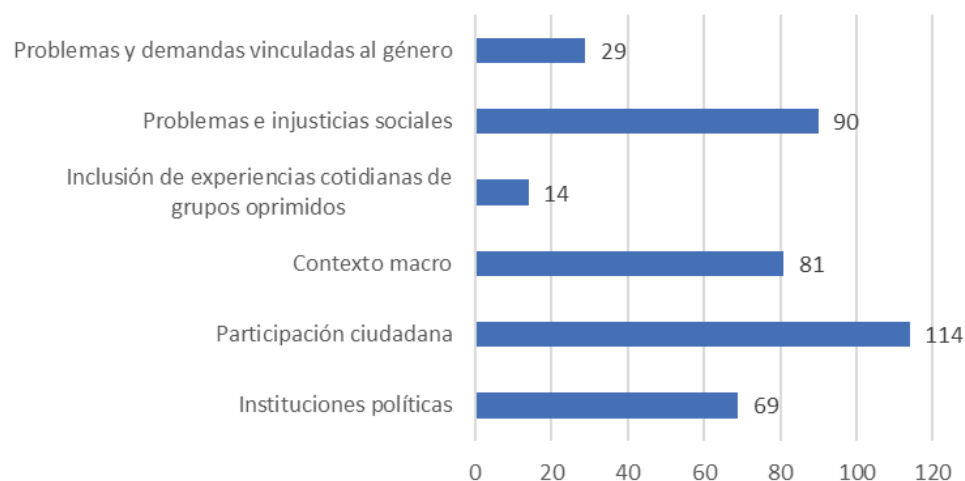
Contenidos

Como se exhibe en la Figura 2 los contenidos que tienen una mayor presencia en el currículo son los de *participación ciudadana* (Cox y García, 2015) seguidos de *problemas e injusticias sociales* (Massip y Castellví, 2019), el *contexto macro* y las *instituciones políticas* (Cox y García, 2015). En tal sentido, las instituciones, tienen una importancia menor, que podría explicarse por el perfil participativo que declara desarrollar el currículo. Los contenidos que tienen menor presencia son los *problemas y demandas vinculadas al género* (Abasolo y Montero, 2012;

Arnot, 2009) y la *inclusión de las experiencias de grupos oprimidos* (Arnot, 2009; Roset et al., 2008).

Figura 2

Frecuencias de referencias asociadas a los contenidos de EC



Fuente: elaboración propia.

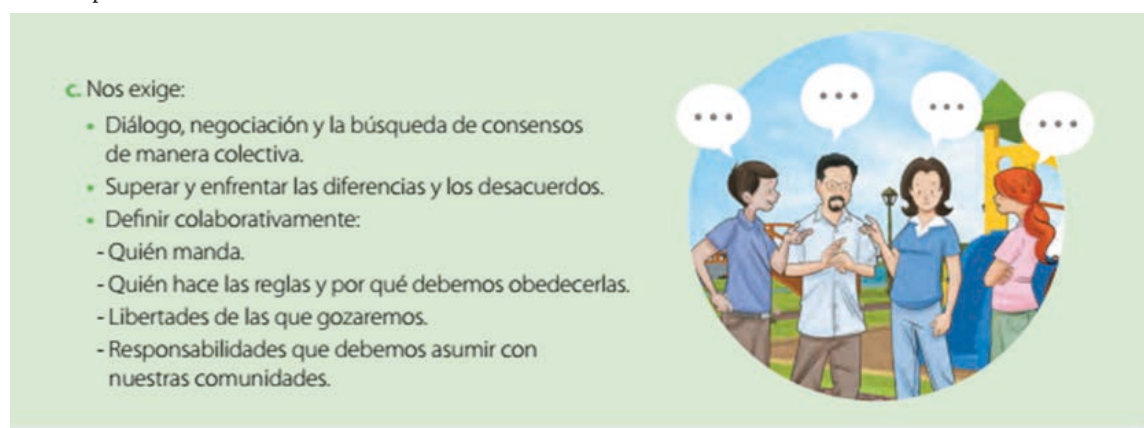
La *participación ciudadana* como contenido tiene una relevancia fundamental en los documentos curriculares. Los programas de estudio la definen como la “capacidad de individuos o grupos de incidir en asuntos de interés público mediante acciones como la demanda y el uso de la información, la deliberación, el diseño o la reorientación de políticas públicas y el sufragio” (MINEDUC, 2021a, p.162).

En esta definición, la participación es concebida como un ejercicio individual, además de estar vinculado a lo institucional. En consonancia predominan las referencias vinculadas al voto y sistema electoral (Cox y García, 2015). Se espera que el estudiantado conozca las características del voto, el sistema representativo, los partidos y los niveles de participación electoral. En otras palabras, el currículo pone énfasis en la participación formal y sus aspectos institucionales.

Esto se puede advertir en la Imagen 1 que presenta una visión conservadora y restrictiva de la participación, en la que a través del voto se define “quien manda”, “quien hace las reglas” y “por qué se obedece”, concepciones que evocan la idea de una única autoridad que controla el poder político, y de una ciudadanía que puede involucrarse solo en las elecciones.

Imagen 1

Participación ciudadana



Fuente: Equipo editorial Santillana (2020), p.56

El currículum presenta gran cantidad de referencias pertenecientes a los *problemas e injusticias sociales*. En términos prácticos, propone la realización de proyectos en los que el estudiantado debe ser capaz de identificar problemas y proponer soluciones para resolverlos. Junto a esto, introduce actividades en las que debe investigar sobre problemas sociales en Chile y el mundo, y evaluar políticas públicas como posibles soluciones. Estas actividades son bastante relevantes, porque implican investigación, pensamiento crítico y la posibilidad de imaginar alternativas frente a los problemas sociales.

Si bien las injusticias y problemas sociales que incluye son claramente vividos por sectores desfavorecidos, no existe en su tratamiento una mirada interseccional, lo que empobrece la propuesta curricular desde una mirada de género y feminista. Algunos de los materiales didácticos utilizados son interesantes para desarrollar este tipo de reflexiones, no obstante, las actividades propuestas no permiten profundizar en ello. Una actividad sugerente, muestra noticias relacionadas con el uso del velo para la práctica deportiva de mujeres musulmanas. La actividad es redactar una carta en la que argumenten razones sobre el uniforme que debiesen usar las deportistas. Por tanto, no permite que el estudiantado identifique cómo se intersectan los ejes género, cultura y religión en las experiencias de estas mujeres.

Entre los contenidos que forman parte del contexto macro, destacan los modelos de desarrollo. Su inclusión tiene como finalidad:

Reflexionar sobre las posibilidades, los efectos y las consecuencias que se derivan de las decisiones relacionadas con la forma de producir, distribuir y consumir bienes y servicios. Se aborda también la diversidad de modelos de desarrollo y su impacto a distintas escalas. Esta mirada promueve que las personas tomen buenas decisiones de consumo, inversión y ahorro para satisfacer sus necesidades presentes y futuras (MINEDUC, 2020b).

Como se muestra en este extracto, el currículum aborda los modelos de desarrollo desde diferentes ópticas con el objetivo que el estudiantado pueda comprender los efectos y consecuencias de las decisiones económicas. En tal sentido, la propuesta resulta interesante, pues el estudiantado puede identificar las fortalezas y debilidades de los distintos modelos y su impacto en las políticas públicas.

En el momento de abordar el modelo actual chileno, busca que el estudiantado identifique fortalezas y debilidades, permitiéndole reflexionar y evaluar sus características e implicancias sociales. A pesar de esto, lo presenta con una connotación positiva describiéndolo como un modelo exitoso:

Chile se caracteriza por un modelo económico-político que en las últimas tres décadas ha mostrado un importante desarrollo de sus instituciones, lo que le ha permitido obtener un fuerte crecimiento económico con progreso social y estabilidad política. Sin embargo, este mismo fortalecimiento institucional es la génesis de debilidades que le amenazan como proyecto, como son la exclusión social y la desigualdad de oportunidades. (...) El modelo económico-político chileno no ha logrado legitimarse del todo debido a que no ha sido capaz de garantizar certeza jurídica con inclusión social e igualdad de oportunidades (Equipo editorial Santillana, 2020, p.311).

Pese a que el texto identifica debilidades, estas son descritas como obstáculos para la legitimidad y no necesariamente como problemas del modelo económico en sí mismo. Esto podría evidenciar una validación implícita del currículo hacia el sistema neoliberal.

Las *instituciones políticas*, tienen una importancia relativamente menor. En este aspecto, apuesta porque el estudiantado conozca las instituciones, comprenda algunos conceptos relevantes, entienda el funcionamiento de los poderes del Estado y conozca la organización político-administrativa de Chile. En general, muestra las instituciones de manera neutral y unívoca, otorgando escasas oportunidades para que el estudiantado pueda tener una postura crítica frente a su funcionamiento.

Le da escasa relevancia a los *problemas y demandas vinculadas al género* en comparación a otros contenidos. Una de las problemáticas que tiene mayor cantidad de apariciones es la *ciudadanía sexual y reproductiva* (Arnot, 2009). Esta alude a situaciones de discriminación hacia diferentes colectivos, presentados como “casos” que el estudiantado debe analizar. También hay algunas referencias vinculadas a la *división sexual del trabajo*, incluyendo aspectos como diferencias salariales, desigualdad en las labores domésticas, entre otras. Asimismo, aparecen contenidos vinculados a la *violencia de género*, que se relacionan con casos o ejemplos de problemas sociales actuales, pero no profundiza en sus causas estructurales, ni presenta una definición clara de esta problemática.

Los datos sugieren que las demandas del movimiento feminista se integran al currículo a través de varios tópicos. Estas problemáticas permiten que el estudiantado analice, condene y plantee soluciones. Sin embargo, tienen una frecuencia menor y son presentados como ejemplos o “casos”. Esto podría indicar que la perspectiva de género es incluida de forma anecdótica, asociada a secciones puntuales. Al mismo tiempo, en su inclusión, el currículo invisibiliza el feminismo tanto como movimiento social que ha luchado por superar estas problemáticas, y como teoría que analiza las razones estructurales de las mismas. Esto, se puede advertir en que conceptos como feminismo, sexismo y patriarcado son prácticamente inexistentes.

El currículo otorga escaso énfasis en la inclusión de *experiencias de grupos oprimidos* (Arnot, 2009; Roset et al., 2008) ya que, si bien integra a estos colectivos, no hace énfasis en sus experiencias de vida como algo valioso para el estudio de la ciudadanía. Existen algunas actividades en las que se puede apreciar un reconocimiento de experiencias cotidianas y un

vínculo, aunque no explícito entre vida privada y política. Ejemplo de esto, es el caso de una mujer huilliche que quiso dar a luz mediante un ritual ancestral:

Era primeriza y Yoana Aron había planeado junto a su marido tener a su hija en el campo. Aunque ella preparaba el parto con la machi -mujer sanadora- de su comunidad, seguía asistiendo a los controles del sistema médico convencional. (...). «Yo lo que quería era que se hiciera una ceremonia en la que mi hija recibiera sus primeras palabras en mapuzungun, quería vestirme de una manera determinada, que mi marido entrara con el kultrun...» (Equipo editorial Santillana, 2020, p.93).

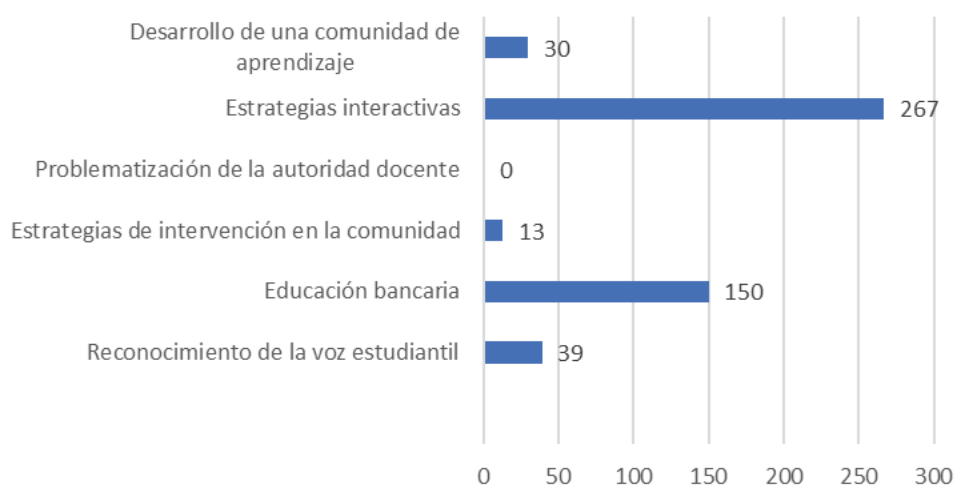
Este tipo de ejemplos permiten transmitir al estudiantado que aspectos como la maternidad, los cuidados y la mantención de la vida, también son asuntos políticos, ya que, sin reconocimiento de lo privado como un espacio de injerencia política, no es posible dismantelar los estereotipos de género y la jerarquización que esta conlleva. El ejemplo, sin embargo, reduce la figura de la machi a la figura de la “sanadora”, desconociendo el componente político que sería útil para una reflexión mayor del conflicto mapuche actual.

Estrategias de Enseñanza

Como se observa en la Figura 3, en el currículo destacan mayoritariamente las *estrategias interactivas* (Quintana y Rabuco, 2020), no obstante, la *educación bancaria* (hooks, 1994) continúa teniendo una gran presencia en el currículo de EC.

Figura 3

Frecuencias de referencias relacionadas con las estrategias de enseñanza de EC.



Fuente: elaboración propia.

Las estrategias que se presentan con menor frecuencia son el *reconocimiento de la voz estudiantil* (hooks, 1994), el *desarrollo de una comunidad de aprendizaje* (hooks, 1994) y las *estrategias de intervención en la comunidad* (Quintana y Rabuco, 2020). La *problematización de la autoridad docente* (hooks, 1994) no tiene ninguna aparición.

Con respecto a las *estrategias interactivas*, el currículo declara desarrollar un enfoque centrado en el estudiantado, apostando a promover sujetos que se involucran activamente en su

aprendizaje y “desplazar las lógicas tradicionales de enseñanza, donde las y los estudiantes son vistos solo como receptores de información” (MINEDUC, 2016b, p.40). Estas estrategias se concretan en una diversidad de situaciones de aprendizaje en que el estudiantado es protagonista, incluyendo actividades de análisis de fuentes, de investigación, de creación o difusión, de debate, entre otras. Las que destacan mayoritariamente son las de análisis de fuentes, es decir, aquellas que promueven una reflexión y/o análisis de un tema a través de un estímulo utilizando preguntas que orientan al estudiantado. Las actividades permiten evidenciar que, si bien el estudiantado realiza las acciones, prevalecen aspectos de conocimiento, reflexión y análisis que lo circunscriben a la sala de clases, por sobre otro tipo de experiencias.

En la práctica existe una gran cantidad de actividades en que se mantiene el modelo de *educación bancaria* (hooks, 1994) caracterizado por la transmisión de conocimientos. Al respecto, destacan revisiones de documentos, en que las preguntas suponen la repetición de contenidos. Por ejemplo: “los grupos analizan a distintos autores que se considera fundamentales para estudiar la construcción histórica de Estado y responden las siguientes preguntas: ¿Cómo define Estado cada autor? ¿Cuáles son sus principales características?” (MINEDUC, 2020a, p.40). En otras ocasiones incluye preguntas de tipo contenidista. Esto se puede apreciar en instrucciones como: “Explica en tu cuaderno las siguientes características de los derechos humanos: a. Universales b. Indivisibles c. Inalienables” (Equipo editorial Santillana, 2020, p.109).

El *reconocimiento de la voz estudiantil* es una estrategia de enseñanza con muy poca relevancia. Al respecto, las y los estudiantes, “deben sentir que pueden participar activamente, tomar decisiones, expresar sus puntos de vista y expresarse por medio de los productos que crean” (MINEDUC, 2020a, p.173). Sin embargo, presenta pocas actividades en que esta estrategia se ponga en práctica. Las actividades más destacadas son aquellas vinculadas a la preparación de debates.

A pesar de que el currículo presenta actividades que permiten la expresión del estudiantado, no expresa una reflexión sobre las formas en que el profesorado puede incentivar e intencionalizar la participación. Tampoco manifiesta una problematización sobre las “posibilidades de hablar” que existen en la sala de clases, es decir, que las y los docentes puedan poner atención a que la voz de la totalidad de estudiantes sea escuchada, cuestionándose acerca de las razones que explican las diferencias en el habla de sus estudiantes (hooks, 1994).

Con respecto al *desarrollo de una comunidad de aprendizaje*, el currículo declara la importancia de “fortalecer ambientes de enseñanza y aprendizaje más democráticos y participativos” (MINEDUC, 2016a). La mayoría de las referencias se asocian a la evaluación, incluyendo aspectos como la posibilidad de que el estudiantado pueda elegir el tipo de evaluación entre propuestas dadas, o instancias de coevaluación.

En la práctica existen escasas actividades en las que el estudiantado se presente como agente de conocimiento. Algunas de las que resultan interesantes son las que proponen que los análisis, reflexiones y conclusiones son compartidas entre estudiantes. Este tipo de actividades, si bien son escasas, propician una enseñanza que le otorga un mayor protagonismo. Por ejemplo:

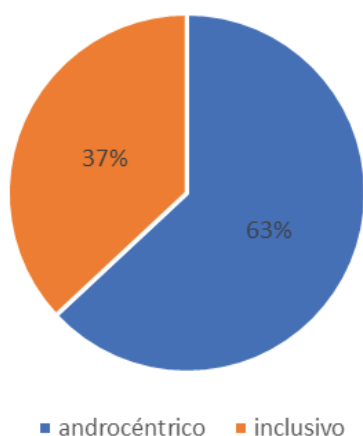
Cada equipo debe: 1) seleccionar un problema ético de la sociedad contemporánea 2) distinguir diversas visiones sobre el problema, analizar sus argumentos y justificar cuál será la visión del grupo; 3) presentar su análisis a otro grupo, el cual debe retroalimentar la presentación mediante impresiones y argumentos que consideren pertinentes para mejorar; 4) evaluar críticamente el tema del otro grupo (MINEDUC, 2016a, p.107).

El currículo, le otorga muy poca importancia a las *estrategias de intervención en la comunidad*. Al respecto, menciona proyectos de intervención y el aprendizaje servicio como metodologías aptas para implicarse en la comunidad. Incluye actividades que promueven proyectos tanto en el barrio como en la escuela, predominando las que realizan en la comunidad escolar.

Justicia social y de género

Como se muestra en la Figura 4, en relación al *uso del lenguaje* (Subirats, 2017) el currículo utiliza principalmente el *lenguaje androcéntrico* por sobre el *inclusivo*.

Figura 4
Frecuencias de referencias asociadas al uso del lenguaje



Fuente: elaboración propia.

Es decir, recurre al masculino genérico por defecto para englobar a toda la población, produciéndose la invisibilización, exclusión y desvalorización de lo femenino, como se exhibe en el siguiente párrafo:

El docente les presenta el artículo 13 de la Constitución Política y se detiene en los conceptos relevantes para evaluar si la respuesta que dieron es correcta; para ello, identifica qué características se debe cumplir para ser un ciudadano desde el punto de vista legal (MINEDUC, 2021a, p.59).

De hecho, los programas de III y IV medio inician declarando la decisión de utilizar un lenguaje androcéntrico de forma explícita:

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el niño”, y sus respectivos plurales para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura (MINEDUC, 2021b, s/n).

Si bien, estos documentos explicitan que al utilizar el masculino genérico se refieren tanto a hombres como mujeres, desconoce las posibilidades o estrategias para utilizar un lenguaje que incluya a todos los colectivos.

El lenguaje inclusivo, es utilizado en algunas ocasiones a través de palabras neutras o expresiones en sus dos versiones genéricas. Por ejemplo, el siguiente párrafo incluye las expresiones “niños, niñas, jóvenes y adultos”, pero también conceptos como “personas integrales”:

En relación los *estereotipos de género* (Abasolo y Montero, 2012), se puede identificar la mayor parte en las imágenes que acompañan los contenidos o en las fuentes primarias. Los estereotipos emergen principalmente asociados a figuras masculinas, lo que puede deberse a que los roles considerados femeninos suelen estar invisibilizados en las reflexiones sobre ciudadanía (Fraser, 1990).

Los estereotipos prevalecen en tópicos específicos, como el trabajo. En este caso, las actividades y descripciones se acompañan de figuras de apariencia masculina, especialmente en los apartados dedicados a la historia del movimiento obrero. Por otra parte, cuando integran mujeres, siempre ocurre en menor cantidad. Una actividad interesante es la que se observa en la Imagen 2. En esta, se sugiere que las y los estudiantes analicen situaciones del mundo laboral y se posicionen en distintos roles sociales. La actividad declara la importancia de desprenderse de los prejuicios y estereotipos y propone posicionarse desde una reflexión crítica frente a la conformación de la identidad de las personas (Equipo editorial Santillana, p.281).

Imagen 2

Actividad sobre derechos y mercado laboral

Juegos de rol en torno a los derechos y el mercado laboral

Los juegos de rol son un ejercicio en el que se aplican distintos contenidos y habilidades en una situación que, si bien es ficticia, busca reproducir en una escala pequeña problemáticas y situaciones reales. La principal habilidad que se pone en operación en este tipo de ejercicio es la empatía, la que consiste en comprender los componentes valóricos, económicos, socioculturales (de género, clase, entre otros) que llevan a los diferentes grupos o agentes sociales a sostener un determinado tipo de respuestas o acciones frente a diversas circunstancias. En este ejercicio es importante desprenderse de los prejuicios y estereotipos que tengamos frente a cada grupo, reemplazándolos por una reflexión crítica de la forma en que el contexto particular y social influye en la conformación de la identidad y actuar de las personas.



Fuente: Equipo editorial Santillana (2020), p.281

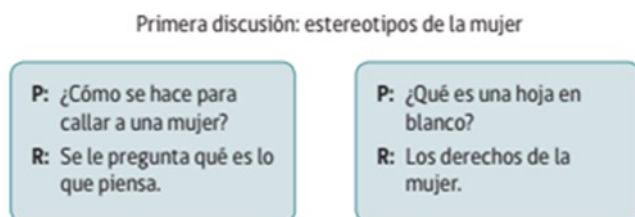
Sin embargo, la imagen que acompaña la actividad aún perpetúa estereotipos asociados al trabajo. En primer lugar, de las 21 personas que aparecen solo 7 son mujeres. Todas ellas son delgadas y jóvenes, mientras que entre los hombres hay una mayor diversidad de apariencias y contexturas físicas. Al revisar las profesiones, hay algunas que buscan derribar estereotipos como empresaria, doctora y policía. Sin embargo, otras aparecen en roles tradicionales como

auxiliar de vuelo, empleada doméstica y profesora. En el caso de los hombres, ninguno ilustra una profesión considerada tradicionalmente “femenina”.

La *crítica a los estereotipos de género* (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009; Sánchez e Iglesias, 2008) en cambio, se pudo identificar en dos ocasiones. Una de ellas consiste en una actividad en donde se solicita al estudiantado que analice “chistes machistas” en los que se estereotipa a hombres y mujeres (Imágenes 3 y 4).

Imagen 3

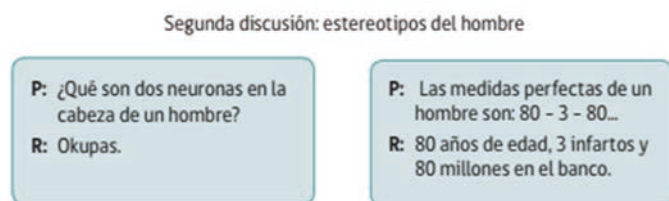
Estereotipos de la mujer



Fuente: MINEDUC (2016a), p.116-117

Imagen 4

Estereotipos del hombre



Fuente: MINEDUC (2016a), p.116-117

Esta actividad puede ser bastante útil para integrar temas de género, puesto que además de hacer explícito el análisis sobre los estereotipos, reflexiona en torno a situaciones cotidianas. En esta, el estudiantado debe responder a preguntas como “¿Qué estereotipos de la mujer transmiten estos chistes? ¿Qué actitud frente a las mujeres tiene un hombre que piensa así? (...) ¿Qué estereotipos del hombre transmiten estos chistes? ¿Qué actitud frente a los hombres tiene una mujer que piensa así?” (MINEDUC, 2016a, p.116-117). Si bien es una actividad interesante para romper con los estereotipos de género, plantea esta problemática como una suerte de “empate”, en la que se valoran negativamente tanto los estereotipos de los hombres como los de las mujeres. Con esto, el currículo puede transmitir una visión que iguala feminismo a machismo, omitiendo que el feminismo es un movimiento social que aspira a la igualdad y la transformación de la sociedad, mientras que el machismo perpetúa la desigualdad y jerarquización de los géneros.

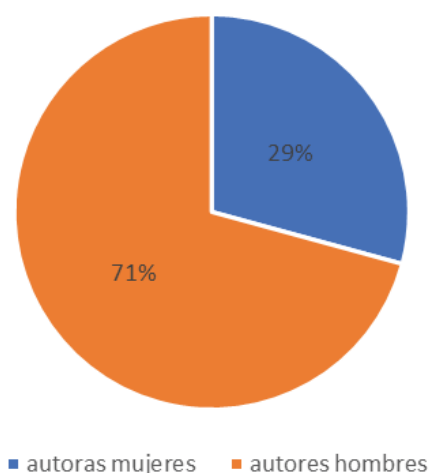
En el currículo, *los y las autoras de referencia* se evidencian en las fuentes utilizadas para apoyar el trabajo del estudiantado. Estas fuentes son tanto primarias como secundarias, y su uti-

lización no es neutral, puesto que el/la autor/a escogido/a expresa una forma de comprender los contenidos y una manera de concebir el mundo.

Como se observa en la Figura 5 la utilización de autores masculinos supera enormemente a las autoras femeninas, esto implica que la perspectiva del conocimiento que ofrece el currículo es principalmente masculina y que invisibiliza la perspectiva y aportes de las mujeres en el conocimiento. Por otra parte, al analizar los temas abordados (Tabla 6), pareciera ser que existen tópicos en los que aún prevalecen las visiones masculinas como son los conceptos de la teoría política, los modelos económicos y la participación. En cambio, aquellos temas relacionados con las injusticias sociales, la desigualdad y la diversidad, hay una mayor presencia de autoras. Esto podría influir en que tópicos como política y economía sean mostrados desde visiones tradicionales y masculinizadas.

Finalmente, en relación a los *agentes sociales* se rescatan mayoritariamente actores masculinos, mientras que las personas no binarias son mencionadas escasamente. En este sentido, se puede señalar que la asignatura de EC continúa reproduciendo el estereotipo, en que el activismo, liderazgo, agencia y espacio público se presentan como características masculinas (Fraser, 1990) (Figura 6).

Figura 5
Autoras y autores de referencia



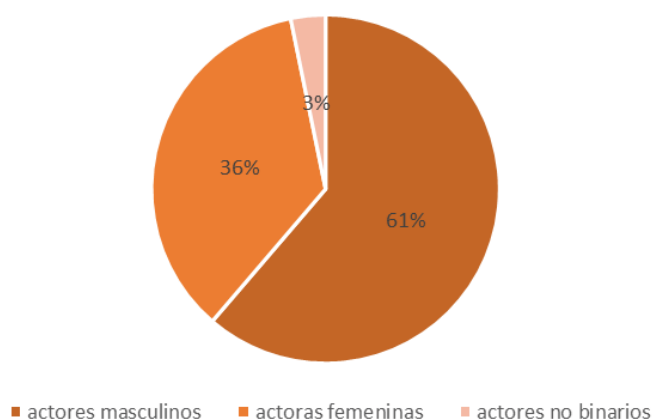
Fuente: elaboración propia.

Tabla 6
Tópicos abordados en función del género del autor/a

Tópicos de educación ciudadana	Autores	Autoras
Conceptos fundamentales de la teoría política	36	4
Relaciones entre territorio y ciudadanía	8	4
Medios de comunicación	3	2
Pobreza y desigualdad	3	4
Modelos económicos y sus características	8	0
Trabajo y derechos laborales	2	2
Participación política	6	1
Problemas de la democracia: corrupción, desafección	6	2
Derechos humanos	3	5
Desarrollo sustentable	2	2
Justicia social	1	4
Problemas e injusticias sociales	0	3
Cohesión social y bien común	0	2

Fuente: elaboración propia.

Figura 6
Porcentaje de agentes sociales rescatados según género

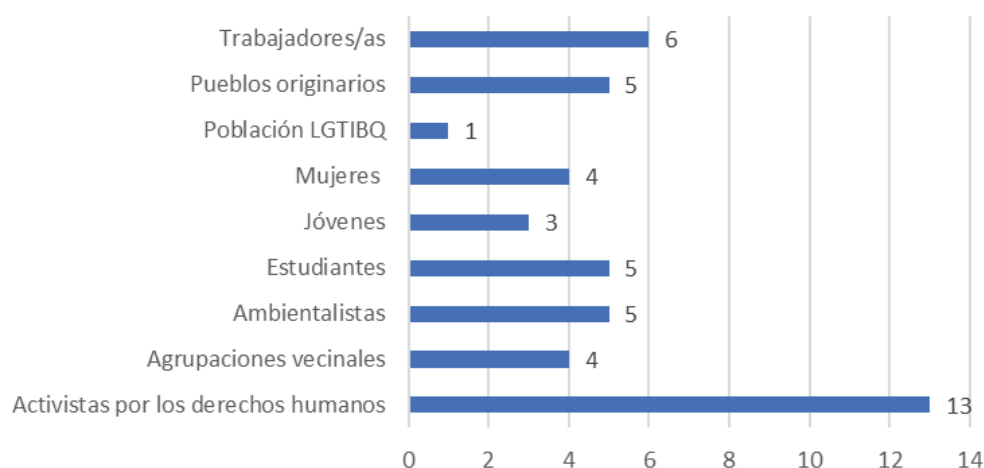


Fuente: elaboración propia.

Al examinar los ámbitos en los que se desenvuelven las y los agentes sociales, se puede apreciar la preeminencia de algunos colectivos por sobre otros, destacando principalmente las/los activistas por los derechos humanos, trabajadores/as y pueblos originarios (Figura 7).

Figura 7

Frecuencia de ámbitos con los cuáles se relacionan los y las agentes de la ciudadanía



Fuente: elaboración propia.

Las/los activistas por los derechos humanos, corresponden a figuras destacadas por su rol en esta materia. Se rescatan principalmente actores individuales y hombres. La mayoría por su participación en la redacción de la declaración de los derechos humanos, pero también por su papel en contextos de lucha como Wewei por la libertad de expresión en China y Martin Luther King por la consecución de derechos civiles en EEUU. Las/los activistas se caracterizan por su liderazgo individual y la mayoría de las veces actúan desde una posición de poder. Con esto, el currículo perpetúa la idea de que la historia la hacen los grandes hombres y las grandes mujeres (Massip y Castellví, 2019).

El colectivo “trabajadores/as” destaca por la importancia que ha tenido en la consecución de derechos sociales a través de sus luchas y organización obrera. Su tratamiento es principalmente histórico, a partir del periodo de la revolución industrial y la minería del salitre en Chile. Este colectivo está representado principalmente como un actor masculino, debido a las imágenes y al lenguaje androcéntrico utilizado.

Del colectivo mujeres, integra agrupaciones o individualidades que han pertenecido al movimiento feminista. Es interesante constatar que las cuatro referencias son parte del movimiento histórico, invisibilizando con esto el rol del feminismo más contemporáneo y sus demandas actuales. El movimiento feminista queda circunscrito a los logros históricos en materia de derechos humanos, y se invisibiliza su impacto en la conformación de la ciudadanía actual.

Se puede afirmar que el currículo presenta una diversidad de agentes sociales representativos de distintas colectividades. Sin embargo, continúa apostando por el relato centrado en las “grandes celebridades”, desconociendo a colectivos y luchadoras/es desconocidas/os e invisibilizadas/os. Existen colectivos con muy poca presencia, pese a la importancia que han tenido en la política nacional, como son las/los estudiantes, las feministas, y las organizaciones LGTIBQ.

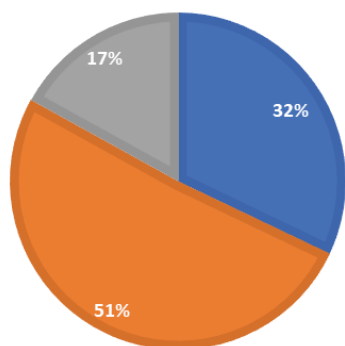
Perfil de ciudadanía

Como se observa en la Figura 8 el perfil que se identificó con mayor frecuencia es el *participativo* (Westheimer y Kahne, 2002).

Figura 8

Porcentaje de referencias asociadas a los tipos de ciudadanía

■ Ciudadanía responsable ■ ciudadanía participativa ■ ciudadanía orientada a la justicia



Fuente: elaboración propia.

Esto se expresa en objetivos como: “entregar herramientas a nuestros niños, niñas y jóvenes (...) para que sean capaces de convivir en una sociedad respetuosa de las diferencias y de participar en la construcción del país, contribuyendo como ciudadanos en diversos ámbitos” (MINEDUC, 2016a, p.7). En términos teóricos, alude a una ciudadanía comunitarista, o sea, una corriente que reconoce la necesidad de que la ciudadanía goce de oportunidades de participación en la construcción de la sociedad (MINEDUC, 2021a, p.61).

Este perfil concibe la escuela como el espacio por excelencia para ejercer ciudadanía, reconociendo que debe proveer las oportunidades para que el estudiantado participe y aprenda a participar.

El segundo perfil enunciado es la *ciudadanía responsable*, que se refleja en objetivos o finalidades como:

Desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Busca promover (...) que sean capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas (MINEDUC, 2016a, p.8).

Existe un énfasis en los conocimientos relevantes que debe poseer el estudiantado para convertirse en buen/a ciudadano/a, por tanto, coincide con una visión tradicional de la educación cívica. Es un perfil más individualista y vinculado al conocimiento y comprensión de los derechos y deberes. Teóricamente se relaciona con la concepción liberal, ya que “comprende la ciudadanía a partir de la primacía del individuo sobre el Estado. Por lo mismo, su foco se encuentra en aquellos derechos individuales que deben ser garantizados” (Equipo editorial Santillana, 2020, p.54).

El perfil que posee menos referencias es el de *ciudadanía orientada a la justicia*. Las pocas alusiones se vinculan con objetivos como: incentivar la formación de “ciudadanas y ciudadanos capacitados para hacer de su espacio local y del país un lugar más justo y respetuoso de las diferencias. El proceso educativo tiene un valor público innegable y se encuentra a la base de sociedades más justas, democráticas y participativas” (MINEDUC, 2016b, p.14). En otras palabras, si bien aspira a formar ciudadanos/as que aporten al desarrollo de sociedades más justas, no prioriza finalidades que apunten a la transformación social.

Discusión y conclusiones

Este artículo tenía como finalidad analizar la propuesta presente en los documentos curriculares vinculados a la EC, identificando sus posibilidades y limitaciones para desarrollar una ciudadanía que incorpore el enfoque de género y feminista.

Entre los principales hallazgos obtenidos por dimensión se puede observar que, en relación con los *contenidos*, tiene una preponderancia a abordar la participación ciudadana por sobre el resto de conocimientos, con énfasis en la participación electoral (Cox y García, 2015). Junto con esto, incorpora problemas e injusticias sociales, que si bien son vividas por sectores desfavorecidos no existe en su tratamiento una mirada interseccional (Massip y Castellví, 2019). Respecto del contexto macro (Cox y García, 2015) pareciera que valora implícitamente el sistema neoliberal.

El currículo presenta aspectos positivos para avanzar hacia el enfoque de género y feminista, como el énfasis que existe en la participación ciudadana, incluyendo diferentes tipos de participación, por sobre contenidos más tradicionales como son las instituciones políticas. Por otra parte, puede destacarse el trabajo con los problemas e injusticias sociales y la incorporación de temas que son relevantes dentro de las demandas feministas. Entre las limitaciones se puede mencionar que no se incorpora la perspectiva interseccional para analizar los problemas sociales; que se abordan escasamente las experiencias de grupos oprimidos y que las demandas feministas son incluidas de manera coyuntural.

A propósito de las *estrategias de enseñanza* (Quintana y Rabuco, 2020) las disposiciones curriculares muestran una tendencia a favorecer las estrategias interactivas, priorizando el análisis de fuentes. También, destacan actividades en que se mantiene el modelo bancario de educación (hooks, 1994). Por tanto, entre las posibilidades para desarrollar una EC con enfoque de género y feminista vinculada a esta dimensión se encuentran la importancia que tienen las estrategias interactivas, que permite el involucramiento activo del estudiantado (Quintana y Rabuco, 2020). Mientras que, entre las limitaciones, destaca la abundancia de actividades que obedecen al modelo de educación bancaria (hooks, 1994) y la escasez de estrategias y actividades que permitan el desarrollo de una comunidad de aprendizajes, el reconocimiento de la voz estudiantil y la problematización de la autoridad docente, reconocidas por las pedagogías feministas como relevantes para la inclusión de la diversidad de estudiantes (Troncoso et al., 2019).

En relación a la *justicia social y de género* (Fraser, 2015) el currículo evidencia componentes sexistas como es el uso del lenguaje androcéntrico (Subirats, 2017) la inclusión mayoritaria de

autores masculinos (Roset et al., 2008) y la perpetuación de estereotipos de género (Sánchez e Iglesias, 2008). En cuanto a la visibilización de agentes sociales, aunque se puede apreciar una intención de presentar una diversidad de colectivos, continúa apostando por un relato centrado en las grandes celebridades, con énfasis en individualidades masculinas (Massip y Castellví, 2019). Por tanto, entre los aspectos que posibilitan el desarrollo de una EC con enfoque de género y feminista se encuentran la incorporación de una diversidad de colectivos y la crítica hacia los estereotipos de género, mientras que se advierten limitaciones en la permanencia de elementos sexistas y el escaso reconocimiento de los colectivo mujeres y LGTBIQ+.

Estos énfasis y posicionamientos se concretan en un *perfil participativo* (Westheimer y Kahne, 2002) caracterizado por el involucramiento activo de la ciudadanía. En tal sentido, presenta la escuela como el espacio por excelencia para ejercerla, reconociendo que se deben promover las oportunidades para que las y los estudiantes participen y aprendan a participar. La ciudadanía igualmente es concebida desde un perfil responsable (Westheimer y Kahne, 2002) caracterizado por promover prácticas individuales, la importancia de los conocimientos y la tenencia de derechos. Por tanto, el énfasis participativo del currículo es fundamental para avanzar en el enfoque de género y feminista de la EC, siendo su principal limitación que este no aspira a la transformación social.

Estos hallazgos coinciden con el trabajo de Godoy et al. (2022), que sostiene que la propuesta curricular actual busca formar a un/a ciudadano/a neoliberal, competente en la economía globalizada, pero que no es consciente de las condiciones estructurales que generan desigualdades, ni busca la transformación social. En términos generales, el currículo propende a una ciudadanía activa, pero respetuosa de la institucionalidad y del statu quo. Los temas de género son incorporados de manera anecdótica y asociados a ciertos tópicos particulares, además de mantener algunos componentes sexistas en su propuesta.

Referencias

- Abasolo, O. y Montero, J. (2012). *Guía Didáctica de Ciudadanía con perspectiva de género. Igualdad en diversidad. Para profesorado de segunda etapa de Eso y Bachillerato*. FUHEM Ecosocial.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Morata.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- Cabrera, F. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación, una propuesta de clasificación. *Revista d'innovació i reserca en educació*, 4(2), 112-124.
- Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. En A. Arratia y L. Ossandón (Eds.), *Políticas para el Desarrollo del Currículum: reflexiones y propuestas* (pp. 119-153). MINE-DUC-UNESCO.
- Cox, C. y García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la Formación Ciudadana escolar en Chile. 1996-2013: tres currículos comparados. En C. Cox y J. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283-319). Ediciones UC.
- Donoso-Vázquez, T. (2018). Perspectiva de género en la universidad como motor de innovación. En A. Rebolledo-Catalán, E. Ruz-Pinto y L. Vega-Caro (Eds.), *La universidad en clave de género* (p. 23-52). Octaedro.
- Fraser, N. (1990). ¿Que tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género? En B. Seyla y C. Drucilla (Eds.), *Teoría feminista y teoría crítica*. Edicions Alfons el magnànim.

- Fraser, N. (2015). Replantear la justicia en un mundo en proceso de globalización. En N. Fraser, *Fortunas del feminismo* (pp. 221-242). Traficantes de sueños.
- Godoy, H., Chacón, J., Rojas, H. y Vicencio, E. (2022). Desafíos de la formación ciudadana en Chile: análisis de las oportunidades y limitaciones de la educación para la ciudadanía global en las nuevas bases curriculares para 3° y 4° medio. *Calidad de la educación*(56), 41-77.
- hooks, B. (1994). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitan Swing.
- hooks, B. (2021). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde
- Lillo, D. (2025). De la consigna a la acción: reflexiones y propuestas para una educación no sexista en la escuela chilena. En E. Baleriola, T. Contraras, P. Subiabre (Edits). *Diagnóstico crítico del sistema educativo chileno actual. Posibilidades, retos y resistencias* (p.117-145). Editorial Sole.
- Massip, M. y Castellví, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *CLIO. History and History teaching* , 139-154.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2016). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-358). La muralla.
- PNUD. (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Quintana, S. y Rabuco, A. (2020). Finalidades y metodologías de enseñanza para la formación ciudadana. *Revista espacio do currículo*, 13, 191-202.
- Roset, Pagés, Lojo y Cortado. (2008). *Guía de coeducació per als centres educatius. Pautes de reflexió, recursos per a l'elaboració d'un projecte de centre*. Institut Català de la Dona.
- Sánchez, A. e Iglesias, A. (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 123-149). Catarata.
- Subiabre, P. (2021). Formando en ciudadanía a niñas y a niños. Perspectiva feminista en los planes de formación ciudadana (PFC) de las escuelas chilenas. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 99-123.
- Subirats, M. (2017). *Coeducació, aposta per la Llibertat*. Octaedro.
- Torres, C. (2006). La educación en América Latina y el Caribe: una aproximación teórica a la ciudadanía, la democracia y el multiculturalismo. En Ayuste (Ed.), *Educación, ciudadanía y democracia* (pp.131-170). Octaedro OEI.
- Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías interseccionales. *Pensamiento educativo. Revista de investigación educativa latinoamericana*, 56(1), 1-15.
- Varela, N. (2018). *Feminismo para principiantes*. Penguin Random House.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2002). *Educating the good citizen. The politics of school-based civic education programs*. Paper to be presented at the annual meeting of the American Political Science Association (APSA).
- Zúñiga, C., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T. y Morel, M. (2020). Entre la imposición y la necesidad: Implementación del plan de formación ciudadana en las escuelas chilenas. *Calidad de la educación* (52), 135-169.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.47>

Estándares de formación docente para la enseñanza de la educación ciudadana: el caso chileno

Teacher training standards for teaching citizenship education: the Chilean case

Paula Soto-Lillo  0000-0002-0426-4009

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Filosofía y Educación, Instituto de Historia, Valparaíso, Chile.
paula.soto.l@pucv.cl

José Ignacio Ortega-Cervigón  0000-0002-2520-7329

Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica de Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas, Madrid, España.
joseiort@ucm.es

Fechas · Dates

Recibido: 19 de noviembre de 2024

Aceptado: 24 de agosto de 2025

Publicado: 30 de septiembre de 2025

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Soto-Lillo, P., & Ortega-Cervigón, J. I. (2025). Estándares de formación docente para la enseñanza de la educación ciudadana: el caso chileno. *REIDICS*, 17, 47-62. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.47>

Resumen

El año 2021 se actualizaron los estándares de la profesión docente para carreras de pedagogía en Chile. Este artículo presenta un análisis documental de contenido temático del estándar disciplinario C sobre Educación Ciudadana para programas de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Educación Media con el objetivo de identificar los requerimientos que hace la política pública a quienes egresan de la formación inicial docente y los desafíos que esto implica para las instituciones formadoras de profesores. Los resultados arrojan gran presencia de contenidos conceptuales vinculados a la tradición de educación cívica pero también se han incluido contenidos y metodologías de enseñanza que apuntan al desarrollo de habilidades ciudadanas desde una perspectiva maximalista. La actualización de estos estándares representa una oportunidad y desafío para las instituciones formadoras de profesores para asegurar que los futuros egresados cumplan con los requerimientos planteados por la política pública chilena sobre formación docente.

Palabras clave: Formación inicial docente; estándares; formación ciudadana; Didáctica de las Ciencias Sociales

Abstract

In the year 2021, the standards of the teaching profession for pedagogical careers in Chile were updated. This article presents a documentary analysis of the thematic content of the disciplinary standard C on Citizenship Education for History, Geography and Social Sciences Pedagogy programs in Secondary Education to identify the requirements that public policy places on those who finish initial teacher training programs and the challenges that this implies for the teacher training institutions. The results show a significant presence of conceptual contents linked to the tradition of civic education and the inclusion of contents and teaching methodologies aimed at developing citizenship skills from a maximalist perspective. The latest update of the standards represents an opportunity and a challenge for teacher training institutions to ensure that future graduates meet the requirements set forth by Chilean public policy on teacher training.

Keywords: Initial teacher training; standards; citizenship education; Social Science teaching

Introducción

A principios de los años 2000, Chile definió por primera vez un conjunto de estándares para la formación inicial docente, en sintonía con una tendencia global orientada a mejorar la calidad de la enseñanza mediante políticas basadas en el aseguramiento de estándares (Ingvarson, 2013; Baasch, 2024). Esta estrategia se alinea con lo que Darling-Hammond (2022) ha denominado una lógica de “accountability profesional”, en la cual los estándares operan como herramientas para guiar, evaluar y mejorar la formación de futuras y futuros docentes. En el caso chileno, el desarrollo de estos estándares ha sido parte central de una política educativa que busca regular el acceso y la permanencia en la profesión docente, fortaleciendo la calidad desde la formación inicial (Avalos & Aylwin, 2007).

Junto con las medidas orientadas a la mejora de la formación inicial docente, en el sistema escolar se han estado realizando ajustes curriculares. Uno de ellos fue la creación de la asignatura de Educación Ciudadana, la que comenzó a implementarse por primera vez en 2020. Dicha asignatura está a cargo del profesorado de Historia, lo que sin duda ha generado una serie de desafíos derivados de su escasa formación inicial para abordar estas temáticas (Soto & Peña 2020).

En 2021, se publicó la versión más reciente de los estándares para carreras de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esta actualización de los estándares ofrece una oportunidad relevante para analizar cómo la política pública ha definido los saberes y competencias esperadas del futuro profesorado, especialmente en el ámbito de la Educación Ciudadana cuya implementación ha significado un desafío para el profesorado en ejercicio. A partir de este documento, surge la pregunta que orienta este estudio: ¿Qué demanda la política pública chilena a quienes egresan de carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el ámbito de la Formación Ciudadana? Esta mirada resulta importante desde la perspectiva de la formación inicial docente, ya que son las instituciones formadoras las encargadas de abordar estos elementos para asegurar que el profesorado en formación logre abordar dichas demandas.

Formación docente en Chile

La formación inicial docente en Chile se encuentra regulada por la Ley N.º 20.903, que en 2016 creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Esta normativa establece que solo las universidades acreditadas pueden impartir carreras de pedagogía, las cuales, además, deben contar con programas acreditados por agencias externas autorizadas. Entre otros aspectos, la ley mandata la implementación de estándares orientadores para la formación inicial docente, cuya función es explicitar las competencias mínimas que debe alcanzar el profesorado en formación al momento de egresar. Así, la política pública define un marco que conecta la formación universitaria con las exigencias de calidad y desempeño profesional, en línea con una lógica regulatoria (Mahony & Hextall, 2000), aunque con potenciales tensiones entre el control estatal y la autonomía profesional.

En coherencia con lo estipulado por la Ley N.º 20.903, en 2021 se actualizaron los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía (CPEIP, 2021a) los cuales definen el conjunto de

conocimientos, habilidades y disposiciones que las y los docentes deben dominar al finalizar su formación inicial. Estos estándares están divididos en 2 grandes ámbitos, los de tipo pedagógico que corresponden a las “descripciones específicas de los conocimientos, habilidades y disposiciones que se espera que los profesores demuestren para que sus estudiantes participen en procesos educativos” (CPEIP, 2021a, p.9) y los de tipo disciplinario que “refieren a lo que el futuro docente debe demostrar en el manejo de los conocimientos propios de su disciplina, la epistemología e historia desde donde esta se constituye, y el saber didáctico específico para su enseñanza” (CPEIP, 2021a, p.9).

Esta actualización responde a la necesidad de adecuar los programas de formación a los nuevos desafíos educativos y sociales del país. En este contexto, las universidades que forman profesorado tienen la obligación de revisar y alinear sus planes de estudio con dichos estándares, promoviendo estrategias pedagógicas que aseguren el logro de los aprendizajes esperados por parte de sus estudiantes. De este modo, los estándares operan no sólo como un marco normativo, sino también como una herramienta de orientación curricular que busca articular la formación universitaria con las exigencias del sistema escolar, generando un puente entre la universidad y el ejercicio profesional docente (Cox et al, 2010).

Como parte del proceso formativo, un año antes de su egreso, las y los estudiantes de pedagogía deben rendir obligatoriamente la Evaluación Nacional Diagnóstica (END). Esta evaluación consta de dos componentes: una prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos, que incluye preguntas de selección múltiple, y otra de Conocimientos Pedagógicos Generales, que además incorpora una pregunta de respuesta abierta. Esta última presenta un caso pedagógico, que simula una situación a la que un docente podría enfrentarse en su ejercicio profesional, y debe ser respondida por escrito, evaluándose tanto la propuesta pedagógica como la capacidad de comunicación escrita. Los contenidos y competencias evaluados están alineados con los estándares de formación docente vigentes, permitiendo a las instituciones formadoras contar con información relevante sobre el nivel de preparación de sus futuros profesores y retroalimentar sus procesos formativos para mejorar la calidad educativa (CPEIP, 2021a).

Los resultados obtenidos por cada cohorte en la Evaluación Nacional Diagnóstica son entregados a las instituciones formadoras, quienes pueden analizar cómo se desempeñan sus estudiantes en relación con los estándares establecidos para la formación inicial. Esta retroalimentación permite a las universidades evaluar la efectividad de sus programas y tomar decisiones informadas para ajustar y fortalecer sus procesos formativos, con el objetivo de asegurar que los futuros docentes alcancen las competencias requeridas por la política pública (CPEIP, 2021a).

La existencia de estos estándares busca definir desempeños mínimos aceptables para los futuros docentes al momento de egresar. Así el CPEIP establece que “el docente recién egresado debe ser capaz de dominar los conocimientos, habilidades y actitudes planteados en los Estándares Pedagógicos y, al mismo tiempo, ser capaz de poner estos conocimientos al servicio de los propios contenidos que plantean los Estándares Disciplinarios” (p. 10). A su vez, estos estándares de formación inicial están alineados con los Estándares de la Profesión Docente para profesores en ejercicio que especifican aquello que el profesorado debe saber

“para lograr que sus estudiantes alcancen aprendizajes de calidad” (CPEIP, 2021a. p.9). En este marco, la política pública chilena establece una carrera docente que comienza al ingresar a los programas de pedagogía, período en el cual los estudiantes son considerados profesores en formación. Esta carrera continúa cuando el nuevo profesorado ingresa al sistema escolar como profesores en ejercicio, cuyo desempeño es evaluado periódicamente a través del proceso de Evaluación Docente. De esta manera, los estándares forman parte de una arquitectura que configura un continuum formativo que articula la formación inicial con el desarrollo profesional permanente.

Estándares docentes para la mejora del desempeño profesional

Los estándares en el ámbito de la docencia comenzaron a implementarse desde finales del siglo XX (Ingvarson, 2013). La implementación de estándares en los programas de formación inicial resulta fundamental para garantizar una educación de alta calidad, ya que estos establecen los puntos de referencia necesarios para definir las metas educativas y los niveles de competencia requeridos para los futuros profesionales (Kart & Şimşek, 2024). Diversos países han adoptado políticas de estándares con el propósito de acreditar y orientar los procesos de formación inicial docente (Baasch, 2024). En Chile, los primeros estándares para la formación inicial docente datan de 2010, cuando se crearon los estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación los que fueron actualizados el año 2021. La creación de este conjunto de estándares y su actualización una década después dan cuenta del interés por la mejora de la calidad docente en Chile (Rivero Castro & Medeiros Urzúa 2023).

Mahony y Hextall (2000) distinguen dos tipos de estándares: regulatorios y de desarrollo. Los regulatorios, típicamente impuestos por el gobierno, buscan regular la profesión docente y asegurar la calidad mediante mecanismos de control de evaluación y rendición de cuentas. Por otro lado, los estándares de desarrollo son propuestos por los propios docentes, con el fin de mejorar la enseñanza a través de oportunidades de aprendizaje, sin un énfasis en el control.

En Chile, la política pública adopta un enfoque de estándares de tipo regulatorio, orientado a mejorar los desempeños profesionales y la calidad educativa. Aun cuando el propósito de su implementación es claro, este tipo de políticas no está exenta de críticas. En esa línea, autores como Bourke et al. (2018) advierten que este modelo puede limitar la autonomía docente y la diversidad de prácticas, al prescribir estrictamente lo que los docentes deben saber y hacer con un propósito mayormente de control. Al mismo tiempo, Rivero Castro & Medeiros Urzúa (2023) también plantean que su efectividad depende de otros aspectos que consideran los conocimientos, habilidades y de cómo las instituciones formadoras los implementen en sus programas.

Más allá de sus propósitos, lo cierto es que, como política pública en el caso chileno, los estándares están instalados, aun cuando no hay consenso en la literatura respecto a su efectividad, pues ello depende del uso que se les dé. Lo interesante entonces es poder mirarlos para identificar qué desafíos y oportunidades estos presentan desde el punto de vista de la formación inicial docente. En el caso del presente estudio, el foco está puesto específicamente en el estándar C de Educación Ciudadana.

Formación ciudadana en el siglo XXI

La formación ciudadana constituye un componente esencial en la educación contemporánea, orientada a desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para comprender, participar y transformar los sistemas democráticos en los que están inmersos. En este sentido, la educación ciudadana no sólo aborda aspectos vinculados con la organización política y los derechos civiles, sino que debe incorporar una perspectiva más amplia e inclusiva que contemple las múltiples dimensiones sociales, culturales y ambientales que configuran el mundo actual.

Mojica y Uribe (2023) enfatizan que la formación ciudadana para el siglo XXI debe incluir temáticas fundamentales que han sido históricamente invisibilizadas o poco abordadas en los currículos tradicionales, tales como la igualdad de género y la valoración de la diversidad cultural y social. Estos elementos son esenciales para promover una ciudadanía inclusiva, respetuosa de los derechos humanos y capaz de dialogar en contextos cada vez más plurales y complejos. De esta forma, la educación ciudadana trasciende el conocimiento formal sobre instituciones y procesos políticos para generar una conciencia crítica, reflexiva y comprometida con la justicia social.

Paralelamente, desde la perspectiva de la Educación para la Ciudadanía Global, autores como Godoy et al. (2022) subrayan la urgente necesidad de incorporar el desarrollo sostenible como un eje transversal en la formación ciudadana. Este enfoque reconoce que los desafíos ambientales y sociales que enfrenta la humanidad, tales como el cambio climático, pérdida de biodiversidad, desigualdades económicas y migración, requieren ciudadanos informados y responsables que actúen no solo a nivel local, sino también global, promoviendo prácticas sustentables y solidarias que aseguren la calidad de vida presente y futura. El desarrollo sostenible se presenta así como un concepto integrador que conecta la educación ambiental, la equidad social y la participación democrática en un marco de corresponsabilidad colectiva.

Desde la perspectiva de la enseñanza, la educación ciudadana en la escuela actual debe enfocarse en algo más que la mera transmisión de contenidos conceptuales. Según Quiceno et al. (2020), la efectividad en la educación ciudadana se alcanza cuando la escuela propone oportunidades reales de participación diseñadas desde una perspectiva pedagógica. En este contexto, Biesta (2021) sugiere que las metodologías activas y el aprendizaje experiencial son fundamentales para que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para ejercer una ciudadanía informada y responsable. Así, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se destaca como una de las estrategias más eficaces, ya que permite a los estudiantes involucrarse en la resolución de problemáticas reales en sus entornos inmediatos, facilitando la integración del conocimiento en acciones concretas. Esto no solo fomenta el desarrollo de habilidades como la investigación, el análisis crítico, la colaboración y la comunicación (Zambrano Briones et al., 2022), sino que también fortalece el sentido de pertenencia y el compromiso social, elementos esenciales para el ejercicio de una ciudadanía activa.

Incorporación de la asignatura de Educación Ciudadana en Chile

Hasta fines de los años 90, el currículo escolar chileno incluía la asignatura de Educación Cívica. Sin embargo, el año 1997, con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) esta asignatura fue eliminada, y en su lugar se incorporó el eje de ciudadanía de forma transversal en el currículo. Este cambio significó un desplazamiento del antiguo enfoque, centrado en la estructura y funcionamiento del gobierno, hacia un enfoque orientado al desarrollo de la ciudadanía mediante objetivos de aprendizaje transversales en diversas asignaturas. Esta modalidad implicó que cada establecimiento educacional debía diseñar sus propios Planes de Formación Ciudadana, orientados a contribuir a la construcción de una Escuela Democrática. Las acciones derivadas de estos planes debían responder a las necesidades identificadas por los distintos actores escolares y del entorno local (Pinochet y Mercado, 2018).

Posteriormente, en 2016, con la promulgación de la Ley 20.911, se creó el Plan de Formación Ciudadana, el cual estableció la obligatoriedad de una nueva asignatura de Educación Ciudadana para 3º y 4º medio, que comenzó a implementarse en 2020, siendo responsabilidad del profesorado de Historia llevarla a las aulas (Soto y Peña, 2020).

El programa de Educación Ciudadana (Ministerio de Educación de Chile, 2019) define siete grandes enfoques que la orientan: Democracia y participación ciudadana; derechos humanos y respeto por el otro; ética política; medioambiente, territorio y espacio público; modelos de desarrollo; aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas; ciudadanía digital. Considerando estos enfoques, se pueden visibilizar los saberes que el profesorado requiere para la enseñanza de la asignatura.

Al mismo tiempo, este curso declara estar alineado con los estándares de formación de profesores, lo que es señalado de forma explícita:

“la nueva asignatura de Educación Ciudadana en 3º y 4º medio tiene su correlato en un estándar de Educación Ciudadana que define los conocimientos y habilidades de una docencia efectiva para formar a los/as estudiantes en una actuación responsable, participativa y con fundamentos democráticos sólidos” (CPEIP, 2021, p.75).

La Educación Ciudadana en el ámbito de la formación inicial docente en Chile

Respecto a la vinculación entre la educación ciudadana y la formación inicial docente, diversas investigaciones han explorado las percepciones y enfoques del profesorado en ejercicio y en formación. Esta arista es relevante toda vez que la preparación docente incide fuertemente en la enseñanza de la formación ciudadana (Muñoz & Torres, 2019). Altamirano & Pagès (2018) y Soto & Peña (2020) han evidenciado que la formación inicial en formación ciudadana es generalmente escasa o ausente, lo que provoca que los docentes incorporen la ciudadanía desde una perspectiva más cercana a la educación cívica tradicional que a una formación ciudadana integral. Al mismo tiempo, un estudio de Lobatón et al. (2020) expone cómo los estudiantes de programas de pedagogía en Chile, en la línea con lo planteado por el profesorado en ejercicio, declaran falta de asignaturas que enseñen a enseñar la ciudadanía.

Esta diferencia no es menor, pues repercute directamente en la calidad y profundidad de la educación ciudadana impartida en las escuelas, como también lo reflejan Carvajal et al. (2022). En la misma línea, Redón et al. (2024) recogen las voces del profesorado para mostrar las tensiones, desafíos y expectativas que enfrentan en la enseñanza de la ciudadanía, evidenciando la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua para responder a las complejidades del contexto social y educativo chileno.

Esta brecha entre la enseñanza en la escuela y la realidad de la formación inicial genera un desafío importante para las universidades que forman a futuros docentes, quienes deben responder a los requerimientos establecidos por la política pública y a las demandas contemporáneas de una educación ciudadana crítica y participativa. En este sentido, se debe considerar la necesidad de fortalecer los programas formativos para que integren no solo contenidos conceptuales, sino también metodologías activas y experiencias prácticas que permitan a los futuros docentes desarrollar competencias ciudadanas desde una perspectiva maximalista, como la propuesta por Kerr (1999), que enfatiza la participación, la deliberación y el compromiso comunitario.

Lo anterior da cuenta de una grave problemática en la formación inicial docente que se ve tensionada por el requerimiento planteado por los estándares en materia de formación ciudadana.

El estándar de Educación Ciudadana

Las carreras de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales contemplan cuatro grandes dominios pedagógicos y disciplinarios, como se presenta en la Tabla 1. Estos estándares hacen referencia al manejo que cada futuro docente debe poseer tanto en el ámbito conceptual de la disciplina a enseñar como en el saber didáctico para su enseñanza, lo que, según la conceptualización de Shulman (1986), corresponde al conocimiento del contenido y al conocimiento pedagógico del contenido.

Tabla 1
Estándares de la profesión docente para carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Estándares pedagógicos	
Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza aprendizaje	Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	Dominio D: Responsabilidades profesionales
Estándares disciplinarios	
Estándar A: Historia	Estándar B: Geografía
Estándar C: Educación ciudadana	Estándar D: Ciencias Sociales

Fuente: Elaboración propia

En el caso del estándar C de Educación Ciudadana, que constituye el foco del presente artículo, se establecen 10 estándares de conocimiento disciplinar y 6 de conocimiento didáctico. Este estándar en particular “define los conocimientos y habilidades de una docencia efectiva

para formar a los/as estudiantes en una actuación responsable, participativa y con fundamentos democráticos sólidos” (CPEIP 2021a, p.75)

En su definición se establece que el futuro profesorado:

“Comprende la importancia de la evolución del ideal democrático, así como de las formas democráticas de gobierno y vida cívica, y promueve el aprendizaje de conocimientos, habilidades y virtudes ciudadanas que permitirán a sus estudiantes participar de manera crítica y constructiva en la sociedad.” (CPEIP 2021a, p. 86).

Desde esta definición emergen luego los 16 estándares que van explicitando aquello que los futuros docentes deben saber desde el punto de vista conceptual, y las directrices metodológicas de lo que deben saber hacer para enseñar dichos saberes.

Metodología

La revisión del estándar se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, mediante un análisis documental orientado a *organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos* (Peña-Vera y Pirela Morillo, 2007, p. 59). Este análisis siguió un procedimiento de análisis de contenido temático de carácter deductivo (Díaz-Herrera, 2018), que implica buscar en el texto categorías definidas previamente desde la teoría. Para ello, se utilizó como referencia la propuesta de saberes docentes de Shulman (1986), una tipología ampliamente reconocida que conceptualiza distintos tipos de conocimiento necesarios para la práctica pedagógica efectiva y que a la vez figura como referente teórico del mismo documento de estándares.

Según Shulman, los saberes docentes comprenden:

- Conocimiento del contenido: el dominio profundo de la disciplina a enseñar, que incluye conceptos, teorías y hechos esenciales.
- Conocimiento pedagógico del contenido: la capacidad para transformar el conocimiento disciplinar en formas enseñables, a través de estrategias didácticas específicas.
- Conocimiento del estudiantado: el entendimiento de las características cognitivas, sociales y emocionales de los estudiantes, así como sus preconcepciones y necesidades, para adaptar la enseñanza a diferentes contextos y etapas de desarrollo.
- Conocimiento didáctico general: las habilidades para gestionar el aula, promover ambientes de aprendizaje efectivos y desarrollar procesos evaluativos que monitoreen y mejoren el aprendizaje.

Es importante señalar que, si bien esta propuesta es un referente clásico, la aplicación del análisis es de carácter descriptivo y se reconoce la necesidad de complementar esta base teórica con perspectivas didácticas más actuales, que permitan dar cuenta de los desafíos contemporáneos en la formación docente y en el área específica de formación ciudadana.

Desde dicha clasificación fue posible identificar aspectos que consideramos ausentes junto a oportunidades y desafíos para las instituciones formadoras que emergen desde estos estándares a la luz de la literatura sobre formación docente y ciudadanía antes expuesta.

Resultados

En la Tabla 2 se presenta el listado de los distintos tipos de conocimientos docentes identificados en los estándares de conocimiento disciplinar y de didáctica disciplinar.

Tabla 2

Tipos de conocimiento docente explicitados en el estándar C

Conocimiento del contenido	Conocimiento pedagógico del contenido	Conocimiento del estudiantado	Conocimiento didáctico general
Ideal democrático - Formas de gobierno - Relaciones Sociedad- Estado - Derechos humanos y deberes - Estado de derecho - División de poderes - Constitución - Ciudadanía - Bien común - Justicia social - Organización político-jurídica chilena - Desafección política - Corrupción, violencia, desigualdad, exclusión - Globalización	Estudio de casos- Realización de debates- Aprendizaje servicio-Trabajo colaborativo-Ejercitación de habilidades de negociación y construcción de acuerdos- Búsqueda de información	Preconcepciones y estereotipos de los estudiantes	Gestiona el diálogo y la deliberación- Promueve la participación activa de sus estudiantes- Aplica estrategias de evaluación

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Respecto del conocimiento del contenido

Desde lo que Shulman (1986) denomina conocimiento del contenido, el análisis del estándar revela una marcada dualidad que plantea desafíos concretos para las instituciones formadoras de docentes. Por un lado, se evidencia una fuerte base en la educación cívica tradicional, un requerimiento explícito de la política pública que busca asegurar la comprensión de la organización política y el sistema democrático. Esta base se manifiesta en la preponderancia de conceptos vinculados directamente a la organización política y su evolución histórica, así como a las relaciones de poder, justicia, participación y derechos humanos en el sistema democrático (ver Tabla 2).

Por otro lado, aunque en menor medida, el estándar introduce una capa más profunda y crítica, orientada al desarrollo de una conciencia ciudadana activa. Esta dimensión representa un avance significativo, pero también un desafío para las instituciones formadoras, que deben preparar a los futuros docentes para abordar conceptos de mayor complejidad social como desigualdad, exclusión o globalización. La presencia de estos términos, si bien minoritaria, sugiere la necesidad de que los estudiantes no sólo comprendan la estructura política, sino que también desarrollen una visión crítica sobre los desafíos sociales contemporáneos.

Sin embargo, desde una perspectiva crítica y a la luz de las demandas de la educación ciudadana para el siglo XXI, se observan omisiones significativas que limitan el alcance del estándar y plantean interrogantes sobre los requerimientos de la política pública en relación con la formación ciudadana. En este sentido, la ausencia de temáticas cruciales como la igualdad de género y la valoración de la diversidad, elementos centrales para la construcción de sociedades inclusivas y equitativas (Mojica y Uribe, 2023), sugiere una visión incompleta de la formación ciudadana contemporánea y plantea un desafío para las instituciones formadoras, que deben complementar el estándar con estos contenidos.

De manera similar, se observa una desconexión notable respecto a la Educación para la Ciudadanía Global. Aunque el estándar reconoce en su descripción introductoria el desarrollo sostenible como un desafío del sistema político, este concepto crucial no se desarrolla explícitamente en los estándares. Esta omisión resulta preocupante, ya que el desarrollo sostenible es un desafío enorme para las sociedades actuales (Godoy et al., 2022) y requiere una atención explícita y programática en la formación de futuros ciudadanos. Al mismo tiempo, al revisar el programa del curso de Educación Ciudadana (Ministerio de Educación, 2019) que deberán impartir al egresar, el enfoque Medioambiente, territorio y espacio explicita la importancia de este aspecto al señalar que “la creciente conciencia en torno al actual escenario medioambiental en el mundo, especialmente con el cambio climático, demanda la participación de una ciudadanía educada en estos temas y que posea la capacidad de avanzar hacia la sustentabilidad” (p. 56). Esto resulta llamativo considerando que el documento de estándares declara estar alineado con el programa (CPEIP 2021). Esto da cuenta de la necesidad de complementar el estándar con contenidos y experiencias que permitan a los futuros docentes comprender la complejidad de los desafíos ambientales y sociales y promover prácticas sustentables y solidarias pues al momento de ejercer será un requerimiento para cumplir con el programa del curso de Educación Ciudadana.

Considerando lo anterior, se observa que, si bien el estándar ofrece una amplia cobertura de contenidos pertinentes al área, la omisión de estos conceptos clave, como la igualdad de género, la diversidad y el desarrollo sostenible, podría limitar su capacidad para responder a los desafíos de la sociedad actual (Bourke et al. 2018) y plantea desafíos importantes para las instituciones formadoras de docentes respecto de la inclusión de aspectos tan relevantes en sus programas.

Respecto del conocimiento pedagógico

Un elemento distintivo que marca la evolución de la educación cívica tradicional, centrada históricamente en el conocimiento del funcionamiento del Estado y el sistema político (Biblioteca del Congreso, 2016), hacia una formación ciudadana integral, es el énfasis en el desarrollo de competencias para la participación activa. Así, el documento de estándares en su descripción declara que el futuro profesorado: “En el ámbito didáctico, propone prácticas y experiencias concretas de deliberación, negociación, elección y rendición de cuentas de representantes al interior de la escuela, y guía la realización de proyectos de servicio en la comunidad”(CPEIP, 2021, p. 86) lo que a su vez se alinea con el planteamiento de Biesta (2021) sobre la necesidad de metodologías activas para la enseñanza de la ciudadanía. Al mismo tiempo, tiene su

correlato con el requerimiento de la asignatura de Educación Ciudadana que explicita como foco el aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas que “estimula a los estudiantes a pensar en ideas y proponer soluciones innovadoras para resolver problemas que ellos identifiquen en sus entornos sociales, como el colegio o el barrio, en un marco democrático que considere la importancia de los derechos humanos” (Ministerio de Educación 2019 p. 57).

Este cambio representa un requerimiento clave de la política pública en materia de educación ciudadana, que busca promover una ciudadanía más activa y comprometida. En este contexto, resulta crucial que el estándar explicita la incorporación de metodologías de enseñanza activas, como el aprendizaje-servicio y el trabajo colaborativo (Tabla 2). Esta inclusión no es menor, pues refleja una clara intención de fomentar que el estudiantado no sólo adquiera conocimientos, sino que también aprenda a interactuar y colaborar con sus pares en beneficio de su comunidad, desarrollando habilidades esenciales como la capacidad de negociación y la generación de acuerdos, aspecto que resulta evidente, por ejemplo, en el estándar 14 que señala que el futuro profesorado:

“realiza experiencias de aprendizaje de servicio a la comunidad con el propósito de promover en sus estudiantes el trabajo colaborativo, la identificación de los derechos y deberes de los ciudadanos, así como la valoración de la importancia que poseen estas acciones en la convivencia cotidiana y en las relaciones cívicas” (CPEIP 2021, p.88).

Esta aproximación se alinea con la concepción de una educación ciudadana de tipo maximalista (Kerr, 1999), la cual trasciende el mero conocimiento declarativo para promover la acción y la vivencia de la ciudadanía. Sin embargo, esta apuesta por metodologías activas plantea importantes desafíos para las instituciones formadoras de docentes, que deben transformar sus prácticas pedagógicas para responder a los requerimientos de la política pública. La apuesta por metodologías activas busca, precisamente, superar una enseñanza meramente teórica, permitiendo que el estudiantado vivencie ejercicios de ciudadanía en los contextos comunitarios donde se inserta, en consonancia con lo planteado por Biesta (2021).

Este enfoque, si bien enriquecedor, representa un desafío significativo para las instituciones formadoras de docentes. No basta con que estas metodologías sean parte del currículo formativo, es imperativo que su enseñanza vaya más allá de una lógica teórica, ofreciendo a los futuros docentes la oportunidad de experimentar y aplicar estas metodologías de manera práctica durante su formación para superar lo expuesto por Lobatón et al. (2020). Solo así se podrá asegurar que los futuros docentes puedan luego implementarlas eficazmente en sus propias aulas, garantizando una transferencia pedagógica coherente con los objetivos de una ciudadanía participativa y abordando las tensiones entre formación inicial y ejercicio docente señaladas por Redón et al. (2024)

Respecto del conocimiento del estudiantado

Tal como se observa en la Tabla 2, el estándar revisado destaca que los futuros docentes deben ser capaces de identificar en sus estudiantes tanto preconcepciones como estereotipos sobre instituciones, actores y procesos políticos, con el objetivo de promover un análisis crítico de la realidad política y social. Es interesante este planteamiento pues apunta a que,

durante las clases de educación ciudadana, se puedan ir abordando aquellas creencias del estudiantado que a veces pueden contribuir a problemáticas como la desafección política producto de la desconfianza en las instituciones (Disi y Mardones, 2019) y que afecta el buen funcionamiento del sistema democrático. De esta forma, la política de estándares docentes busca abordar, a través de la asignatura de formación ciudadana, un aspecto tan complejo de resolver como la desafección política, en línea con los objetivos de la política pública de promover una ciudadanía activa y comprometida.

No obstante, la importancia de abordar este aspecto en las aulas, esto implica importantes retos para la formación inicial docente. Para responder a este requerimiento de la política pública, es necesario que los programas de pedagogía proporcionen a al futuro profesorado herramientas y estrategias específicas para identificar y abordar las preconcepciones y estereotipos de los estudiantes. En este sentido, resulta fundamental promover el uso de metodologías participativas que permitan a los estudiantes expresar sus opiniones y reflexionar críticamente sobre sus propias creencias. Además, es fundamental que los formadores de docentes modelen prácticas pedagógicas que fomenten el pensamiento crítico y la participación activa, creando espacios de diálogo y reflexión en el aula (Biesta, 2021). En definitiva, se trata de preparar al profesorado para que puedan acompañar a sus estudiantes en un proceso de deconstrucción de sus prejuicios y construcción de una visión más informada y reflexiva sobre la política y la sociedad.

Respecto del conocimiento didáctico general

Esta categoría, basada en la propuesta de Shulman (1986), apunta a los conocimientos docentes necesarios para promover ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de los estudiantes. En este sentido, el estándar requiere que los futuros docentes sean capaces de gestionar el diálogo y la participación entre sus estudiantes, reconociendo estas habilidades como fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía democrática (Mojica y Uribe, 2023). Claro ejemplo de ello se observa en el estándar 13 que define que el futuro profesorado “promueve la participación activa de sus estudiantes, para asumir roles de vocería y representación, y para que ejerciten sus habilidades de negociación y construcción de acuerdos, de búsqueda de información y de evaluación de asuntos de interés colectivo” (CPEIP, 2021a).

Este enfoque, que busca superar la mera transmisión de conocimientos propia de la educación cívica tradicional, representa un requerimiento clave de la política pública en materia de formación ciudadana. No obstante, la implementación efectiva de este enfoque requiere que las instituciones formadoras proporcionen a los futuros docentes herramientas específicas para evaluar el desarrollo de las habilidades ciudadanas en sus estudiantes. Si bien el estándar también incluye el conocimiento de estrategias de evaluación por parte del docente para poder levantar información respecto al avance de sus estudiantes en el desarrollo de habilidades ciudadanas, el tema de la evaluación aparece asociado al estándar 4 de los estándares pedagógicos denominado planificación de la evaluación donde se explicita que el futuro docente “planifica la evaluación, incorporando diversas modalidades que permitan producir evidencias alineadas con los objetivos de aprendizaje, monitorear el nivel de logro de estos y retroalimentar a sus estudiantes” (CPEIP, 2021a, p.35). Por lo tanto, aun cuando las competen-

cias de evaluación del aprendizaje no sean propias del área de ciudadanía, el desafío para las instituciones formadoras es entregar herramientas suficientes para poder evaluar las competencias ciudadanas en específico, diseñando instrumentos que permitan medir habilidades complejas como el pensamiento crítico, la participación activa y el compromiso con la justicia social.

Conclusiones

La presente investigación, centrada en la revisión del estándar C de Formación Ciudadana para carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile, ha pretendido identificar los requerimientos que la política pública establece para los profesores en formación en el área de la educación ciudadana y por ende los desafíos que ello implica para las instituciones formadoras. Los hallazgos sugieren que los estándares se orientan hacia una concepción maximalista de la ciudadanía (Kerr, 1999), que demanda el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, participación activa y compromiso con la justicia social.

Si bien este enfoque representa un avance significativo respecto a la tradicional educación cívica, su implementación efectiva plantea importantes desafíos para las instituciones que forman al futuro profesorado. En primer lugar, es necesario que los programas de pedagogía incorporen metodologías de enseñanza innovadoras y experiencias prácticas que permitan a los futuros profesores desarrollar las competencias necesarias para promover la participación ciudadana en sus estudiantes. En segundo lugar, es fundamental que se aborden las preconcepciones y estereotipos que el estudiantado pueda tener sobre la política y las instituciones, fomentando una reflexión crítica y un compromiso con los valores democráticos.

Además, el análisis revela que los estándares omiten temas clave para la formación de ciudadanos del siglo XXI, tales como el cambio climático y el desarrollo sostenible y que sí deberán ser enseñados de acuerdo al requerimiento que plantea el programa de Educación Ciudadana. Esta omisión limitaría la capacidad del futuro profesorado para abordar los desafíos globales y promover prácticas sustentables y solidarias. Por lo tanto, es necesario que las instituciones formadoras complementen los estándares con contenidos y experiencias que permitan a los estudiantes comprender la complejidad del mundo actual y desarrollar un sentido de responsabilidad global.

Finalmente, es importante destacar que la implementación de los estándares debe realizarse de manera crítica y reflexiva, considerando las particularidades de cada contexto educativo y fomentando la autonomía y la creatividad de los docentes. Las instituciones formadoras deben tener la libertad de adaptar los estándares a sus proyectos educativos, promoviendo la innovación pedagógica y el desarrollo de prácticas que respondan a las necesidades específicas de sus comunidades. Allí es donde se abre el espacio para incorporar los elementos que bajo este análisis no han sido abordados en los estándares u otros que las instituciones formadoras estimen pertinentes. Solo así se podrá asegurar que los futuros docentes estén preparados para formar ciudadanos críticos, comprometidos y capaces de transformar la sociedad, cumpliendo con los requerimientos de la política pública y superando los desafíos que esto implica.

Referencias

- Altamirano Soto, M., & Pagès Blanch, J. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (26), 24–37. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7232>
- Avalos, B. y P. Aylwin (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education* 23 (4), 515-528. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.003>
- Baasch, C. (2024). *Estándares de formación inicial docente: Oportunidades y tensiones en programas de pedagogía en educación básica en Chile* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/199752/Estandares-de-formacion-inicial-docente-oportunidades-y-tensiones-en-programas-de-pedagogia-en-educacion-basica-en-Chile.pdf>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2016). *De la educación cívica a la formación ciudadana: Hitos, distinciones, desafíos y propuestas*. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/23548/1/BCN%20De%20la%20Educaci%C3%B3n%20C%C3%ADvica%20a%20la%20Formaci%C3%B3n%20Ciudadana.pdf>
- Biesta, G. (2021) *World-centred education. A view for the Present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Bourke, T., Ryan, M., & Ould, P. (2018). How do teacher educators use professional standards in their practice? *Teaching and Teacher Education*, 75, 83–92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.005>
- Carvajal-Meza, F., Alvarado-Urbina, A., & Mondaca-Rojas, C. (2022). La formación en ciudadanía en profesores de historia y geografía en el norte de Chile. *Diálogo Andino*, 67, 147–158. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100215>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021a). *Estándares de la profesión docente: Carreras de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/Historia-Media.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021b) *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>
- Cox, C., Meckes, L. & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, vol. 46-47, 205-245.
- Darling-Hammond, L. (2022). Accountability for Professional Practice. *Teachers College Record*, 91(1), 59-80. <https://doi.org/10.1177/016146818909100108> (Original work published 1989)
- Decreto 309. (2017). Modifica Decreto Supremo N° 96, de 2009, que reglamenta los contenidos y forma de ejecución del programa de fomento a la calidad de la formación inicial de docentes para el año 2009. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1101339&idVersion=2017-03-28>
- Díaz-Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de la revista *Universum*. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119–142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Disi, R., & Mardones, R. (2019). Chile 2010: La desafección política y su impacto en la participación política convencional y no convencional. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (73), 189–226. <https://biblat.unam.mx/hevila/RevistadelCLADReformaydemocracia/2019/no73/6.pdf>
- Godoy, H., Chacón, Y., Rojas, H., & Vicencio, E. (2022). Desafíos de la formación ciudadana en Chile: Análisis de las oportunidades y limitaciones en el desarrollo de la educación para la ciudadanía global en las nuevas bases curriculares para 3° y 4° medio. *Calidad en la Educación*, (56), 41–77. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652022000100041

- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: La experiencia internacional. *Calidad en la Educación*, (38), 21–77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100010>
- Kart, M., Şimşek, H. (2024) Defining competencies in curriculum and instruction and developing a new competency model. *Humanit Soc Sci Commun* 11, 1496. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03917-2>
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *School Field*, 10, 5–32. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.585.2377&rep=rep1&type=pdf>
- Lobatón, R., Precht, A., Muñoz, Í., & Villalobos, A. (2020). Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente: Estudio de caso en una universidad de la región del Maule, Chile. *Perfiles Educativos*, 42(168), 76–93. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58892>
- Mahony, P., & Hextall, I. (2000). *Reconstructing teaching: Standards, performance and accountability*. Routledge.
- Ministerio de Educación de Chile (2019) *Bases curriculares 3º y 4º medio*. https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-91414_bases.pdf
- Mojica, C., & Uribe, C. (2023, abril 20). Por una educación ciudadana para los desafíos del siglo XXI. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/por-una-educacion-ciudadana-para-los-desafios-del-siglo-xxi>
- Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000200012&lng=en&tlng=es.
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, (16), 55–81. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402007000100004
- Pinochet, S., & Mercado, J. (2018). “Construyendo ciudadanía”: La experiencia de Antofagasta frente a los Planes de Formación Ciudadana (Chile). En B. Tosar, A. Santisteban, & J. Pagès (Eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 75–88). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Quiceno, F., Betancur, M., & Rojas, H. (2020). La enseñanza en ciudadanía: nuevas exigencias para la escuela. *Sophia*, 16(1), 65-75. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.906>
- Redón, S., Belaustegui, C., Vallejos, N. (2024) *Ciudadanía y Educación ¿Utopía o realidad?* Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Rivero Castro, M. & Medeiros Urzúa, M. (2023). ¿Calidad en la formación inicial docente?: Análisis de los nuevos Estándares de la Profesión Docente para carreras de Pedagogía. *Perspectiva Educacional*, 62(3), 3-26. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.3-art.1248>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Soto, P., & Peña, C. (2020). La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: Creencias de profesores y profesoras. *Sophia Austral*, 26, 303–324. <https://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/366>
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A. y Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182. Epub 10 de febrero de 2022. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172&lng=es&tlng=es

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.63>

Cómics e historia reciente de España: una investigación sobre la novela gráfica como recurso educativo

Comics and Recent Spanish History: An Investigation into Graphic Novels as Educational Resource

Antonio Calzado-Aldaria  0000-0002-2232-0916

Universitat de València, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, València, España.

antonio.calzado@uv.es

Néstor Banderas-Navarro  0000-0001-8807-1919

Universitat de València, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, València, España.

nestor.banderas@uv.es

Carlos Fuertes-Muñoz  0000-0001-8158-7138

Universitat de València, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, València, España.

carlos.fuertes@uv.es

Fechas · Dates

Recibido: 28 de mayo de 2025

Aceptado: 22 de julio de 2025

Publicado: 30 de septiembre de 2025

Financiación · Funding

Artículo realizado en el marco del proyecto de investigación INCLUCOM (PID2021-122519OB-I00), del Ministerio de Ciencia e Innovación.

Cómo citar · How to cite

Calzado-Aldaria, A., Banderas-Navarro, N., & Fuertes-Muñoz, C. (2025). Cómics e historia reciente de España: una investigación sobre la novela gráfica como recurso educativo. *REIDICS*, 17, 63-85. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.63>

Resumen

La presente investigación se enmarca en una línea de estudio centrada en las prácticas docentes para la enseñanza del pasado traumático en España. Concretamente, se centra en el conocimiento, la valoración y los usos de los cómics o novelas gráficas sobre la Guerra Civil y el franquismo por parte del profesorado valenciano de Geografía e Historia en Educación Secundaria. Se emplea un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, cuyas respuestas son analizadas mediante procedimientos estadísticos descriptivos y un análisis cualitativo del contenido. Los resultados indican un conocimiento y lectura relativamente generalizados de novelas gráficas contemporáneas sobre el pasado traumático por parte del profesorado encuestado. Estas obras son valoradas positivamente, tanto por su formato como por sus posibilidades pedagógicas para abordar temáticas históricas menos presentes en los manuales escolares. El uso efectivo del cómic se concentra principalmente en 4.º de la ESO y, en menor medida, en 2.º de Bachillerato. Asimismo, el profesorado destaca la importancia de pautas como la contextualización histórica de las obras y su tratamiento riguroso vinculado a la enseñanza de la materia.

Palabras clave: cómic; novela gráfica; docentes; Guerra Civil; franquismo.

Abstract

This research is part of a line of study focused on teaching practices for the teaching of traumatic pasts in Spain. Specifically, it focuses on the knowledge, appreciation, and use of comics and graphic novels about the Civil War and the Franco regime by Valencian Geography and History teachers in secondary education. A questionnaire with closed and open questions is used, the responses to which are analyzed using descriptive statistical procedures and qualitative content analysis. The results indicate a relatively widespread knowledge and reading of contemporary graphic novels about the traumatic past among the teachers surveyed. These works are positively valued, both for their format and for their pedagogical possibilities for addressing historical themes less present in school textbooks. The effective use of comics is concentrated mainly in the 4th year of compulsory secondary education and, to a lesser extent, in the 2nd year of high school. The faculty also emphasizes the importance of guidelines such as the historical contextualization of works and their rigorous treatment in relation to the teaching of the subject.

Keywords: digital comic; graphic novel; teachers; Spanish Civil War; Francoism.

Historia reciente de España, profesorado y cómic

El arco cronológico de 1931 a 1982 se compone de diferentes “momentos matriciales” (Aróstegui & Godicheau, 2006) en la historia de España, muy presentes todavía en el debate público, la producción cultural y los imaginarios políticos de la sociedad española. Un “pasado que no pasa” que es objeto de una constante e ininterrumpida producción historiográfica caracterizada por una fértil y sugerente interdisciplinariedad (con crecientes aportaciones sociológicas, culturales y en el campo de la didáctica). A pesar de las múltiples contribuciones científicas, se trata de un arco cronológico traumático, en la medida en que sigue estando vivo en el imaginario colectivo y generando encendidas reacciones en espacios de sociabilidad informal o en las redes sociales (Delgado, 2024; Junquera, 2025). En este sentido, cualquier iniciativa en el campo de las políticas públicas de memoria –toponimia viaria, memoriales, fosas o, incluso, la reciente iniciativa gubernamental de la celebración de los “50 años en libertad”– suscita una fuerte reacción, especialmente de las extremas derechas.

El tratamiento escolar de este pasado traumático ha sido progresivamente objeto de atención por parte de especialistas en el campo de la historia contemporánea y la didáctica de la historia, configurando una suerte de subcampo que podría conceptualizarse como la Didáctica de la España reciente (c.1931-c.1982), que abarcaría el conjunto de estudios centrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a este periodo. Estos estudios alcanzan una gran relevancia, enfrentándose a diferentes desafíos en su consolidación científica. En primer lugar, atienden a un desafío social: el de la conflictiva construcción de la memoria democrática. El auge desde principios del siglo XXI de los movimientos memorialistas y la regulación (aunque tardía) de políticas públicas de memoria –entre las cuales destaca la Ley de Memoria Democrática de 2022– configuran un contexto en el que, al tiempo que se está produciendo un avance en la dignificación de los vencidos, se está asistiendo a un embate político-cultural de la derecha y la extrema derecha, negacionistas de este tipo de medidas. Al mismo tiempo, estos estudios se enfrentan a un reto académico de configuración de la propia disciplina de la Didáctica de las Ciencias Sociales, con las particularidades que supone la historia reciente como objeto de enseñanza, y en la que existen diferentes líneas de trabajo complementarias: análisis del currículo, libros de texto, concepciones y conocimientos del alumnado o, entre otras, representaciones y prácticas del profesorado.

Sobre esta última cuestión, entendemos que el profesorado resulta fundamental por su impacto directo en la configuración del pensamiento histórico del alumnado, en un momento como el actual de eclosión de posturas revisionistas, fortalecidas en la esfera digital (Andreu-Mediero & Fernández-Fernández, 2024; Delgado, 2024). Al respecto, existen ya suficientes evidencias para concluir que la formación específica a nivel disciplinar (historia reciente de España) y didáctico (procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia y en particular de los temas conflictivos) es una condición *sine qua non* para construir un tipo de educación histórica crítica y compleja que no evite este tipo de temas controversiales y que los aborde incorporando las recientes (y no tan recientes) investigaciones académicas (Banderas & Fuertes, 2021; Parra & Morote, 2020; Parra et al., 2021). La pervivencia de actitudes y posicionamientos neutrales y equidistantes entre el profesorado pueden suponer incluso no impartir estos periodos históricos durante el curso, lo cual se explica, según las investigaciones recientes,

por el contexto sociopolítico actual, la realidad laboral del profesorado (especialmente de la escuela privada-concertada) y la falta de formación específica (Banderas & Fuertes, 2021; Martínez-Rodríguez et al., 2022). En dicho proceso de formación del profesorado, tanto inicial como permanente, resulta fundamental atender a las titulaciones de origen de los y las docentes y las carencias que existen (Fuertes & Banderas, 2024), pero también a los modos, de tipo más informal, para formarse. Nos estamos refiriendo, en este sentido, a los consumos culturales –especialmente cine, literatura, música y exposiciones culturales–, que actúan en ocasiones como vehículos formativos fundamentales más allá de las obras historiográficas de primer orden.

Este último aspecto al que nos referíamos conecta con la investigación acerca de la materialidad de las prácticas docentes que, aunque sigue evidenciando la preeminencia del manual escolar como objeto con gran tradición en las aulas españolas, dibuja una imagen mucho más compleja de lo que acontece en el aula, lo que ha sido conocido en ocasiones como la “black box of schooling” (Depaepe & Simon, 2005). Los libros de texto conviven en las clases de Historia y, con particular intensidad en las de historia reciente de España, con materiales propios (apuntes, presentaciones, dossiers de trabajo...), uso de audiovisuales (cine, documentales), empleo de tecnología educativa diversa, así como con estrategias de gestión del aula diferentes a la conocida clase magistral (trabajos cooperativos, clase invertida, itinerarios educativos, proyectos...). En este proceso emergen productos culturales diversos que, previamente consumidos por el profesorado –y significando auténticas fuentes de conocimiento histórico–, se reconfiguran como recursos didácticos.

Sobre este particular emerge el cómic o la novela gráfica como producto cultural cada vez más reconocido por su potencial didáctico para el aula de historia, en sintonía con la reivindicación y valorización de una cultura visual, más cercana a los contextos culturales del alumnado de principios del siglo XXI. Aunque los estudios sobre usos didácticos comenzaron en el ámbito de la enseñanza de la lengua y la literatura, pronto se desarrolló una línea destacada que lo aplicó a la enseñanza del tiempo histórico, especialmente en Estados Unidos (Saitua, 2018a). Su potencial didáctico para aprender historia, concretamente, se basa en diferentes aspectos que lo hacen especialmente atractivo en estos contextos. Por un lado, se trata de un medio multimodal que vincula texto e imagen creando una narrativa única, a caballo entre las artes visuales, la literatura, el cine y el teatro, y exigiendo la participación directa del lector para completar los significados entre viñetas (Falguera-García & Selfa-Sastre, 2023). Esta especificidad del formato implica un tipo de narrativa que genera interés y puede promover la motivación y la lectura. Por otro lado, tiene la virtud de integrar la información histórica de un modo sencillo a la par que complejo; es decir, simplifica procesos históricos que revisten alta complejidad sin perder la pluriperspectividad, ni desatender lo emocional (Vadillo, 2021). En esta línea, la novela gráfica permite recrear ambientes desaparecidos, integrar voces diferentes y desarrollar el pensamiento crítico e histórico (Ponsoda & Ortuño, 2023), así como facilitar la accesibilidad al conocimiento histórico por parte de públicos que no consumen historiografía (Alonso-Carballés & Touton, 2021).

En los años ochenta, superados los debates enconados que, en parte, todavía manejaban la consideración del cómic como subproducto cultural, se produjo un fuerte cambio en su

consideración social. La publicación de *Maus* por parte de Art Spiegelman (la primera parte en 1986 y la segunda en 1991), que trató el tema del Holocausto, fue un punto de inflexión, especialmente tras ganar el Premio Pulitzer en 1992 (Fernández de Arriba, 2015, p. 12). En el caso español se produjo un crecimiento en la publicación de novelas gráficas tras la muerte de Franco, rebajado en los años noventa por la crisis del sector editorial y fuertemente recuperado a inicios del siglo XXI (Matly, 2015). A partir del año 2000, y coincidiendo con una fuerte consolidación de los movimientos por la recuperación de la memoria histórica, se dio un enorme *boom* editorial. Múltiples novelas gráficas fueron publicadas, constituyendo estas auténticas agentes de constitución *desde abajo* de una posmemoria sobre el pasado traumático español que coincidía ya con la generación de los nietos de quienes vivieron la guerra. La historieta para adultos funcionó, en este sentido, como un elemento constituyente de la memoria cultural sobre la Guerra Civil y la dictadura franquista, mientras que los historietistas se erigieron en algunos casos (hasta el día de hoy) como intelectuales públicos comprometidos (Hernández-Cano, 2021). La visión antifranquista de estas novelas gráficas dio voz a los vencidos, ofreciendo protagonismo a los testimonios y siguiendo una estela histórica de otros artistas que habían representado clases sociales subalternas y la vivencia de conflictos y episodios de violencia política (Jacques Callot, Francisco de Goya u Otto Dix) (Alonso-Carbellés y Touton, 2021, p. 12). Las novelas sobre Guerra Civil y dictadura franquista se centraron mucho más en las consecuencias del franquismo y en la represión y no tanto en cuestiones como los aspectos bélicos del conflicto. Permitieron, además, dar voz a temáticas sobre el pasado traumático que habían estado menos presentes en la memoria social y que enlazaban con las exigencias del nuevo paradigma de la memoria democrática: el activismo LGTBI (*El violeta*, Juan Sepúlveda y Antonio Santos), la represión específica hacia las mujeres (*Cuerda de presas*, Fidel Martínez y Jorge García), la trayectoria de soldados republicanos en la Segunda Guerra Mundial (*Los surcos del azar*, Paco Roca), la vivencia de la guerra desde la mirada de la infancia (*Sola*, Denis Paire) o las fosas comunes (*El abismo del olvido*, Paco Roca).

Existe, por tanto, un amplio catálogo de novelas gráficas sobre la historia reciente de España susceptibles de ser empleadas como recurso didáctico en las aulas. De hecho, la publicación de diferentes experiencias didácticas (Banderas & Boix-Vicente, 2024; Jorge & Becerra, 2016; Mora, 2024; Saitua, 2018b) sugiere una cierta extensión de su uso en las clases de Secundaria. Sin embargo, carecemos todavía de investigaciones más amplias sobre el grado de conocimiento del profesorado de este tipo de cómics sobre guerra civil y franquismo y sobre los diversos usos didácticos, potencialidades y limitaciones de la novela gráfica como recurso para enseñar y aprender sobre el controvertido pasado reciente.

Objetivos y metodología de investigación

En coherencia con lo señalado, el objetivo que planteamos en esta investigación es el de indagar en los conocimientos y usos de las novelas gráficas sobre historia reciente de España –principalmente, Guerra Civil y dictadura franquista– entre el profesorado de Geografía e Historia de Secundaria en activo. Para ello, se ha optado por una tipología de investigación de tipo mixto, dado que permite contrastar las perspectivas que se derivan de los datos cualitativos y cuantitativos (Van Maanen, 1983; Holloway, 1997; Redon & Angulo, 2018). Por un lado, el enfoque cuantitativo facilita la obtención de datos numéricos sobre el fenómeno que

se desea analizar. Por otro, el enfoque cualitativo, cada vez más empleado en investigación educativa, proporciona información profunda sobre casos particulares que se pueden comprender en toda su complejidad y pone el foco en los significados y lecturas de las personas (Van Maanen, 1983, p. 9). La obtención de los datos se ha producido en un contexto específico previamente seleccionado: la realización, entre enero y febrero de 2023, de dos cursos de formación permanente en el ámbito de la Comunitat Valenciana sobre las problemáticas y potencialidades de la enseñanza de la Guerra Civil y la dictadura franquista.

Para obtener estos datos se ha procedido a diseñar y emplear un cuestionario, en formato de formulario *Google*, respondido con ordenador y/o teléfono móvil. Este instrumento de investigación permite, mediante un conjunto limitado de preguntas, obtener información de diferentes sujetos (Torrado, 2019, p. 232), y es ampliamente utilizado en investigación educativa para obtener información diversa, tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa, al combinar preguntas de respuesta cerrada (opción múltiple) con otras de respuesta abierta (tanto cortas como extensas). Junto a una solicitud inicial de datos básicos del participante (edad, sexo, formación, experiencia docente, etc.), el cuestionario se divide en dos partes, como podemos apreciar en la Tabla 1: conocimiento y lectura de novelas gráficas actuales sobre Guerra Civil y franquismo, de un lado; y usos didácticos de las mismas, de otro.

Tabla 1

Encuesta a docentes sobre cómics de Guerra Civil y franquismo

A) CONOCIMIENTO DE NOVELAS GRÁFICAS ACTUALES SOBRE GUERRA/FRANQUISMO	
1.	¿Has leído algún cómic/novela gráfica reciente que trate sobre la guerra civil y el franquismo? (No/Sí, algunos/Sí, bastantes)
2.	En caso de haber leído alguno, indica cuál/cuáles o los autores si no recuerdas el título.
3.	¿Habías oído hablar de alguno de los siguientes cómics? (Listado de cómics y escala: No me suena/Me suena/Lo he leído)
4.	Indica si conoces algún otro cómic/novela gráfica sobre guerra/franquismo no presente en el listado anterior
5.	¿Cómo has llegado a conocer estos cómics?
6.	Si has leído alguno, ¿te ha aportado a nivel formativo leer estos cómics, ayudándote a comprender mejor o replantearte ciertos aspectos de la guerra y el franquismo?
7.	En caso afirmativo, detalla cuestiones que recuerdes que te hayan impactado o apartado más de la lectura de ciertas novelas gráficas.
B) USOS DIDÁCTICOS DE NOVELAS GRÁFICAS ACTUALES SOBRE GUERRA/FRANQUISMO	
1.	¿Con qué frecuencia has utilizado el cómic/novela gráfica actual sobre guerra/franquismo en tus clases? (Nunca/Alguna vez/Bastantes veces)
2.	¿Con qué frecuencia has utilizado el cómic/novela gráfica actual sobre otros temas en tus clases? (Nunca/Alguna vez/Bastantes veces)
3.	¿En qué cursos y asignaturas has utilizado el cómic/novela gráfica actual sobre guerra/franquismo?
4.	Por favor, si has utilizado algún cómic/novela gráfica actual sobre guerra/franquismo en tus clases. Describe en qué consistió la experiencia (curso, objetivos, metodología, resultados, cambios que harías).
5.	Por favor, aunque no hayas utilizado ningún cómic/novela gráfica actual sobre guerra/franquismo en tus clases, imagina y explica cómo y para qué crees que podrían utilizarse. [No responder si se ha respondido la anterior exponiendo una experiencia llevada a cabo]
6.	¿De cuál de las siguientes formas dirías que has utilizado el cómic/novela gráfica actual (sobre guerra/franquismo u otros temas) en tus clases? (Opciones: Puedes marcar más de una opción)
7.	¿Qué aportaciones crees que puede hacer el cómic para acercar la historia al alumnado de primaria/secundaria/bachillerato? (Puedes hacer mención a tu experiencia docente, si has hecho uso de las novelas gráficas)
8.	¿Qué dificultades o límites crees que pueden darse si utilizamos el cómic con alumnado de primaria / secundaria / bachillerato? (Puedes hacer mención a tu experiencia docente, si has hecho uso de las novelas gráficas)
9.	¿Dispone la biblioteca de tu centro educativo o departamento de algunos de estos cómics recientes sobre guerra civil/franquismo?

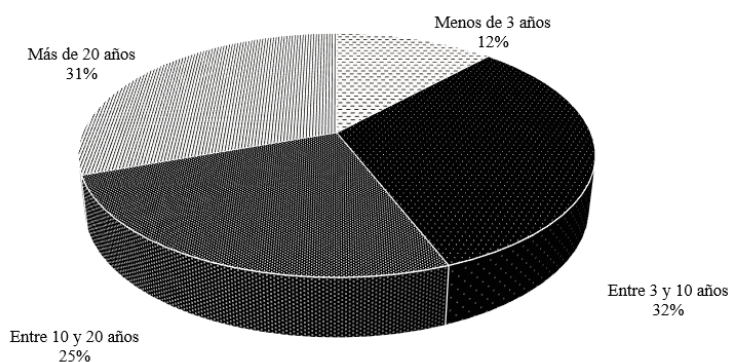
Fuente: elaboración propia

El procedimiento de investigación seguido para analizar la información de los diferentes cuestionarios obtenidos tuvo dos partes claramente diferenciadas. Por un lado, la información cuantitativa, obtenida por preguntas cerradas, ha sido trabajada de forma matemática, empleando estadísticos descriptivos básicos como las medias. Por otro lado, la información cualitativa se ha analizado identificando unidades de significado en las respuestas abiertas (Gibbs, 2012) para, posteriormente, agruparlas en códigos y categorías. El proceso de codificación y categorización a partir de los datos forma parte de la teoría fundamentada o *grounded theory* (Strauss & Corbin, 2002), según la cual la teoría surge de forma inductiva de los datos. A pesar de haber planteado inicialmente una codificación desde arriba (*top-down*), debido al nivel de concreción del cuestionario, se ha modificado ligeramente a partir de la información emergente, obtenida tras el análisis profundo de los cuestionarios (codificación *bottom up*).

En referencia a los participantes de la investigación, se trata de un total de 59 docentes, con experiencia en Secundaria y Bachillerato, escogidos de forma no probabilística y por facilidad de acceso (Flick, 2007), en tanto que pertenecen en su totalidad a un grupo de docentes de dos cursos de formación permanente organizados por la Administración educativa valenciana. La selección intencional de este grupo de docentes se debe fundamentalmente al supuesto interés existente entre este conjunto del profesorado acerca de la reflexión didáctica sobre memoria democrática e historia reciente. No se busca, por tanto, llegar a conclusiones generalizables sino significativas, indagando en los conocimientos y usos del cómic o novela gráfica en un colectivo muy específico: docentes de Geografía e Historia potencialmente interesados por el tratamiento didáctico de la historia reciente.

Entre los participantes, encontramos un relativo equilibrio y diversidad en cuanto a su sexo/género y los años de experiencia docente (figura 1), con un 56% de docentes con más de 10 años de trabajo en secundaria frente a un 44%, más joven, que se encuentra al inicio de su carrera profesional. En cuanto a la formación disciplinar (figura 2) predomina la formación específica en Historia (Grado o Licenciatura). Por lo que respecta a la formación pedagógica, una amplia mayoría (74%) se formaron en el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), con una escasa representación de quienes han cursado el Máster en Profesor/a de Educación Secundaria que no permite atender a la eventual incidencia de una mayor formación pedagógica.

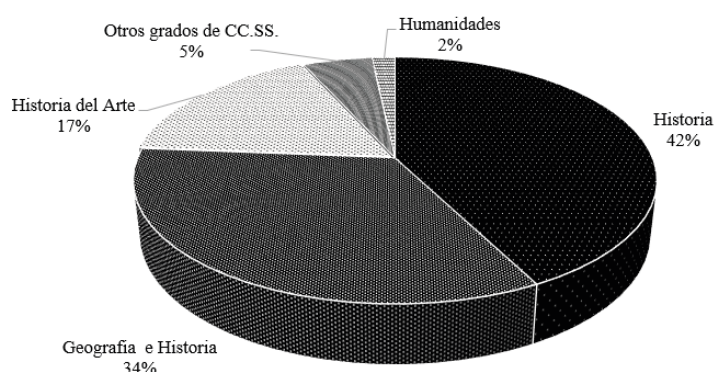
Figura 1
Distribución de los participantes por años de experiencia



Fuente: elaboración propia

Figura 2

Distribución de los participantes por formación disciplinar



Fuente: elaboración propia

Resultados

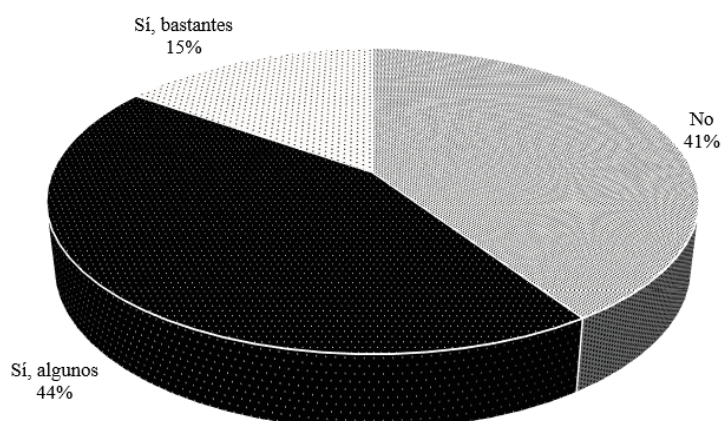
En el siguiente apartado expondremos los resultados, diferenciando entre los conocimientos docentes de cómics sobre guerra y franquismo; las aportaciones didácticas que otorgan a los mismos y, por último, los usos específicos de este tipo de productos literarios para enseñar historia reciente de España.

Conocimientos docentes de cómics sobre guerra y franquismo

En cuanto a los conocimientos docentes acerca de cómics sobre guerra y franquismo, en primer lugar, conviene destacar la abundancia entre la muestra de lectores de cómics sobre el pasado traumático en España, con un 59% que han leído uno o más (figura 3). Si se desglosa el análisis por cantidad de obras leídas a partir del listado facilitado en el cuestionario (figura 4), predomina el profesorado que ha leído entre una y cuatro obras (35%), seguido de quienes han leído entre cinco y diez obras (19%), con una minoría de docentes que han leído más de diez obras (7%).

Figura 3

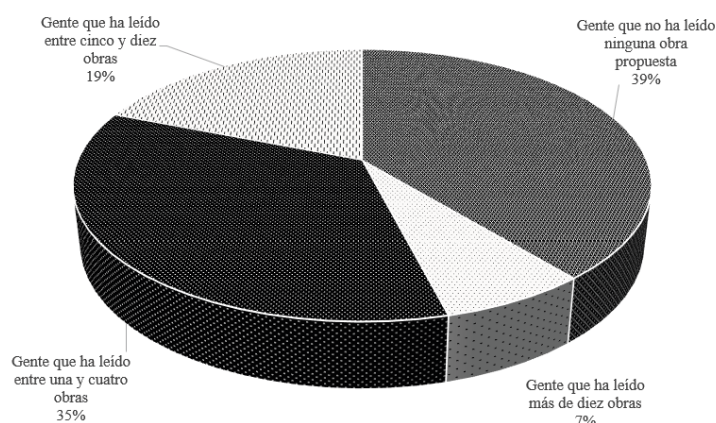
Grado de lectura de cómics sobre guerra y franquismo



Fuente: elaboración propia

Figura 4

Número de cómics sobre guerra y franquismo leídos

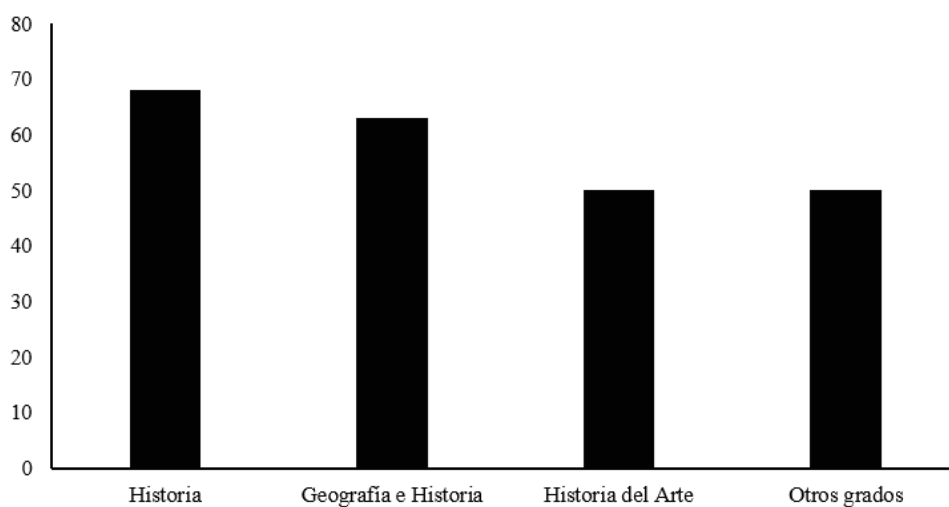


Fuente: elaboración propia

Un análisis más pormenorizado nos indica que los docentes nacidos en las décadas de los setenta y los ochenta porcentualmente corresponden a las franjas con mayor número de lectores. Así, mientras que el 53,3% de los nacidos en la década de los sesenta leen cómics, este porcentaje se incrementa para la década de los setenta (75%) y los ochenta (62,5%), mientras que disminuye entre los nacidos en los años noventa (50%). Cabe apuntar, no obstante, que entre estos últimos docentes –los más jóvenes del estudio–, se dan las cifras más altas de lectura de “bastantes” novelas gráficas. Si establecemos una relación entre lectura de cómics sobre Guerra Civil y franquismo y la formación disciplinar, se observa que el profesorado que lee más asiduamente cómics son quienes más formación tienen en Historia (Licenciatura o Grado en Historia o licenciatura en Geografía e Historia), respecto a los que estudiaron Historia del Arte u otros grados (figura 5).

Figura 5

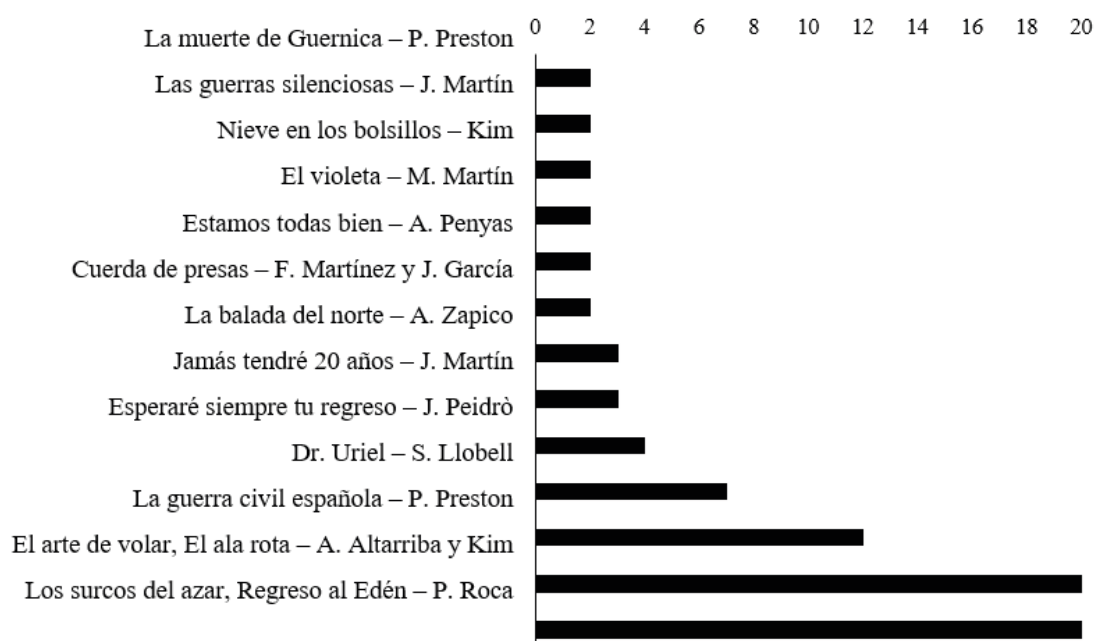
Porcentaje de lectores/as de alguna novela gráfica sobre guerra y franquismo según formación disciplinar



Fuente: elaboración propia

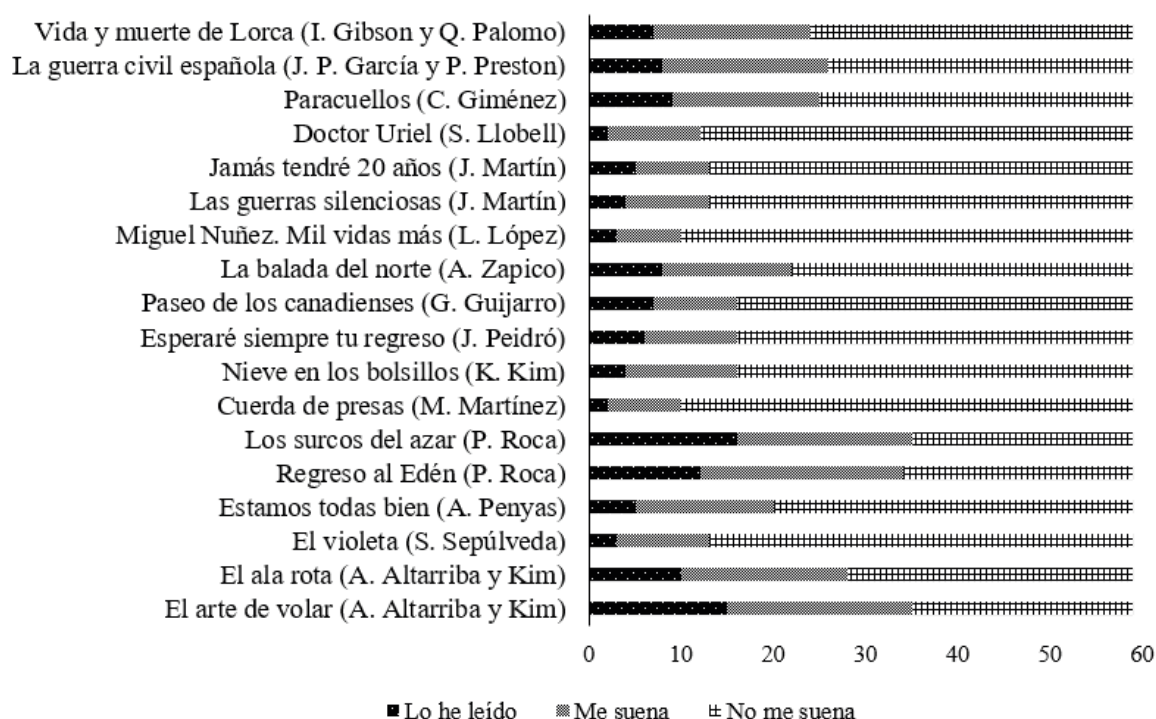
En segundo lugar, en cuanto al conocimiento de obras concretas, adjuntamos dos diagramas de barras, siendo el primero resultado de respuestas espontáneas (figura 6) y el segundo de títulos previamente ofrecidos en una pregunta posterior (figura 7). Como se puede comprobar, existe una clara coincidencia, con una gran concentración en títulos y autores muy conocidos y ampliamente distribuidos, como las obras de Preston (2016) o Gibson (2018) (favorecidas por el conocimiento formativo, lector o mediático de estos hispanistas), Altarriba y Kim (2016 y 2018) o Paco Roca (2019 y 2020), impulsado para el último autor por la difusión mediática en Valencia de la obra –centrada en la posguerra valenciana– *Regreso al Edén*. Sin embargo, llama la atención el desconocimiento y el escaso número de docentes que han leído obras de editoriales con menor alcance mediático y centradas en la represión de género (*Cuerda de presas* o *Estamos todas bien*) o LGTBI (*El violeta*).

Figura 6
Conocimiento de novelas gráficas (respuesta abierta)



Fuente: elaboración propia

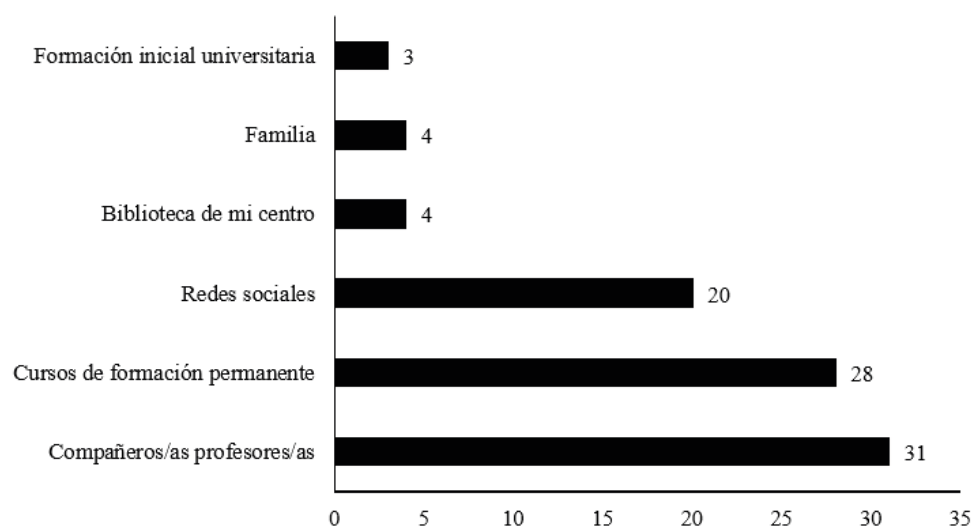
Figura 7
Conocimiento de novelas gráficas (respuesta cerrada).



Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, en cuanto al origen del conocimiento de las novelas gráficas, emergen especialmente el conocimiento informal por sugerencia de otros compañeros docentes y las redes sociales, así como los cursos de formación permanente (figura 8), resultando significativa la escasa incidencia de la formación inicial universitaria.

Figura 8
Fuentes de conocimiento de las novelas gráficas



Fuente: elaboración propia

Aportaciones de las novelas gráficas

Más allá del conocimiento de estas novelas gráficas, a partir del análisis del cuestionario es posible rastrear una serie de aportaciones del cómic a la tarea docente según el punto de vista del profesorado. En primer lugar, se trata de una fuente de conocimiento docente sobre el período, que permite, más allá de la formación inicial y las lecturas historiográficas, renovar las visiones del profesorado sobre la guerra civil y la dictadura franquista. Como señala un entrevistado, “tenint en compte que el meu coneixement sobre història contemporània és autodidacta [...] llegir els còmics de vegades m’ha donat informació que desconeixia i que m’ha esperonat a fer recerques per tal d’augmentar el meu coneixement”¹ (E29²).

En segundo lugar, las novelas gráficas son percibidas como recursos didácticos motivadores para el alumnado. Así, se alude a su formato más atractivo: “claredat argumental, facilitat per arribar a l’alumnat”³ [E49]; “al veure menys text [respecto a la novela] et sents més atret i motivat”⁴ [E59]; “imágenes simbólicas y potentes” [E21]. El profesorado, en términos generales, señala que la mayor cercanía de los cómics a la cultura visual del alumnado permite aportar una perspectiva más visual y cercana y “aprender a través de productos culturales que consumen ellos en su día a día” (E21). Se trata de un lenguaje en que el alumnado se siente más cómodo, “acostumbrado a estímulos visuales potentes” (E46). Ello fomenta el hábito de lectura: “abre la posibilidad de que los alumnos se impliquen en la lectura” [E14]. Sin embargo, ello no es óbice para que algunos docentes apunten, en relación con las mismas características de este producto cultural, a una percepción entre parte del alumnado que dificultaría su uso como recurso didáctico, al considerarlo algo “poco serio” (E44), más vinculado al ocio o la ficción, lo cual puede interferir en la comprensión crítica del contenido histórico; con el riesgo de “quedarse únicamente en lo visual y no interiorizar la información que hay detrás” (E46), de considerar los relatos como comparables a “la ciencia-ficción” (E39) o, directamente, “no tomárselo en serio” (E41).

En tercer lugar, en cualquier caso, el profesorado aprecia de las novelas gráficas su particular potencial formativo para la materia de Historia. Así, según diferentes docentes, los cómics pueden ser una vía para combatir el rechazo o la prevención hacia esta asignatura, concebida como una materia tediosa abordada desde su memorización. “Creo que puede ser muy importante para motivar a los alumnos a acercarse a la historia en un momento muy complicado [en el] que no muestran interés por nada” (E48). Ello parece apreciarse aún más en grupos no ordinarios, señalando un docente que los consideraba una vía particularmente óptima para abordar la materia en la Formación Profesional Básica (FPB) y, así, “hacer más asimilable la parte de las Ciencias Sociales”, habida cuenta de que “el tema de Historia no motiva a los grupos de FPB” (E53).

1. “Teniendo en cuenta que mi conocimiento sobre historia contemporánea es autodidacta [...] leer los cómics a veces me ha dado información que desconocía y que me ha animado a hacer investigaciones para aumentar mi conocimiento”.

2. Para identificar las citas literales del profesorado entrevistado se seguirá esta fórmula: “E” de entrevistado/a, seguido del número que lo identifica.

3. “Claridad argumental, facilidad para llegar al alumnado”.

4. “Al ver menos texto te sientes más atraído y motivado”.

En cuarto lugar, los participantes en esta investigación señalan el específico potencial de estos cómics para desarrollar un aprendizaje más crítico, social y empático sobre el conflictivo pasado reciente español. Así, aluden a la utilidad de las mencionadas novelas gráficas para tratar la guerra y la dictadura atendiendo a temáticas y enfoques menos presentes en otros recursos, proporcionando una “perspectiva más amplia, rica y crítica sobre el conflicto” (E45). Se apunta a la relevancia dada a una historia social de la “gente común”, “dando voz a personajes que no la tienen en los libros de texto” (E30), apuntando al “impacte emocional”⁵ (E28) derivado de “la visió personal i personificada”⁶ (E47), del foco en la “vivencia humana de la guerra” (E1), destacando el especial interés de los cómics “basados en experiencias individuales” (E52). Se incide, en esta línea, en el potencial para generar “empatía” –concepto ampliamente utilizado en las contestaciones– con los vencidos y represaliados, abordando la represión franquista, “siendo críticos con el franquismo” (E27) y promoviendo la “reflexión sobre las memorias” (E1) de la dictadura con tal de desarrollar también su implicación con la sociedad actual: “per comprendre i fer-los tindre interés pel context polític i social present”⁷ (E28).

En un caso se recalca que algunos cómics permiten una “aproximación a historias locales” (E56), y esta es una perspectiva que debería tenerse en cuenta para el futuro, dado el particular potencial de paisajes y lugares próximos al alumnado. Asimismo, el mencionado desconocimiento de los cómics más centrados en la represión de género se traslada a este capítulo y apenas un docente refiere que estos cómics pueden aportar resultar útiles para enseñar y aprender en torno a la represión sobre las mujeres y el colectivo LGTBI.

Usos y prácticas docentes con cómics sobre guerra y franquismo

Poniendo ahora el foco en las prácticas docentes concretas con cómics sobre Guerra Civil y franquismo, nos referiremos, en primer lugar, al grado de utilización en sus clases. Así, hemos detectado que un 47% de los encuestados los han empleado como recurso para trabajar Guerra Civil y franquismo alguna vez –37%– o habitualmente –10%– atisbándose por tanto un uso emergente aún no del todo consolidado o recurrente (figura 9). Asimismo, ese 47%, aun siendo una cifra considerable, contrasta con el hecho de que los que han usado cómics para abordar otros temas –como el mundo grecorromano o la historia medieval– ascienden hasta un 66%.

En cualquier caso, la casi totalidad de los que utilizan cómics sobre guerra y franquismo son lectores de este tipo de obras: por obvio que pueda resultar, dicha lectura previa emerge como un prerequisite para su uso didáctico. Al tiempo, y en relación, una clara mayoría de los lectores, concretamente un 71% de estos, se animan después a utilizarlos en sus clases (figura 10), destacando dentro de este colectivo de 25 docentes, 8 de los 9 que han leído “bastantes” cómics. Por otro lado, un dato que podría ser relevante es que un 60% de los docentes que utilizan en sus clases estas novelas sobre el pasado traumático cuentan con alguna de ellas en sus bibliotecas escolares; mientras que, en contraste, el 58,06% de quienes no utilizan didácticamente estos recursos, afirma no disponer de ellos en las bibliotecas de sus centros.

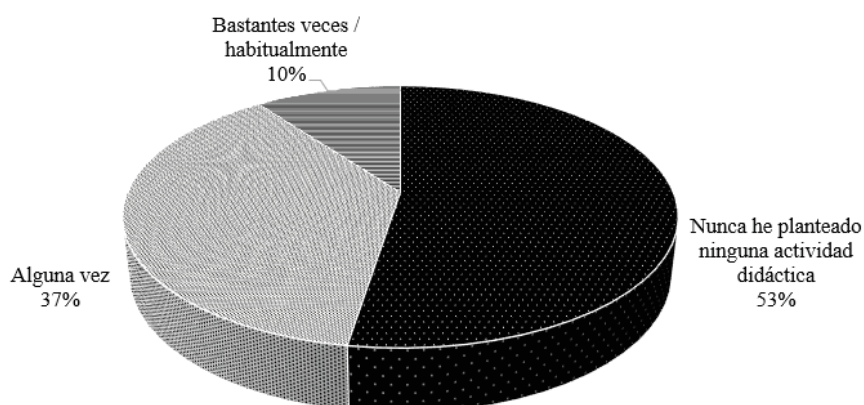
5. “Impacto emocional”.

6. “La visión personal y personificada”.

7. “Por comprender y hacerlos tener interés por el contexto político y social presente”.

Figura 9

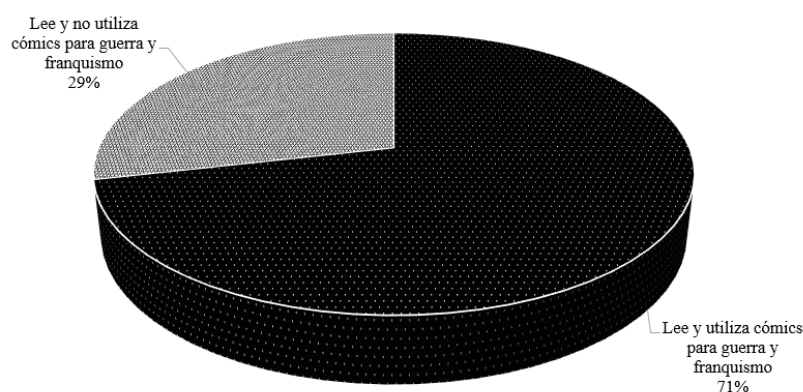
Frecuencia de empleo de novelas gráficas sobre pasado traumático



Fuente: elaboración propia

Figura 10

Relación entre lectura y uso didáctico de cómics



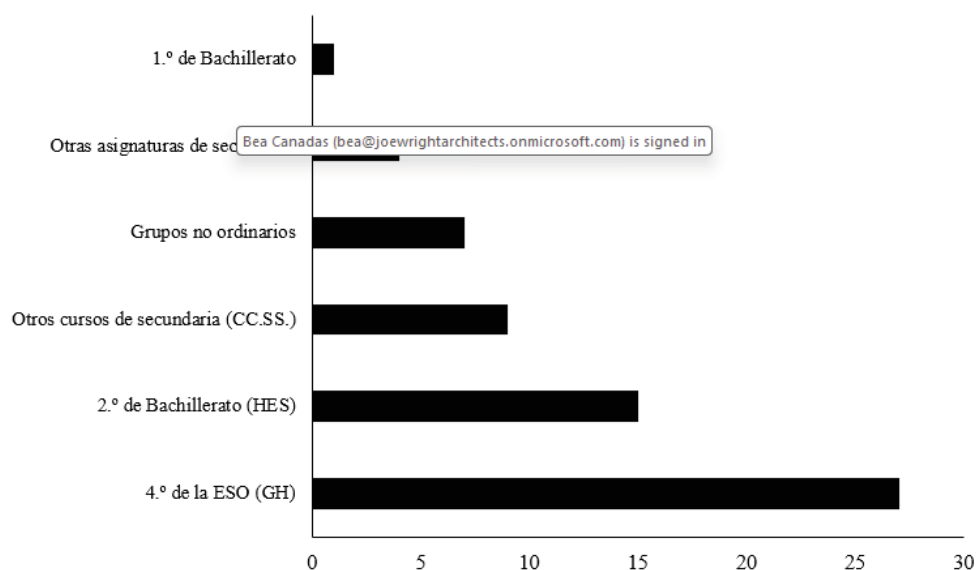
Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, atendiendo a los cursos y materias en que más se utilizan los cómics sobre guerra y franquismo observamos (figura 11) un claro predominio de 4.º de la ESO (Geografía e Historia), seguida de 2.º de Bachillerato (Historia de España) y, ya a mayor distancia, de otros cursos y grupos no ordinarios. Conviene destacar, en este punto, la ambivalente incidencia del currículum, pues, ciertamente, al fijar de forma explícita la historia reciente de España en 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato favorece el uso de cómics sobre guerra y franquismo en estos cursos. Pero, al tiempo, una de las principales limitaciones señaladas por el profesorado es la dificultad de implementar el uso del cómic en 2.º de Bachillerato, debido a la gran densidad de contenidos, con el añadido de la presión de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), lo cual, afirman diversos docentes, entorpece o impide la adecuada contextualización y análisis sosegado de las obras y del propio formato visual. Ello explica que en un curso como 4.º de la ESO, en el que no existe este condicionamiento, se den con mayor frecuencia este tipo de actividades. Aun así, este curso también presenta un temario muy extenso que, como señalan los propios docentes, limita la realización de dinámicas diferentes: “el currículum tan extens que hem d’impartir, no dona temps per a molt” (E59), “el tiempo es mi principal problema”⁸ (E48).

8. “El currículum tan extenso que debemos impartir, no da tiempo para mucho”.

Figura 11

Utilización de novelas gráficas sobre pasado traumático según curso y asignatura

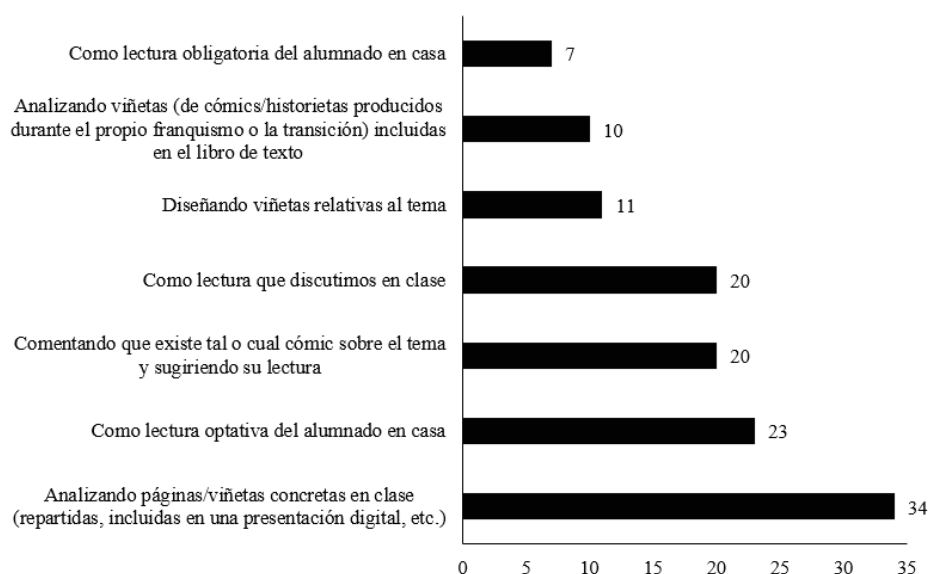


Fuente: elaboración propia

Figura 12

Formas de empleo de la novela gráfica sobre pasado traumático

Formas de empleo de la novela gráfica sobre pasado traumático



Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, si se examina la forma de uso concreto de los cómics, se observa (figura 12) una gran concentración en el análisis de páginas o viñetas concretas que se reparten en clase o que se incluyen en presentaciones digitales, la modalidad que aparece con mayor frecuencia, marcada en 34 ocasiones. Un tipo de uso relativamente cómodo que no implica una inversión tan elevada de tiempo como la lectura íntegra de obras, estrategia extendida pues también aparece marcada en muchas ocasiones: 23 como lectura opcional en casa, 7

como lectura obligatoria en casa y 20 como lectura que incluye una discusión colectiva en el aula. Tras estas, encontramos la mera sugerencia de la lectura de novelas gráficas sobre estos temas y, en menor proporción, el análisis de viñetas de la época que incluyen los propios libros de texto o el diseño de viñetas, una forma más compleja y que supone una mayor inversión de tiempo.

La priorización de unas u otras formas de empleo de novelas gráficas diverge según el curso y materia en que se inserte. Así, en 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato, el empleo de estos productos culturales se vincula de manera mucho más directa al trabajo de contenidos concretos de la historia reciente de España, en relación con su centralidad en el currículo de Geografía e Historia e Historia de España. Pese a ello, se detectan diferencias relevantes entre ambos cursos. Por un lado, en 2.º de Bachillerato es frecuente la lectura opcional autónoma –en casa– de cómics y posterior evaluación por medio de una reseña o trabajo escrito individual. Las características inherentes a este curso dificultan el desarrollo de estas iniciativas –“com no tenen molt de temps són pocs els alumnes que fan la lectura voluntària”⁹ (E59)–, si bien entre el alumnado que ha optado por esta vía, se consiguen resultados óptimos: “siempre ha sido positivo y satisfactorio” (E33). Predomina, en cualquier caso, una utilización como recurso complementario que, como señala un docente, puede cubrir lagunas de los libros de texto de Historia de España, permitiendo “visibilizar algún aspecto tratado en la materia (ej. represión, roles de género, exilio...) a partir de ejemplos en cómic” (E1).

Para 4.º de la ESO, por el contrario, se desarrollan propuestas heterogéneas casi siempre con un marcado acento de trabajo colaborativo y de tertulia dialógica en clase: “Leer y hacer debate en clase” (E48); “Lectura comprensiva i activitats”¹⁰ (E23). Actividades que requieren una intervención muy activa por parte del profesorado, pero también un rol participativo y constructor por parte del alumnado. Sirva este ejemplo a modo ilustrativo: “he fotocopiado unas páginas del cómic, las he repartido para que las lean, las comenten en grupos de dos y respondan a unas preguntas sobre las mismas” (E52). Algunos docentes ponen el acento en el uso del cómic como fuente histórica que permite en este curso “profundizar en los contenidos de forma motivadora” (E56), aproximando al alumnado a aspectos minusvalorados en los libros de texto de Geografía e Historia, funcionando, por ejemplo, como “recolzament puntual a l’explicació de la repressió”¹¹ (E56).

En otros dos casos de 4.º de ESO, se aunó la lectura e interpretación del comic como fuente histórica con la atención a aspectos simbólico-visuales y más relacionados con la Educación Plástica. En el primer ejemplo, “fraccionando [el docente] el cómic en tantos bloques como grupos de trabajo había en el aula, tenían que añadir en forma de prólogo y epílogo acontecimientos anteriores y posteriores. De esta manera crearon de forma indirecta ellos mismos un cómic partiendo del contenido trabajado en clase” (E13). En el segundo caso, eran los propios alumnos quienes elegían pasajes en varios cómics referidos a “aspectes que havíem treballat

9. “Como no tienen mucho tiempo son pocos los alumnos que hacen la lectura voluntaria”.

10. “Lectura comprensiva y actividades”.

11. “Apoyo puntual a la explicación de la represión”.

a clase”¹². Se analizaba “com s’havia representat el fet històric (color o no color, símbols que hi apareixien, representació dels bàndols contendents)”¹³ (E29).

Este carácter transversal y la diversificación en los usos del cómic se aprecia con claridad también en otras materias y cursos. Así, por ejemplo, una docente, también en 4.º de ESO, relata “un proyecto biográfico centrado en Lorca” en el que, a partir de la novela gráfica de Gibson, se implicaron, no sólo su materia de Geografía e Historia, sino también Castellano, Educación Plástica e incluso alumnado y profesorado del Ciclo Formativo de Imagen y Sonido: “Fue súper positivo” (E27), concluye. Otra, igualmente en 4.º pero en la asignatura de Proyectos Interdisciplinarios¹⁴, trabaja “ampliamente” (E47) el cómic atendiendo a aspectos históricos y de otro tipo, aprovechando la flexibilidad del temario de esta asignatura, a partir de la lectura de tres obras: *Paracuellos*, *El arte de volar* y *Los surcos del azar*.

Otros dos ejemplos nos muestran las posibilidades para utilizar creativamente, en la Historia del Mundo Contemporáneo de 1.º de Bachillerato, un curso y materia con menor presión, cómics sobre la historia reciente de España. Esta se conecta, así, con la historia del fascismo, el nazismo y la Segunda Guerra Mundial, temáticas ampliamente tratadas en algunas de las novelas mencionadas, que suelen aludir a la intervención alemana e italiana en la Guerra Civil y al exilio republicano. Al efecto, un docente organizó en su centro y visitó con su alumnado la exposición itinerante *Imatges de la memòria democràtica*, recurso didáctico elaborado para su difusión en institutos por el *Centre de Formació, Innovació i Recursos* (CEFIRE) de la Generalitat Valenciana que, mediante viñetas procedentes de novelas gráficas sobre el pasado traumático en España, realiza un recorrido diacrónico desde inicios del siglo XX hasta la Transición (Sigüenza, 2024). Otro, apostando por el desarrollo de competencias artísticas, solicitó al alumnado de este mismo curso, tras leer alguna de estas novelas gráficas, “realitzar un còmic sobre els republicans espanyols als camps nazis”¹⁵ (E35).

Asimismo, en los grupos no ordinarios con programas de refuerzo o diversificación (PMAR, PR4, FPB), se desarrollan metodologías adaptadas que inciden más en la promoción del hábito de la lectura y en las bondades de los cómics para combatir el rechazo o la prevención hacia una asignatura, la Historia, concebida como una materia tediosa que se aborda desde la memorización. Así, por ejemplo, un docente lleva a cabo un trabajo interdisciplinar en Formación Profesional Básica, uniendo las áreas de lengua (Castellano y Valenciano) a la de Ciencias Sociales mediante “la confección de un cómic por parte del alumnado, tomando como ejemplo viñetas seleccionadas” (E53) procedentes de novelas gráficas sobre guerra y dictadura. En otro caso, un docente expone que en este tipo de grupos no ordinarios trabaja mediante la lectura y comentario de viñetas seleccionadas –pues “no hay cómics para todos y es proyectado”– y su posterior puesta en relación con entrevistas a familiares –“y que pregunten a sus padres si recuerdan ‘batallitas’ de sus abuelos”–. En su opinión, estrategias como estas son

12. “Aspectos que habíamos trabajado en clase”.

13. “Cómo se había representado el hecho histórico (color o no color, símbolos que aparecían, representación de los bandos contendientes)”.

14. La materia de Proyectos Interdisciplinarios fue introducida por la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* en su artículo 24 como asignatura optativa en secundaria, cuya concreción docente ha sido competencia de los centros educativos en el ejercicio de su autonomía pedagógica.

15. “Realizar un cómic sobre los republicanos españoles en campos nazis”.

positivas para incitar a la lectura entre este tipo de alumnado: “Alumnos que no leen, al menos sí que intentan leer el cómic” (E15).

Discusión y conclusiones

El análisis de las respuestas recogidas en esta investigación, en diálogo con la bibliografía y las cuestiones planteadas al inicio, nos permiten dibujar tendencias significativas y apuntar a conclusiones provisionales a la espera de posteriores estudios cuantitativos y cualitativos más amplios. En primer lugar, en cuanto a conocimientos docentes de cómics sobre guerra y dictadura, el mayor conocimiento y lectura entre quienes cuentan con una mayor formación inicial en Historia, parece sugerir la incidencia de la formación disciplinar (Banderas & Fuertes, 2021; Parra & Morote, 2020; Parra et al., 2021), en este caso como condicionante de los consumos culturales, cuyo papel en la formación permanente queda asimismo evidenciado en nuestro estudio. Por otro lado, las elevadas cifras de lectura obtenidas dan cuenta de la difusión social y escolar que existe en torno a estas obras, como en torno a documentales o películas sobre la Guerra Civil y el franquismo (Banderas, 2025), cuya extensión se ubica en el marco de unas políticas de memoria que han experimentado un fuerte auge en España desde inicios del siglo XXI. La producción cultural de la reciente ola memorial alcanza su eco en las aulas a través, especialmente, de los cursos de formación permanente o de vías informales como las redes sociales o los propios compañeros docentes, con un escaso peso de la formación inicial. Cabe seguir insistiendo, en este sentido y en coherencia con la necesidad de fomentar la presencia efectiva de la historia reciente de España y su didáctica en los planes de estudio (Fuertes & Banderas, 2024), en la conveniencia de la inclusión de estos cómics en la formación inicial del profesorado, tal y como apuntan recientes experiencias e investigaciones (Guerrero-Elecalde et al., 2024; Ponsoda & Ortuño, 2023). Algo que capacitaría para un uso docente crítico de este recurso, al tiempo que podría visibilizar otros títulos de editoriales pequeñas y autores poco conocidos, pero con gran potencial para tratar temáticas como la represión sobre las mujeres o el colectivo LGTBI.

En segundo lugar, las novelas gráficas son recursos ampliamente valorados por sus aportaciones tanto para ampliar el conocimiento histórico docente como para su posterior traslación a la enseñanza de la historia. Así, según el profesorado –y pese a la existencia de ciertas prevenciones– el cómic genera un mayor atractivo hacia la materia entre un público joven no especializado en historiografía, en relación con diversas características que han sido señaladas por distintos autores (Saitua, 2018a; Falguera-García & Selfa-Sastre, 2023; Alonso-Carballés & Touton, 2021; Vadillo, 2021). Al tiempo, destacan que contribuye al fomento de la lectura, reforzando –y conectando con– un hábito más arraigado de lo que parece entre la juventud, pues, según el informe de *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2024*, el 75,3% de los jóvenes entre 14-24 años lee en su tiempo libre, mientras que un 13,2% de los mayores de 14 leen cómics, cifra que ha experimentado un crecimiento en los últimos años (Federación de Gremios de Editores en España, 2024). Por último, los participantes en esta investigación señalan el específico potencial de los recientes cómics sobre guerra y dictadura para desarrollar un aprendizaje más crítico, social y empático sobre este conflictivo pasado, atento a las vivencias, testimonios y emociones de la gente corriente y de los vencidos (Matly,

2015; Hernández-Cano, 2021), compensando de algún modo vacíos, silencios y lecturas macro predominantes en los libros de texto (Fuertes, 2023; Jaén et al, 2025).

En tercer lugar, en cuanto a los efectivos usos didácticos del cómic, el estudio nos ha permitido rastrear el cuánto (el grado de utilización del cómic), el cuándo (los cursos y materias en que se emplea) y el cómo (las metodologías y formatos concretos que adopta su uso). Sobre el cuánto, apreciamos un uso considerablemente elevado –alrededor de la mitad de los participantes– de cómics sobre la Guerra Civil y el franquismo, el cual, aunque aún emergente, evidencia la complejidad y pluralidad de recursos áulicos (Depaepe & Simon, 2005; González, 2018). Al hilo, se aprecia una correlación destacada entre la lectura previa de estos cómics y su uso didáctico posterior, con una elevada traslación del consumo-lectura a la utilización con alumnado. Por otro lado, la accesibilidad a las obras en las bibliotecas escolares parece favorecer su utilización didáctica; y es que, por el contrario, en muchos centros, especialmente los rurales, los cómics no están disponibles en las bibliotecas escolares, y su coste puede ser una barrera adicional. Asimismo, llama la atención el contraste entre el 47% de docentes que han utilizado cómics como recurso para enseñar sobre guerra y dictadura; y el 66% que los han usado para abordar otros temas –como el mundo grecorromano o la historia medieval–, algo que quizás podríamos relacionar con la tendencia a abordar más superficialmente que otros períodos el conflictivo pasado reciente español (Banderas & Fuertes, 2021; Martínez, 2013).

Respecto al cuándo y al cómo, destaca el predominio de 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato, así como una importante diferenciación metodológica en función de los cursos y materias. Así, por un lado, en 2º de Bachillerato, profesorado y alumnado están constantemente presionados por las pruebas de acceso a la universidad que prefijan el futuro universitario y dificultan las alternativas de innovación docente (Banderas, Navarro & Tappi, 2023; Sáiz y Fuster, 2014). Pese a ello, detectamos diversas experiencias de utilización del cómic para abordar guerra y dictadura en este curso predominando la lectura autónoma individual y la posterior realización de un trabajo escrito, en coherencia con otras previamente publicadas (Jorge & Becerra, 2016; Mora, 2024) y con su centralidad en el currículo. En 4.º de la ESO, aunque se lamenta que la historia reciente se subsuma en un extenso temario –problema no solucionado por la LOMLOE¹⁶ (Fuertes & Banderas, 2024)–, numerosos docentes se esfuerzan en realizar programaciones que les permitan abordar guerra y dictadura con mayor profundidad y riqueza metodológica. Así, tanto en este curso como en otras materias y grupos no ordinarios, se aprecia un uso más diversificado y creativo del cómic, destacando el trabajo cooperativo, el debate y tratamiento dentro del aula, los proyectos interdisciplinares y el desarrollo de competencias artísticas, con un frecuente recurso al uso de viñetas seleccionadas –frente a la lectura de obras completas–, algo que puede guardar relación también con las dificultades de acceso a estas novelas gráficas.

En relación con el cómo, con la cuestión metodológica, un último aspecto fundamental merece ser destacado. Así, de las encuestas realizadas se desprende que resulta esencial el rol contextualizador del profesorado, la conexión del cómic con el tratamiento de contenidos históricos en el marco de la asignatura, una planificación sistemática y un análisis crítico de

16. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

este recurso. Tal y como se constata en el análisis de las experiencias educativas recogidas, el trabajo práctico con cómics necesita estar precedido por una preparación previa con el alumnado, donde los contenidos históricos ya hayan sido abordados y sirvan de marco de referencia para entender y aprovechar el recurso que, asimismo, debe ser objeto de debate colectivo en el aula. La única experiencia claramente negativa reportada está directamente relacionada con la ausencia de esta contextualización: al no vincular adecuadamente la obra al temario de Historia ni introducirla de forma significativa, el alumnado terminó considerando el cómic como “material infantil” (E21), lo cual anuló su potencial educativo.

Igualmente, a fin de superar la percepción de trivialidad o falta de rigor existente entre una parte del alumnado, se debe explicitar el sentido pedagógico del uso del cómic, dedicando un tiempo a presentar los rasgos propios y particulares de los cómics como fuente y formato creativo (Saitua, 2018b). Esta tarea implica tratar el cómic con pautas específicas, como bien indica un docente: “se tiene que tratar mediante unas pautas diferentes a las lecturas textuales convencionales” (E38). Asimismo, es imprescindible historizar el recurso en sí mismo, es decir, analizar el cómic como un producto cultural situado históricamente, sujeto a crítica y debate (Traverso, 2007), contrastándolo con otras fuentes y explicaciones e integrándolo, en definitiva, dentro de una metodología historiográfica y didáctica rigurosa. Con el objetivo último de evitar, en fin, los riesgos de un uso acrítico similar al que podemos realizar con otros recursos didácticos de ficción histórica como el cine, las novelas no gráficas o, incluso, de las fuentes orales (Ortega-Cervigón, 2024). Riesgos que son claramente percibidos por varios docentes: “Estem incorporant i assumint potser acríticament el discurs de l'autor [...] Estem validant implícitament qualsevol còmic com a font d'informació històrica vàlida”¹⁷ (E16); difundiendo una “visión simplista en ocasiones” (E7) o una “simplificación de contenido histórico” (E20). En definitiva, el cómic puede ser una herramienta valiosa para la enseñanza de la historia –en general y del pasado traumático español en particular– si se utiliza desde un enfoque que combine innovación metodológica, rol docente activo, formación crítica del alumnado y respeto por los fundamentos disciplinares.

17. “Estamos tal vez incorporando y asumiendo acríticamente el discurso del autor [...] Estamos validando implícitamente cualquier cómic como fuente de información histórica válida”.

Referencias

- Alonso-Carballés J., & Touton, I. (2021). Introducción: Historia, conflictos y comic. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 43, 11-18. <https://doi.org/10.5209/chco.78166>
- Altarriba, A. y Kim (2016). *El ala rota*. Norma Editorial.
- Altarriba, A. y Kim (2018). *El arte de volar*. Norma Editorial.
- Andreu-Mediero, B. & Fernández-Fernández, A. (2024). Franquismo y memoria democrática : el continuo reto de la formación ciudadana en Secundaria. *REIDICS*, 14, 28-47. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.02>.
- Aróstegui, J., & Godicheau, F. (2006). *Guerra Civil. Mito y memoria*. Marcial Pons.
- Banderas, N. (2025). Fuentes visuales y audiovisuales para la enseñanza de la historia reciente. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 48, 19-40. <https://doi.org/10.7203/dces.48.29306>
- Banderas, N., & Boix-Vicente, A. M. (2024). Subalternes però no submisos. Les dones sota la dictadura franquista a través de *Regreso al Edén* i *Cuerda de presas*. En V. Galiana & A. Llinares, *Llegir la història. Repensar les fronteres, reinventar les pràctiques* (pp. 159-173). Sembra Llibres.
- Banderas, N., & Fuertes, C. (2021). Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco. *Tempo y Argumento*, 13(33), 1-37. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0105>.
- Banderas, N., Navarro, A., & Tappi, A. (2023). La Transición en las aulas. En A. Tappi & J. Tébar (dirs.), *La Transición española en las aulas. Historia y memoria en la enseñanza secundaria* (pp. 61-90). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Delgado, A. (2024). Sobre la enseñanza del pasado democrático en España. Alumnado, polarización y redes sociales. *REIDICS*, 14, 102-118. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.06>.
- Depaepe, M., & Simon, F. (2005). Fuentes y métodos para la historia del aula. En M. Ferraz (ed.): *Repensar la historia de la educación: Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 337-364). Biblioteca Nueva.
- Falguera-García, E., & Selfa-Sastre, M. (2023). El cómic como lectura crítica de la historia en la construcción de la identidad y la diversidad territorial. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 22(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.337
- Federación de Gremios de Editores en España (2024). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2024*. CEDRO y Ministerio de Cultura.
- Fernández de Arriba, D. (2015). *La memoria del exilio a través del cómic: Un largo silencio, El arte de volar y Los surcos del azar*. CuCo, Cuadernos de Cómic, 4, 7-33.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Fundación Paideia Galiza.
- Fuertes, C. (2023). Entre silencios y ambigüedades: la historia reciente de España en los libros de texto. En C. Fuertes & D. Parra (coords.), *La España reciente (c. 1931-c. 1982)* (pp. 15-40). Publicacions de la Universitat de València.
- Fuertes, C., & Banderas, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: enseñanza y memoria democrática. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 135, 329-348. <https://doi.org/10.55509/ayer/2489>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gibson, I. (2018). *Vida y muerte de Federico García Lorca*. Ediciones B.
- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Guerrero-Elecalde, R., López-Serrano, M. J., & Medina-Quintana, S. (2024). El cómic para trabajar la ciudadanía democrática en el grado de Educación Primaria: una experiencia con alumnado andaluz sobre el terrorismo de ETA. En J. I. Ortega Cervigón, J. Á. Sánchez Rivera & N. González Monfort (Eds.), *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global* (pp. 85-92). Octaedro.

- Hernández-Cano, E. (2021). El martillo y el yunque. La memoria cultural de la Guerra Civil y la dictadura franquista en la historieta española (1975-2020). *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 43, 31-51. <https://dx.doi.org/10.5209/chco.78169>.
- Holloway, I. (1997). *Basic Concepts for Qualitative Research*. Wiley-Blackwell.
- Jaén, S., De la Cruz, A. & Cruz, S. (2025). Historia soterrada. La represión franquista en los libros escolares de Bachillerato. *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 25(1), 375-397. <https://doi.org/10.51349/veg.2025.1.15>.
- Jorge, S., & Becerra, D. (2016). La percepción del otro a través de la novela y el cómic histórico en alumnos de 2º de bachillerato: El aprendizaje, con una experiencia didáctica, desde el punto de vista del docente. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste, & B. Andreu Mediero (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp. 35-43). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Junquera, N. (2 de febrero de 2025): Desconocimiento y apología del franquismo en Tik Tok: el cóctel que empuja a jóvenes al revisionismo histórico. *El País*. <https://elpais.com/espana/2025-02-02/desconocimiento-y-apologia-del-franquismo-en-tik-tok-el-coctel-que-empuja-a-jovenes-al-revisionismo-historico.html>.
- Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M., & Muñoz-Labraña, C. (2022). Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: la memoria histórica en España desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Sociales*, 81, 93-112. <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>.
- Matly, M. (2015). Dibujando la Guerra Civil. Representación de la Guerra Civil (1936-1939) en los cómics publicados desde 1976. *Hispania Nova*, 13, 99-125.
- Mora, M. (2024). "Cosas para recordar", un proyecto para el estudio de la Historia de España a través de las memorias familiares partiendo del cómic *Regreso al Edén* de Paco Roca. *CuCo: Cuadernos de Cómic*, 23, 61-83. <https://doi.org/10.37536/cuco.2024.23.2614>.
- Ortega-Cervigón, J. I. (2024). Las fuentes orales en la formación inicial del profesorado para el estudio de la memoria histórica del franquismo y de la transición. *REIDICS*, 14, 67-80. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.04>.
- Parra, D. & Morote, A. F. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 34(95.3), 11-32. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028>.
- Parra, D., Fuertes, C., Asensi, E., & Colomer, J. C. (2021). The impact of content knowledge on the adoption of a critical curriculum model by history teachers-in-training. *Humanities and social sciences communications*, 8(64). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00738-5>
- Ponsoda, S. & Ortuño, B. (2023). El cómic como recurso para el desarrollo de las competencias históricas. Análisis de la percepción del futuro profesorado de educación secundaria. *E-SEDLL*, 5, 131-142.
- Preston, P. (2016). *La guerra civil española*. Debate.
- Redon, S., & Angulo, J. F. (2018). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila.
- Roca, P. (2019). *Los surcos del azar*. Astiberri.
- Roca, P. (2020). *Regreso al Edén*. Astiberri.
- Saitua, I. (2018a). La enseñanza de la historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Revista de Didácticas Específicas*, 18, 65-87. <https://doi.org/10.15366/didacticas2018.18.005>.
- Saitua, I. (2018b). Enseñando la Guerra Civil española en el País Vasco a través del cómic histórico: una propuesta para la educación secundaria. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 27, 43-58.
- Sáiz, J., & Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, 47-58. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i84.04>.

- Sigüenza, F. (2024). Aproximación del cómic al alumnado valenciano: La exposición itinerante *Imágenes de la memoria democrática*. *CuCo: Cuadernos de Cómic*, 23, 103–120. <https://doi.org/10.37536/cuco.2024.23.2590>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torrado, M. (2019). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 223-250). La Muralla, S. A.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Marcial Pons.
- Vadillo, J. (2021). El cómic y la enseñanza de la Historia Contemporánea. Apuntes didácticos para la enseñanza de la memoria histórica y los movimientos sociales en distintos niveles educativos. *Didácticas Específicas*, 24, 39-62. <https://doi.org/10.15366/didacticas2021.24.003>.
- Van-Maanen, J. (1983). *Qualitative methodology*. Sage.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.86>

Docencia transformadora en Historia del Arte: prácticas innovadoras en el sistema universitario valenciano

Transformative Teaching in Art History: Innovative Practices in the
Valencian University System

José Antonio Díaz-Gómez  0000-0002-1910-2731

Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Historia del Arte, Granada, España.
joadiatz@ugr.es

Fechas · Dates

Recibido: 29 de mayo de 2025

Aceptado: 18 de julio de 2025

Publicado: 30 de septiembre de 2025

Cómo citar · How to cite

Díaz-Gómez, J. A. (2025). Docencia transformadora en Historia del Arte: prácticas innovadoras en el sistema universitario valenciano. *REIDICS*, 17, 86-108. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.86>

Resumen

Este artículo examina el modo en que el profesorado universitario de Historia del Arte está implementando prácticas de innovación docente en las universidades públicas de la Comunidad Valenciana. Partiendo de una aproximación teórica basada en los seis pilares de innovación definidos por la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U), se plantea una revisión crítica del estado actual de estas experiencias dentro de un contexto cambiante y condicionado por transformaciones sociales, digitales e institucionales. La investigación adopta una metodología cualitativa mediante un estudio de casos múltiples, centrado en ocho proyectos desarrollados entre los cursos 2012/2013 y 2023/2024. La selección se basó en proyectos inscritos en convocatorias oficiales de innovación y vinculados explícitamente al área de Historia del Arte. La información se recopiló a través de documentación oficial, entrevistas informales y análisis de productos docentes, y se evaluó con una rúbrica ad hoc.

Los resultados revelan una incorporación destacada de metodologías activas y tecnologías digitales, aunque persisten carencias en dimensiones clave como la participación del alumnado en el diseño de los proyectos, la orientación profesionalizante y la transdisciplinariedad. Se identifica también una mayor consolidación institucional en universidades con departamentos de Historia del Arte más robustos. Se concluye que la innovación docente en esta área avanza con decisión, pero aún enfrenta importantes retos estructurales y culturales. Se proponen cinco líneas de desarrollo futuro centradas en la participación estudiantil, la evaluación del impacto, la alfabetización crítica, la sostenibilidad institucional y el cambio pedagógico profundo.

Palabras clave: Innovación docente universitaria; Metodologías activas; Historia del Arte; Comunidad Valenciana.

Abstract

This article examines how university faculty members in the field of Art History are implementing innovative teaching practices in the public universities of the Valencian Community. Drawing on a theoretical framework based on the six pillars of innovation defined by the Spanish Network for University Teaching (RED-U), the study offers a critical review of the current state of these practices in a context shaped by social, digital, and institutional transformations. The research follows a qualitative methodology using a multiple case study design, focusing on eight projects carried out between the 2012/2013 and 2023/2024 academic years. The selected cases include only officially approved innovation projects explicitly linked to Art History. Data were collected through institutional documentation, informal interviews, and the analysis of teaching materials, and were assessed using an ad hoc rubric.

The results highlight a strong incorporation of active learning methodologies and digital technologies. However, there are still clear gaps in key areas such as student participation in project design, professional orientation, and transdisciplinarity. A higher degree of institutional consolidation was identified in universities with more structured Art History departments. The study concludes that while innovative teaching in Art History is progressing steadily, it still faces major structural and cultural challenges. Five lines of future development are proposed, emphasizing student co-participation, impact evaluation, critical visual literacy, institutional sustainability, and deeper pedagogical change.

Keywords: University teaching innovation; Active learning methodologies; Art History; Valencian Community.

Introducción

¿Cómo se está innovando dentro de las áreas de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte en la Comunidad Valenciana? ¿Qué caminos y experiencias se están siguiendo dentro de aquello que se viene estimando como innovación docente? A estas cuestiones fundamentales se pretende dar respuesta de manera certera desde un proyecto de investigación predoctoral sobre innovación docente que está siendo dirigido al alimón por la profesora Carmen Rosa García Ruiz, de la Universidad de Málaga, y el profesor Antoni Santisteban Fernández, de la Universidad Autónoma de Barcelona, ambos pertenecientes al ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

A modo de anotación preliminar, conviene señalar que la intencionalidad de este estudio no ha sido ni es, en punto alguno, juzgar los proyectos de innovación docente que se llevan a cabo, sino tratar de establecer un marco crítico que permita mirar desde fuera para comprobar cómo se innova de manera intersubjetiva (Noguera, Quirós & Pineda, 2024, pp. 12-13). Para que este objetivo encuentre feliz cumplimiento, se ha contado con la colaboración imprescindible y siempre voluntaria de aquellos docentes y equipos departamentales que han querido compartir sus trabajos en esta línea para pasarlos, en primer lugar, por el crisol de los criterios que, a este respecto, vienen sentando los expertos internacionales en el campo de la didáctica. A estos criterios se puede acceder de manera desglosada en la documentación que genera el grupo de trabajo de la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U), que viene abordando estas problemáticas desde los años 80. (Stake, 2005, p. 11; AIDIPE, 2016)

De acuerdo con la definición más ortodoxa que la Real Academia Española aporta sobre el verbo innovar, se entiende como tal la acción de “alterar algo introduciendo novedades”. Por esta razón, cuando se piensa en innovar en el campo de la docencia, naturalmente se recurre a llevar algún tipo de novedad a la actividad que se desarrolla de manera ordinaria en el aula. Sin embargo, estas dinámicas de innovación que se plantean no siempre se desarrollan de la forma que sería deseable, fundamentalmente por causa de las trabas y limitaciones que los docentes universitarios encuentran a la hora de afrontar sus proyectos de innovación (Imber-nón-Muñoz & Canto-Herrera, 2012, pp. 1-12).

¿Para qué y por qué innovar? Esta doble pregunta, inevitable en toda trayectoria docente, suele conducir hacia conclusiones ciertamente agrisadas. Es cierto que los docentes universitarios cuentan con el acicate del peso creciente que este tipo de dinámicas adquiere en los concursos profesionales. Empero, si solo se innovase con la idea de cubrir una dimensión curricular más, seguramente se pondría más empeño en reforzar otras áreas profesionales en detrimento de esta, dadas las limitaciones de recursos con que se suelen enfrentar, así como la realidad de un alumnado diverso que no siempre responde ante este tipo de iniciativas del modo en que se suele idealizar en el plano teórico.

Sin embargo, se tiene adquirida la certeza trascendental del peso del papel del docente dentro del aula, desde un compromiso claro de entrega al alumnado, tanto como a las propias investigaciones. Además, en el último lustro, los planteamientos de la innovación docente han irrumpido con fuerza dentro de los planes estratégicos de las universidades —aunque, como se indicaba anteriormente, no tanto dentro del plano presupuestario—, como aspecto crucial

a la hora de salvar la brecha generacional que surge en un momento determinado entre las viejas maneras de la Universidad española y un estudiantado con necesidades cambiantes y divergentes. (RED-U, 2021)

Por consiguiente, innovar en el aula constituye uno de los ejes centrales por los que pasa la urgente renovación del sistema universitario en cuanto a enseñanza-aprendizaje de las materias se refiere. Así, el profesorado diseña proyectos de innovación para experimentar, a título particular, con posibles mejoras en la calidad de esa enseñanza-aprendizaje; se trata de avances de los que, en caso de arrojar resultados exitosos, se espera que puedan acabar implementándose de manera ordinaria algún día (Ramíó, 2023, pp. 37-80). Y, para que esto sea posible, ¿qué líneas maestras son las que marcan los distintos especialistas en la materia como imprescindibles para considerar que se está innovando de manera efectiva?

La recomendación de los expertos pasa siempre por crear —porque innovar comporta forzosamente generar algo nuevo— proyectos perfectamente planificados y estructurados en base a los siguientes seis pilares fundamentales de la innovación docente, que se anunciaban *a priori*:

1. Fomentar la participación del alumnado en el diseño de los contenidos y actividades que se van a trabajar. Que los estudiantes no sean un mero sector receptor de unas iniciativas docentes perfectamente cerradas y acotadas, sino que adquieran un verdadero rol protagonista también en este ámbito de su proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Implementar metodologías activas que refuercen dicha concepción protagonista del estudiantado. En la era del empoderamiento, hay que dotar al alumno de recursos y estrategias que propicien la toma de decisiones responsable y el aprendizaje autónomo. Si bien es cierto que en otros niveles educativos esta implementación se encuentra en estadios más avanzados, todavía en la Universidad no llega a ser una realidad cotidiana. Las metodologías mal llamadas tradicionales siguen siendo dominantes en muchos aspectos.
3. Procurar que el aprendizaje del estudiante sea un acontecimiento significativo y no meramente memorístico, para lo cual se presenta la transdisciplinariedad como una herramienta crucial. Solo así el alumno podrá sacar el máximo provecho a unos conocimientos concretos de manera efectiva más allá de una materia concreta y no confiando únicamente a que el alumnado, desde su mayor o menor madurez, pueda llevarlo a cabo por sí mismo. Además, en este punto se plantea también que esta capacitación del alumnado se produzca dentro de unos parámetros de motivación y asimilación que se extrapolen a todos los ámbitos de la vida y el aprendizaje tenga un carácter permanente.
4. Favorecer el trabajo cooperativo, entendido no como una oportunidad para el reparto de cargas, sino como una ocasión para desarrollar la madurez crítica desde el abordaje común de los procedimientos y problemas que se planteen en las dinámicas del proyecto.

5. Aplicar de forma eficiente y responsable las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es quizá el pilar de la innovación docente que, a día de hoy, tanto alumnado como profesorado tienen más interiorizado. Se entiende que sin las TIC no se va a avanzar en la capacitación del estudiante a la hora de recabar sus propios recursos y construir sus propias herramientas de trabajo de manera autónoma en un entorno de enseñanza-aprendizaje virtual.
6. Aportar un enfoque profesionalizante a las distintas actividades que se diseñan, a fin de que el estudiantado tenga la posibilidad de enfrentarse con situaciones y problemáticas que se dan en la realidad de las distintas salidas laborales a las que puede aspirar en relación con su ámbito de estudio.

Así pues, teniendo en cuenta estos seis pilares que se han sintetizado, dentro de esta investigación se han elaborado una serie de rúbricas que permitan medir el grado de implicación de los proyectos estudiados en relación con cada una de estas dimensiones de la innovación docente. Estos instrumentos se mostrarán de forma detallada, junto con sus resultados, dentro del subapartado dedicado al estudio de los proyectos.

Claves de la innovación docente en la enseñanza universitaria de la Historia del Arte

La innovación docente se ha consolidado como un imperativo en la enseñanza universitaria del siglo XXI, en respuesta tanto a los cambios sociales como a la necesidad de ofrecer una formación más significativa, activa y centrada en el estudiantado (Guerrero-Romera, 2018, pp. 159-164). Desde esta perspectiva, innovar implica mucho más que introducir herramientas tecnológicas o actividades nuevas; supone transformar críticamente los procesos de enseñanza-aprendizaje para adaptarlos a contextos complejos y dinámicos (Bolívar, 2016).

Tal como advierte Barnett (2011, pp. 21-31), la universidad debe repensar su función docente en clave formativa y no exclusivamente transmisora, asumiendo el reto de formar ciudadanos capaces de actuar con autonomía crítica. En este sentido, la innovación se convierte en una vía de renovación pedagógica imprescindible, dentro de la cual aparecen como referencias irrenunciables las pautas marcadas por la RED-U y ya compendiadas *a priori*. Este enfoque permite evaluar la innovación no como un conjunto de buenas intenciones, sino como un proceso planificado que transforma la estructura pedagógica de las asignaturas (Arbués-Visús, & Tarín-Martínez, 2000, pp. 51-60; Gómez-Pablos & García-Barrera, 2023, pp. 51-68).

No obstante, el concepto de innovación educativa, aunque frecuentemente asociado con el progreso y la mejora, encierra una notable ambivalencia que ha sido señalada por diversos autores. En contextos institucionales marcados por una cultura de la rendición de cuentas y el control, la innovación puede convertirse en una estrategia de gobierno que, lejos de empoderar al profesorado, impone lógicas externas orientadas a la eficiencia y la productividad.

En este sentido, Ball (2007) advierte que, bajo el pretexto de la innovación, se introducen mecanismos de gobierno por resultados que subordinan la acción docente a indicadores de rendimiento, proyectos estandarizados y métricas cuantificables. Esta lógica tecnocrática no

solo no reduce la complejidad del quehacer educativo, sino que puede derivar en una pérdida progresiva de autonomía profesional, una intensificación de las tareas burocráticas y una redefinición del rol docente como mero ejecutor de políticas externas.

En esta misma línea crítica, Biesta (2023) sostiene que muchas de las propuestas innovadoras adoptadas en el ámbito educativo privilegian el “cómo” enseñar —es decir, las metodologías, técnicas o herramientas— mientras relegan a un segundo plano las cuestiones sustantivas del “qué” y el “para quién”, desplazando así el debate sobre los fines éticos y políticos de la educación. Esta orientación instrumental despolitiza el acto educativo, reduciéndolo a una operación técnica desprovista de reflexión crítica sobre su sentido y su orientación social.

En el contexto específico de la universidad española, Corrales y Noguera (2021) observan que la institucionalización de la innovación ha estado frecuentemente mediada por dinámicas formales que no han logrado transformar de manera significativa las prácticas docentes ni generar una evaluación sistemática de sus efectos pedagógicos. Lo que se presenta como innovación, en muchos casos, se limita a una retórica de cambio que reproduce estructuras existentes sin cuestionarlas.

Desde una perspectiva filosófica, Jackson (2017) problematizaba la idea, asumida con frecuencia sin suficiente escrutinio, de que toda innovación es positiva *per se*. Señala que, en ausencia de una mirada crítica, las dinámicas innovadoras pueden terminar reforzando desigualdades previas o generando nuevas formas de exclusión, especialmente cuando se adoptan sin atender a la diversidad de contextos, sujetos y necesidades que configuran la experiencia educativa. En suma, la innovación educativa no puede entenderse como un valor absoluto ni neutral, sino como un campo de disputa donde se dirimen modelos de universidad, concepciones del conocimiento y formas de ejercer la docencia.

Por todo ello, resulta fundamental interrogar críticamente no sólo las prácticas que se presentan como innovadoras, sino también los marcos institucionales y discursivos que las promueven. En el caso específico de la Historia del Arte, la incorporación de enfoques innovadores plantea retos y oportunidades particulares. Aunque esta disciplina cuenta con un enorme potencial para integrar metodologías visuales, experienciales y transversales, en muchos contextos sigue predominando un modelo expositivo tradicional (Sánchez-Meca, 2018, pp.47-49).

Estudios recientes apuntan a la utilidad de las curadurías digitales, los glosarios multimedia, los talleres creativos o el *Visual Thinking* como estrategias idóneas para promover aprendizajes más significativos en esta materia (Freixa, 2020, pp. 91-105; Alonso-Sanz, 2023, 94-115). Asimismo, el trabajo en red entre docentes de diferentes áreas y universidades, así como la generación de materiales audiovisuales elaborados por el alumnado, contribuyen a reforzar el enfoque activo y colaborativo de la innovación docente.

Las iniciativas innovadoras suelen enfrentarse a barreras estructurales e institucionales, como la sobrecarga docente, la escasez de recursos o la falta de reconocimiento académico (Imbernón-Muñoz & Canto-Herrera, 2013, pp. 1-12). También existen resistencias culturales derivadas de una escasa formación pedagógica específica entre parte del profesorado universitario (Rodríguez-Conde & Pérez Pueyo, 2016, pp. 25-49). Pese a ello, en comunidades como

la Valenciana se ha observado una progresiva apertura hacia modelos de enseñanza más innovadores, especialmente a raíz del impacto de la pandemia por COVID-19, que impulsó la digitalización docente y la necesidad de renovar metodologías (Universitat de València, 2023).

Metodología

Contextualización

Como se señalaba anteriormente, el estudio de casos se ha realizado desde la colaboración de los vicerrectorados competentes y de los departamentos y áreas de Historia del Arte existentes en las universidades públicas de la Comunidad Valenciana, en la medida en que han estimado conveniente participar. Conviene enfatizar el hecho de que solo se han tenido en cuenta proyectos sujetos a convocatorias oficiales de innovación docente de las distintas universidades, en tanto que solo de este tipo de proyectos quedan evidencias y registros fehacientes, al generar una documentación estructurada desde los requisitos que se fijan en cada convocatoria.

En este sentido, la realidad encontrada ha resultado ser de lo más dispar, pues los planes de innovación docente de las universidades públicas valencianas se han desarrollado e implementado de manera desigual. Bien es cierto que en la Comunidad Valenciana se registran oficialmente proyectos de innovación docente en relación con la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte de forma razonablemente temprana, en comparación con la realidad universitaria de otras regiones españolas, como sería Andalucía (Díaz-Gómez, 2025)¹.

En esta última, solo a partir del curso 2019-2020 es posible encontrar, de manera generalizada, una aplicación efectiva de estos planes, a partir de un acontecimiento tan inesperado como indeseado, como fue la carencia evidenciada en este sentido que se acusó con el confinamiento de la población por causa de la pandemia del COVID-19. Es a partir de este momento cuando se aprecia una preocupación creciente por dotar de un impulso significativo a los planes de innovación docente y a la capacitación del profesorado en esta línea.

Por supuesto, con anterioridad al curso 2019-2020 se venían registrando proyectos de innovación, pero no tantos como se cuentan a partir de dicho punto de inflexión. De hecho, tal y como se ha podido constatar en estudios previos, en Andalucía solo el 20% de los proyectos estudiados —15 proyectos repartidos entre las nueve universidades públicas andaluzas— se desarrolló con anterioridad a dicho curso académico. Y ello, a pesar de que la muestra recogida contempla proyectos que se remontan excepcionalmente al año 2015.

¿Qué ocurre, sin embargo, en la Comunidad Valenciana? Proporcionalmente, se ha podido constatar un mayor empeño en términos de innovación docente por parte de los departamen-

1. Para el conocimiento detallado de los datos del ámbito universitario andaluz se remite al estudio específico publicado recientemente: Díaz-Gómez, J.A. (2025). Innovación docente e Historia del Arte en las universidades andaluzas (2015-2025): análisis crítico de quince experiencias. En J. Castiñeiras, N. Fernández & V. Rabasco, Retos y horizontes de la innovación docente en Historia del Arte (pp. 73-85). Universidad de León. Se trata de un trabajo de investigación enmarcado dentro del mismo proyecto predoctoral que da sentido al que se encierra en estas páginas, por lo que se ha optado por utilizarlo como recurso crítico a fin de establecer puntos de comparación entre el sistema valenciano y el andaluz, a la espera de que la investigación avance por el panorama del resto de regiones universitarias españolas.

tos y áreas de Historia del Arte. Antes que nada, conviene apuntar que la realidad académica de esta región pivota alrededor de tres universidades públicas —la tercera parte que en Andalucía—. Empero, bien es cierto que en una de ellas no se ha podido recabar información en la línea de interés de esta investigación, en tanto que en la Universidad de Alicante el área de Historia del Arte tiene un peso mínimo dentro del Departamento de Humanidades Contemporáneas, estando conformada por apenas tres profesores asociados y, hasta la fecha, no han presentado proyectos de innovación docente dentro de convocatorias oficiales.

Por su parte, bien distintas son las realidades que revisten la Universidad de Valencia, que cuenta con un Departamento de Historia del Arte independiente y plenamente consolidado —es más, posee una plantilla de PDI integrada por 63 profesores e investigadores en la actualidad—, y la Universidad Jaime I de Castellón, en la que el área de Historia del Arte tiene un peso considerable dentro del Departamento de Historia, Geografía y Arte —cuenta con ocho profesores, a los que se suman otros siete más que se desgajan en el área vinculada de Estética y Teoría de las Artes—.

Entre estos dos bloques universitarios, se ha recabado un total de ocho proyectos de innovación docente, que abren el arco cronológico de la investigación en algo más de una década, desde el curso 2012-2013 al curso 2023-2024. De todos estos proyectos, el 50% se corresponde con el contexto académico anterior a la crisis del COVID-19, en que trabajar en esta línea era casi una realidad pionera que comportaba un esfuerzo extra para un profesorado universitario que no terminaba de estar formado en cuestiones de didáctica. Como es natural, la otra mitad pertenece a la vida académica retomada tras este punto de inflexión en la normalidad de la vida universitaria y social, apreciándose una mayor formación del profesorado en todo lo que tiene que ver con la implementación de metodologías activas conducentes a favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado dentro de entornos virtuales.

A fin de cuentas, esta es la realidad que, forzosamente, se ha terminado imponiendo durante y tras la pandemia, etapas en que ha sido más que notable el impulso dado a los planes propios de formación del PDI, lo que se ha materializado en una ampliación de la oferta formativa en torno a la innovación docente desde entonces. Esta realidad ha repercutido en una mayor motivación de un profesorado que, pese a todo, sigue topándose con la realidad de que las infraestructuras y la burocracia universitarias no siempre permiten innovar como sería deseable.

Por otra parte, mirando hacia lo estrictamente normativo, durante la última década, el sistema universitario público de la Comunidad Valenciana ha experimentado una transformación progresiva en la consideración y valoración de la dimensión pedagógica de la actividad docente. Esta evolución se ha visto impulsada tanto por el marco normativo estatal —particularmente con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario—, como por una serie de medidas adoptadas a nivel autonómico que han favorecido la consolidación de políticas orientadas a la mejora de la calidad educativa.

Desde cursos anteriores al año 2013 y en un contexto marcado por la aplicación de medidas de contención presupuestaria derivadas de la crisis económica, la docencia universitaria sufrió una merma en su reconocimiento institucional frente a la actividad investigadora,

que continuó siendo prioritaria en los sistemas de evaluación y promoción del profesorado. Sin embargo, este desequilibrio comenzó a corregirse de forma progresiva mediante la incorporación de programas institucionales de apoyo a la innovación docente, impulsados tanto desde los vicerrectorados correspondientes como desde agencias autonómicas de calidad (Fernández-March, Bernardo-Martínez & Maiques-March, 2004, pp. 1317-1334. Benito-Mundet, Pérez-Cabaní & Saurina Canals, 2018).

En este sentido, las universidades públicas valencianas promovieron durante este periodo convocatorias específicas para el desarrollo de proyectos de innovación educativa, centrados en metodologías activas, digitalización del aprendizaje, evaluación competencial y rediseño curricular. Asimismo, la creciente exigencia de una enseñanza más centrada en el estudiante, participativa y adaptada a los retos contemporáneos, motivó la creación de redes y comunidades de práctica docente, que favorecieron la formación entre iguales y el intercambio de experiencias transformadoras. Estas iniciativas contribuyeron a la revalorización del saber pedagógico dentro de las trayectorias académicas del profesorado, y sentaron las bases para una cultura institucional más receptiva al cambio metodológico.

Pero el punto de inflexión lo ha constituido realmente la aprobación de la citada Ley Orgánica 2/2023, que establece de manera explícita la necesidad de evaluar y promover la calidad de la docencia universitaria en condiciones de igualdad respecto a la investigación. Esta ley, junto con los programas de incorporación de talento docente e investigador suscritos entre la Generalitat Valenciana y las universidades públicas en 2024, ha permitido incorporar criterios objetivos de innovación pedagógica en los procesos de selección y estabilización del personal docente e investigador. Tales criterios incluyen el desarrollo de proyectos de innovación educativa, la participación en actividades de formación docente y la mejora continua en los resultados de aprendizaje del estudiantado (Morell-Mengual, 2023).

En definitiva, el periodo comprendido entre los cursos 2012/2013 y 2023/2024 ha estado marcado por un proceso de institucionalización de la innovación pedagógica en las universidades públicas valencianas, que ha transitado desde iniciativas voluntaristas y fragmentarias hacia una política estructuralmente integrada, orientada al reconocimiento del compromiso docente como elemento clave en la calidad y la sostenibilidad del sistema universitario.

Enfoque y diseño de la investigación

Este trabajo se enmarca dentro de una investigación de corte cualitativo con diseño de estudio de casos múltiples (Stake, 2005), orientado al análisis descriptivo-interpretativo de prácticas innovadoras desarrolladas por el profesorado universitario del área de Historia del Arte en la Comunidad Valenciana. El objetivo principal ha sido identificar y evaluar el grado de implementación de los seis pilares de la innovación docente definidos por la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U, 2021) en proyectos ejecutados en el ámbito universitario público valenciano. Este diseño permite observar fenómenos en profundidad en su contexto real y facilita la comparación de distintas experiencias docentes a lo largo del tiempo, atendiendo a sus particularidades institucionales, metodológicas y humanas (Noguera, Quirós & Pineda, 2024, pp. 30-32).

Como se indicaba en el apartado anterior, la muestra seleccionada está compuesta por ocho proyectos de innovación docente, desarrollados entre los cursos académicos 2012-2013 y 2023-2024 en las universidades públicas de la Comunidad Valenciana. Para ser incluidos en el estudio, los proyectos debían cumplir con los siguientes criterios de inclusión:

- Estar inscritos en convocatorias oficiales de innovación docente promovidas por sus respectivas universidades.
- Estar vinculados explícitamente al área de Historia del Arte, bien como área promotora o como una de las áreas participantes.
- Haber contado con una implementación efectiva en el aula y generar documentación pedagógica o memoria justificativa accesibles.

Por el contrario, se excluyeron aquellos proyectos no oficiales (por ejemplo, iniciativas informales o autofinanciadas) y aquellos cuyo foco se encontraba en otras disciplinas o áreas ajenas al estudio de la Historia del Arte en sus diversas vertientes, aunque participasen profesores del área. En este punto, conviene no olvidar que, pese a la intención inicial de cubrir las tres universidades públicas de la región, no se logró acceder a información sistematizada de proyectos procedentes de la Universidad de Alicante por las razones ya argumentadas.

La información se recopiló a partir de dos vías principales:

- Revisión documental de las memorias de innovación docente presentadas oficialmente a los servicios de calidad y docencia de las universidades.
- Acceso a productos docentes generados en el marco de los proyectos (materiales, vídeos, blogs, rúbricas, etc.), siempre que estuvieron disponibles públicamente o se compartieron de forma voluntaria, a partir de las entrevistas informales e intercambio de correspondencia electrónica que se ha mantenido con distintos docentes implicados.

Para garantizar la homogeneidad del análisis, se elaboraron una serie de rúbricas analíticas *ad hoc*, basadas en los seis pilares de innovación establecidos por la RED-U. Así, cada proyecto fue evaluado en relación con los siguientes indicadores:

1. Grado de participación activa del alumnado.
2. Implementación de metodologías activas.
3. Presencia de transversalidad o enfoque transdisciplinar.
4. Promoción del aprendizaje significativo.
5. Incorporación crítica y efectiva de las TIC.
6. Orientación profesionalizante.

Las rúbricas han permitido establecer comparaciones transversales y medir la intensidad de cada dimensión en los diferentes casos. Este análisis fue realizado siguiendo una lógica de triangulación de fuentes (Yin, 2018, pp. 87 y ss.). Conviene recalcar que todos los datos analizados provienen de fuentes públicas o de documentos facilitados con consentimiento explícito de sus autores. Se ha respetado en todo momento el anonimato del personal docente, omitiendo referencias nominales y cualquier dato que permita su identificación directa. La investigación se ajusta a los principios éticos de la investigación educativa, conforme a lo establecido por la Asociación Española de Investigación Educativa (AIDIPE, 2016)².

Presentación de los proyectos

Como se ha señalado oportunamente, dentro de la muestra recogida se ha analizado un total de ocho proyectos de innovación docente, los cuales responden a realidades relativamente homogéneas, pues tanto en la Universidad de Valencia como en la Universidad Jaime I, se ha documentado la misma cantidad de proyectos: cuatro en cada una de ellas. Además, en ambas instituciones, aparecen proyectos que se aprueban con sobrada anterioridad a la crisis del COVID-19 y algunos de ellos incluso se han consolidado en distintas ediciones posteriores hasta la actualidad, como se podrá comprobar a continuación.

Ciertamente, el panorama que se dibuja en la Comunidad Valenciana se presenta muy dispar del que emerge cuando se estudian las universidades públicas andaluzas, como se ha indicado anteriormente. De hecho, en el sur de España, es en aquellas universidades en que la Historia del Arte constituye un área de conocimiento minoritaria dentro de un departamento mayor, donde los proyectos de innovación son menos numerosos, pero más tempranos y gozan de un carácter colectivo. Ciertamente, en centros donde el bloque de Historia del Arte tiene un peso reducido —caso de Jaén, Cádiz, Almería o Huelva— las oportunidades para hacer currículum son menores y esto ha motivado que este tipo de profesorado haya concentrado sus esfuerzos de forma estratégica desde las etapas más tempranas de la implementación de la innovación docente en las universidades, lo que no se da, sin embargo, en Alicante, aunque sí de forma muy significativa en la Jaime I.

2. Con el fin de garantizar la solidez metodológica del instrumento utilizado para analizar los proyectos de innovación docente, se llevó a cabo un proceso sistemático de validación de las rúbricas elaboradas *ad hoc*. Estas rúbricas, basadas en los seis pilares de innovación definidos por la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U, 2021), fue diseñada para evaluar el grado de presencia e intensidad de cada una de estas dimensiones en los proyectos seleccionados. La validación se realizó en tres fases complementarias. En primer lugar, se llevó a cabo una validación de contenido mediante el juicio de tres expertos pertenecientes a los ámbitos de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estos especialistas revisaron cada uno de los indicadores de la rúbrica en términos de claridad, pertinencia y coherencia interna, a partir de una plantilla con escala tipo Likert y comentarios abiertos. Las sugerencias recogidas permitieron reformular algunos enunciados, evitar solapamientos y clarificar ciertos niveles de desempeño.

En segundo lugar, se procedió a una aplicación piloto de la rúbrica sobre dos proyectos externos a la muestra final, seleccionados por compartir características similares. Esta fase permitió comprobar la funcionalidad práctica del instrumento, detectar ambigüedades operativas y ajustar los criterios de codificación. Se llevó a cabo una codificación doble por parte de dos evaluadores independientes, y se calculó un índice de acuerdo interevaluador que alcanzó un 87%, lo que se considera aceptable en investigaciones educativas (Panadero & Jonsson, 2013, pp. 129-144). Por último, en los casos en los que se utilizó una puntuación ordinal de los indicadores, se calculó la fiabilidad interna del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach, cuyo valor global fue de 0,81, indicativo de una consistencia interna alta. Gracias a este proceso, se logró consolidar una versión final de las rúbricas metodológicamente robusta, clara en sus definiciones operativas y adecuada al objeto de estudio. Este instrumento ha sido clave para garantizar la validez interpretativa de los resultados obtenidos y permitir comparaciones consistentes entre los diferentes proyectos analizados.

Por el contrario, en aquellas otras universidades donde los departamentos de Historia del Arte tienen un mayor peso dentro del claustro, con un profesorado más numeroso —como en Sevilla, Málaga, Córdoba o Granada—, se pueden encontrar proyectos ejecutados de forma más tardía, ya que las grandes universidades andaluzas son las que más han tardado en acometer una implementación exhaustiva de los planes de innovación docente, a diferencia de lo ocurrido en la Universidad de Valencia. Además, mayoritariamente, los proyectos andaluces constatados suelen ejecutarse a título individual por el profesor solicitante, sin tener un carácter cooperativo.

A continuación, se ofrecerá una relación sintética de los proyectos valencianos estudiados:³

Proyecto nº1: *MUPART: Memoria, Uso Pasado y ARTe*. Universidad de Valencia. Curso 2012/2013. Docentes implicados: 11. Se centra en la implementación de la Web 2.0 como forma de favorecer las metodologías activas-participativas en el aula. Tiene un carácter transversal para las asignaturas del Grado y del Máster en Historia del Arte, y consiste en la creación de una base de datos, abierta en red para usuarios registrados, en la que se permiten consultas e introducción de datos y comentarios. Los resultados son públicos y quedan abiertos a la crítica e interacción de cualquier participante. Lo interesante es que se sumaron al proyecto profesores y alumnos de las universidades Complutense de Madrid, de Granada, de Málaga y de Santiago (Jerez-Moliner, 2013, p. 257). Actualmente, el proyecto se encuentra extinto y la web inhabilitada.

Proyecto nº2: *El estudio de la imagen como eje integrador de la Historia del Arte*. Universidad de Valencia. Docentes implicados: 14. Ha seguido una dinámica poco usual, pues ha tenido cuatro convocatorias concedidas, gracias a un proceso de consolidación. La primera, en 2020-2021, dedicada al desarrollo de talleres de visualidad artística y a la elaboración de guías didácticas. La segunda, en 2021-2022, centrada en el desarrollo de actividades para el autoaprendizaje en modalidad semipresencial. La tercera, en 2022-2023, dedicada a fomentar la creatividad, motivación y cooperación para la elaboración de un glosario multimedia dentro de los talleres de visualidad artística. La cuarta, en 2023-2024, dedicada a implementar el uso de las enciclopedias colaborativas online como recurso de análisis y divulgación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Goza de un cierto carácter transdisciplinar, pues se implementa en los grados Historia e Historia del Arte, con participación del profesorado de ambas titulaciones (Doménech-García & Mocholí Martínez, 2020, pp. 1781-1782).

Proyecto nº3: *Innovación en la docencia de Historia del Arte: acciones para dar visibilidad a las mujeres de la Antigüedad*. Curso 2021-2022. Universidad de Valencia. Docentes implicados: 4. Se implementa en los Grados en Historia del Arte (Universidad de Valencia) y en Arqueología (Universidad Complutense de Madrid), lo que evidencia su vocación transdisciplinar y colaborativa. Sus actividades se dirigen a la creación de materiales docentes en formato audiovisual, cuya temática gire en torno a las mujeres en la Antigüedad a partir de las imágenes del pasado. Se ha fomentado la metodología Flipped Classroom y el trabajo autónomo;

3. Solo se incorpora bibliografía específica sobre prácticas concretas para aquellos proyectos que la han generado, bien en su transcurso, bien a su finalización.

se han puesto en marcha blogs como espacio de trabajo que propicia la libre expresión y la creatividad del alumnado. Se proporciona una tasa de éxito situada en el 70,5% (Feliú-Beltrán et al., 2022, pp. 43-58).

Proyecto nº4: *VEUS: Imatges i paraules per a decolonització de la Història de l'Art*. Universidad de Valencia. Curso 2023-2024. Docentes implicados: 5. Las actividades principales han consistido en el uso docente de redes sociales y en la celebración de unas jornadas abiertas a la participación del alumnado, que se han visto respaldadas por la celebración previa de debates, visitas comentadas y lecturas, siempre con perspectiva de género, inclusiva y sostenible. Se centra en el Grado en Historia del Arte.

Proyecto nº5: *Arte y poder en el reinado de los Austrias: formación del alumnado a través de las nuevas tecnologías y workshops*. Universidad Jaime I. Curso 2014/2015. Docentes implicados: 2. Se implementa en los grados en Historia y Patrimonio, y en Turismo. Las actividades principales consisten en la organización de un seminario internacional y otro nacional, así como en la elaboración de vídeos dramatizados con un carácter más pedagógico.

Proyecto nº6: *Manual del aula: arte y poder en la Monarquía Hispánica*. Curso 2016/2017. Grado en Historia y Patrimonio. Docentes implicados: 5. Se centra en la elaboración de materiales didácticos, tanto escritos como audiovisuales, mediante la aplicación de las TIC.

Proyecto nº7: *Dioses y héroes de la mitología y el arte*. Universidad Jaime I. Curso 2017-2018. Grado en Historia y Patrimonio. Docentes implicados: 1. Fomenta el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo. El alumnado tenía que elaborar un estudio iconográfico de un personaje o mitos clásicos, diseñando emblemas que recogiesen los valores representados y su pervivencia en la cultura visual contemporánea. Cada grupo debía crear un álbum digital y un video ilustrativo, para ser presentado públicamente.

Proyecto nº8: *El método Visual thinking a través de las TIC*. Universidad Jaime I. Docentes implicados: 2. Se implementa en las asignaturas de patrimonio del Grado en Turismo. Sienta estrategias para el éxito en la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte, mediante la aplicación del pensamiento visual, de cara a fomentar la creatividad participativa y el uso de las TIC: la dinámica principal buscaba, mediante distintas actividades, imponer la eliminación de textos al mínimo imprescindible para cualquier presentación, para favorecer el pensamiento crítico y creativo a partir de los referentes visuales que se proponían.

Estudio de los proyectos

El análisis de los ocho proyectos de innovación docente recogidos en esta investigación permite establecer una serie de patrones comunes, así como diferencias significativas, en cuanto al grado de implementación de los pilares fundamentales de la innovación definidos por la RED-U. Esta lectura transversal ha sido posible mediante la aplicación sistemática de las rúbricas analíticas que se expondrán en las Tabla 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

Tabla 1
Participación activa del estudiantado

	1	2	3	4	5
Proyecto 01					
Proyecto 02					
Proyecto 03					
Proyecto 04					
Proyecto 05					
Proyecto 06					
Proyecto 07					
Proyecto 08					

1. El docente asume por completo el diseño de las actividades sin contar con la participación del alumnado.
2. El alumnado ha podido aportar sus opiniones e ideas de cara a modificar aspectos de las actividades diseñadas por el profesor.
3. Antes de diseñar las actividades, se han recabado las percepciones del alumnado, para adecuarlas a sus necesidades reales de aprendizaje.
4. El alumnado ha contribuido parcialmente al diseño de las actividades, dentro de un margen de trabajo dejado por el docente.
5. Con la guía y recursos facilitados previamente por el docente, el alumnado ha sido el agente protagonista en el diseño y planificación de las actividades.

Tabla 2
Implementación de metodologías activas

	1	2	3	4	5
Proyecto 01					
Proyecto 02					
Proyecto 03					
Proyecto 04					
Proyecto 05					
Proyecto 06					
Proyecto 07					
Proyecto 08					

1. El proyecto no contempla la implementación de metodologías activas.
2. El proyecto opta por trabajar con metodologías tradicionales sobre las que se han aplicado las nuevas tecnologías.
3. El proyecto trabaja con metodologías tradicionales que se han desarrollado con dinámicas seleccionadas de las metodologías activas.
4. El proyecto se articula en base al desarrollo de metodologías activas que refuerzan el aprendizaje significativo de los conocimientos previamente tratados en clase.
5. El proyecto contempla la implementación de metodologías activas, en que el alumno se enfrenta a la resolución crítica de problemas reales de forma autónoma.

Tabla 3*Apuesta por el aprendizaje significativo, transdisciplinar y permanente*

	1	2	3	4	5
Proyecto 01					
Proyecto 02					
Proyecto 03					
Proyecto 04					
Proyecto 05					
Proyecto 06					
Proyecto 07					
Proyecto 08					

1. El proyecto se centra exclusivamente en los contenidos e instrumentos propios de la materia.
2. El proyecto contempla abordar conocimientos de distintas materias y ramas del conocimiento, siempre bajo el diseño del mismo docente o equipo docente.
3. El proyecto aglutina a docentes de distintas materias de la misma rama de conocimiento, los cuales comparten a un alumnado similar.
4. El proyecto se articula en base a los puntos de vista de docentes de distintas ramas del conocimiento, pero sin implicación del alumnado.
5. El proyecto se desarrolla con la involucración real y efectiva del alumnado de diferentes ramas del conocimiento.

Tabla 4*Trabajo cooperativo*

	1	2	3	4	5
Proyecto 01					
Proyecto 02					
Proyecto 03					
Proyecto 04					
Proyecto 05					
Proyecto 06					
Proyecto 07					
Proyecto 08					

1. Las actividades del proyecto solo están pensadas para ser abordadas desde un trabajo individual.
2. El proyecto plantea dinámicas que son confrontadas de forma cooperativa por el grupo en su generalidad.
3. Las actividades se desarrollan desde la articulación de equipos que se reparten la carga de trabajo para sumar los distintos productos en una única producción final.
4. Las actividades se desarrollan dentro de equipos plurales, que exponen y discuten los distintos pasos del trabajo antes y durante su abordaje, construyendo evidencias sólidas y sometiendo los resultados a autoevaluación.
5. El proyecto fomenta la construcción del conocimiento entre distintos equipos plurales que, desde la experiencia particular, son capaces de discutir una solución común.

Tabla 5
Implementación de las TIC

	1	2	3	4	5
Proyecto 01					
Proyecto 02					
Proyecto 03					
Proyecto 04					
Proyecto 05					
Proyecto 06					
Proyecto 07					
Proyecto 08					

1. La implementación de las TIC dentro del proyecto se limita a la utilización básica de dispositivos digitales.
2. El proyecto contempla el conocimiento y uso de herramientas específicas dentro de los dispositivos digitales.
3. Las actividades fomentan la capacitación para la búsqueda de recursos de forma autónoma en el entorno digital.
4. El proyecto capacita al alumnado para construir sus propios recursos de trabajo desde la utilización de las TIC desde las pautas marcadas por el docente.
5. Las actividades capacitan al alumno para desarrollar un aprendizaje autónomo apoyándose en el entorno tecnológico digital (e-learning).

Tabla 6
Orientación profesionalizante

	1	2	3	4	5
Proyecto 01					
Proyecto 02					
Proyecto 03					
Proyecto 04					
Proyecto 05					
Proyecto 06					
Proyecto 07					
Proyecto 08					

1. El proyecto no contempla ningún enfoque de tipo profesionalizante.
2. El proyecto solo contempla una preparación teórica básica y necesaria para cualquier salida profesional del área.
3. El proyecto relaciona al alumnado con realidades laborales del área desde una perspectiva teórica.
4. El proyecto permite al alumnado familiarizarse con problemas y dinámicas propias del ámbito académico.
5. El proyecto pone en contacto al alumnado con problemáticas y procedimientos específicos y reales de varias realidades laborales propias del área.

En primer lugar, a la luz de las rúbricas, se constata una presencia creciente del enfoque metodológico activo a lo largo de la cronología analizada. Los proyectos más recientes —especialmente aquellos posteriores a la pandemia— incorporan con mayor claridad estrategias como el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo, el uso de TIC y la implementación de dinámicas participativas, frente a los proyectos más tempranos, donde predominan modelos más centrados en la producción de materiales docentes o recursos de consulta. De forma global, los pilares mejor representados en los proyectos analizados son:

- El uso de TIC, presente en el 100% de los casos, aunque con diferente grado de sofisticación: desde la creación de bases de datos o webs docentes, hasta la utilización de redes sociales, glosarios multimedia o estrategias de *Visual Thinking*.
- La implementación de metodologías activas, evidenciada en al menos seis de los ocho proyectos, mediante el diseño de actividades que requieren una participación activa del estudiantado, más allá de la recepción pasiva de contenidos.
- La orientación profesionalizante, identificable de forma clara en la mayoría de los proyectos, sobre todo cuando se vinculan a entornos de aplicación laboral —como el turismo o el patrimonio— o incluyen prácticas contextualizadas, como la elaboración de recursos divulgativos o dramatizaciones históricas.

En cambio, los pilares que aparecen con menor frecuencia o de forma más débil son:

- La participación del alumnado en el diseño de los contenidos o actividades, un aspecto poco desarrollado en la mayoría de los proyectos, donde la planificación parte mayoritariamente del profesorado, aunque algunos casos muestran progresos en este sentido mediante la apertura de espacios creativos o blogs gestionados por el estudiantado.
- La transdisciplinariedad aparece de forma más marcada en aquellos proyectos que integran al profesorado de distintos grados —Historia, Arqueología, Turismo— o que conectan con otras áreas como la Teoría del Arte o la Comunicación. Sin embargo, en términos generales, sigue tratándose de una dimensión emergente, más intencional que plenamente desarrollada.

Otro hallazgo relevante es el distinto grado de consolidación institucional que presentan los proyectos. Mientras que algunos, especialmente en la Universidad de Valencia, han logrado mantenerse durante varias convocatorias consecutivas y ampliar su alcance, otros han tenido un carácter puntual y no han generado continuidad. Esta diferencia parece estar directamente relacionada con el tamaño del área de Historia del Arte en cada universidad, así como con la existencia de estructuras departamentales más sólidas que permiten sostener una cultura de innovación más estable.

Con todo, proporcionalmente, en las universidades públicas valencianas se ha proyectado más en términos de innovación docente, si se retoma la comparativa con las casuísticas andaluzas. Podría pensarse que la dotación económica de estos proyectos puede ser un factor determinante de esta situación y, sin embargo, la realidad es bien distinta. En el ámbito andaluz, la dotación económica de este tipo de proyectos suele oscilar entre los 700€ y los 1.500€

(Díaz-Gómez, 2025); en cambio, dentro del sector valenciano las asignaciones presupuestarias son sensiblemente inferiores, radicando entre los 100€ y los 400€. En consecuencia, la clave parece estar en la capacidad de las instituciones y de los equipos de trabajo para motivar al PDI en este sentido.

Finalmente, cabe destacar que la pandemia por COVID-19 supuso un punto de inflexión para el desarrollo de estas prácticas. A partir del curso 2020/2021, se aprecia un incremento en el número de proyectos, una mayor formación didáctica del profesorado y una mejor integración de las herramientas digitales en los entornos de aprendizaje. Para mayor claridad del análisis realizado, se aporta un cuadro resumen de las rúbricas aplicadas (Tabla 7).

Tabla 7
Cuadro resumen de las rúbricas aplicadas

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Participación activa del estudiantado	6 proyectos	2 proyectos	0 proyectos	0 proyectos	0 proyectos
Implementación metodologías activas	0 proyectos	5 proyectos	1 proyecto	0 proyectos	2 proyectos
Aprendizaje significativo y transdisciplinar	3 proyectos	2 proyectos	1 proyecto	1 proyecto	1 proyecto
Trabajo cooperativo	1 proyecto	3 proyectos	3 proyectos	1 proyecto	0 proyectos
Implementación de las TIC	0 proyectos	2 proyectos	1 proyecto	5 proyectos	0 proyectos
Orientación profesional	1 proyecto	1 proyecto	0 proyectos	5 proyectos	1 proyecto

Algunas reflexiones críticas y líneas de desarrollo

Más allá de la descripción y análisis de los proyectos examinados, el presente estudio permite esbozar algunas líneas críticas de reflexión que trascienden la casuística particular y apuntan a elementos estructurales, pedagógicos y epistemológicos que sería pertinente abordar en futuras investigaciones y políticas universitarias. A continuación, se desarrollan cinco de estos ejes clave.

Innovar más allá de la herramienta: la dimensión cultural del cambio docente

Aunque la mayor parte de los proyectos estudiados incorporan TIC y metodologías activas, la innovación sigue entendiéndose en muchos casos como una adición técnica más que como una transformación cultural del enfoque docente. En este sentido, es preciso avanzar hacia una noción de innovación que implique una reconsideración crítica de los objetivos, valores, dinámicas y finalidades de la enseñanza universitaria (Fullan, 2011, pp. 31-35). No se trata únicamente de modificar formatos, sino de transformar significados compartidos, rutinas arraigadas y creencias pedagógicas que sustentan la práctica docente.

Como plantean Andy Hargreaves y Dennis Shirley (2009), el cambio educativo verdaderamente significativo debe ser sostenible, profundo y culturalmente situado, lo que exige diálogo entre profesorado, equipos directivos y estructuras institucionales. Así, innovar implicaría necesariamente revisar la cultura académica dominante y los marcos de evaluación del desempeño docente.

Hacia una participación real del estudiantado: del usuario al coproductor

Uno de los pilares menos representados en los proyectos analizados es el de la participación activa del alumnado en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto revela una tensión persistente entre el paradigma transmisivo tradicional y la propuesta de modelos más colaborativos. Las estrategias participativas, como el enfoque *Student as partners* (Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014), promueven una transformación del rol estudiantil, desde receptores pasivos a coproductores críticos del conocimiento.

Esta línea resulta especialmente relevante en disciplinas como la Historia del Arte, donde la interpretación, el análisis visual y la argumentación crítica permiten desarrollar juicios reflexivos. Generar espacios en los que el alumnado pueda intervenir en la elección de contenidos, metodologías o productos finales no solo favorece el compromiso, sino que democratiza la experiencia educativa.

Evaluar el impacto de la innovación: más allá de la memoria justificativa

Un aspecto poco desarrollado en la mayoría de los proyectos es la evaluación sistemática de su impacto. Si bien suelen elaborarse memorias técnicas para justificar la ejecución de las actividades, raramente se incluyen indicadores que permitan valorar en qué medida estas transformaciones inciden en los aprendizajes, la motivación o la adquisición de competencias.

Es necesario promover modelos de evaluación formativa de la innovación docente, basados en evidencias cualitativas y cuantitativas (Zabalza-Beraza, 2012, pp. 5-32). Esto permitiría transitar de una innovación experimental y testimonial hacia otra más consolidada, replicable y orientada a la mejora continua. Evaluar el impacto no debe entenderse como un control externo, sino como una estrategia para legitimar el esfuerzo docente e integrarlo en los procesos de calidad institucional.

La Historia del Arte como espacio para una ciudadanía crítica

El potencial de la Historia del Arte como vehículo de innovación no se agota en su dimensión metodológica. Existe un campo aún por explorar en relación con su capacidad para formar ciudadanía crítica y visualmente alfabetizada, especialmente en contextos universitarios donde predomina el análisis formal o estilístico.

Autores como Duncum (2008) o Hernández (2002) defienden que el análisis de imágenes puede activar procesos de reflexión ética, política y cultural sobre el mundo contemporáneo. En este marco, las prácticas innovadoras deberían orientar también sus esfuerzos hacia el

desarrollo de competencias como la lectura crítica del entorno visual, la comprensión de los discursos del poder en la cultura visual, y la vinculación del patrimonio artístico con la memoria social y la construcción identitaria.

El peso de las condiciones institucionales: innovación periférica y resistencia docente

Finalmente, conviene subrayar que los límites y posibilidades de la innovación no dependen exclusivamente de la voluntad del profesorado, sino de las condiciones institucionales en que esta se inscribe. Factores como la carga docente, la estabilidad contractual, el reconocimiento formal de las horas invertidas o la coordinación entre áreas, determinan el grado de viabilidad de muchas iniciativas.

En muchos contextos, la innovación docente adopta una forma de resistencia periférica, liderada por docentes que, a pesar de las dificultades, experimentan, investigan y se implican en la transformación del aula (Perrenoud, 2001). Para que estas prácticas pasen de ser excepcionales a estructurales, se requiere un compromiso real de las universidades, que incluya incentivos, formación específica, tiempo institucional reconocido y marcos normativos que valoren la docencia con el mismo rigor que la investigación.

Conclusiones

El análisis de los proyectos de innovación docente desarrollados en el área de Historia del Arte en las universidades públicas de la Comunidad Valenciana permite alcanzar una serie de conclusiones relevantes, tanto en términos descriptivos como propositivos, que resultan de utilidad para comprender el estado actual y las potencialidades futuras de la innovación educativa en este ámbito.

En primer lugar, debe destacarse que la innovación docente, entendida como una transformación planificada, crítica y participativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ha ido ganando un espacio cada vez más reconocido en la práctica universitaria del profesorado de Historia del Arte. Si bien en los primeros años de la muestra analizada predominaban propuestas centradas en la elaboración de materiales docentes o en el uso incipiente de tecnologías, a partir del curso 2020-2021 —coincidiendo con los efectos de la pandemia de COVID-19— se produce un punto de inflexión que marca un avance cualitativo en la concepción y diseño de los proyectos, reforzado con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario. Este cambio se refleja en una mayor orientación hacia el aprendizaje activo, la integración de metodologías participativas y una preocupación creciente por adaptar la docencia a las necesidades del estudiantado.

En segundo lugar, el análisis evidencia que, aunque todos los proyectos estudiados incorporan elementos innovadores, su grado de alineación con los seis pilares establecidos por la RED-U es desigual. Los ejes mejor representados son, sin duda, la incorporación de las TIC, el uso de metodologías activas y la orientación profesionalizante. Estas tres dimensiones están presentes en prácticamente todos los proyectos y constituyen el núcleo desde el cual se articulan las experiencias innovadoras. El uso de blogs, glosarios multimedia, redes sociales o *Visual*

Thinking demuestra que el profesorado ha sabido identificar herramientas útiles para transformar la dinámica de aula tradicional en una experiencia más participativa y digitalmente enriquecida.

Sin embargo, esta tendencia positiva convive con la persistencia de debilidades significativas en otros aspectos. La participación del estudiantado en la fase de diseño de los proyectos — una dimensión clave para el empoderamiento real del alumnado— sigue siendo una asignatura pendiente. En la mayoría de los casos, el rol del estudiantado continúa siendo el de receptor activo, pero no el de coproductor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la transdisciplinariedad y la transversalidad aparecen con menor intensidad o desarrollados de manera más puntual, aunque existen experiencias valiosas en este sentido que podrían servir de modelo para futuras propuestas.

Otro elemento destacable es la relación entre el grado de consolidación de los proyectos y la estructura departamental de las universidades. Se constata que en aquellas instituciones donde el área de Historia del Arte tiene mayor peso dentro del organigrama universitario, como es el caso de la Universidad de Valencia, existe una mayor continuidad, visibilidad y capacidad para integrar a distintos perfiles docentes en proyectos colectivos. Por el contrario, en contextos donde el área es minoritaria o depende de estructuras más amplias —como ocurre en la Universidad de Alicante—, las oportunidades para la innovación parecen más limitadas, lo que repercute en una menor presencia de iniciativas y en la dificultad para sostenerlas en el tiempo.

Desde una perspectiva más amplia, los resultados obtenidos permiten subrayar que el profesorado de Historia del Arte en la Comunidad Valenciana ha mostrado una creciente disposición hacia la renovación pedagógica, a pesar de los obstáculos estructurales —como la falta de reconocimiento formal, las limitaciones presupuestarias o la sobrecarga administrativa— que todavía dificultan en muchos casos la implementación de estos proyectos. La mejora de los planes institucionales de formación docente y la existencia de convocatorias específicas han contribuido a crear un ecosistema más favorable para el desarrollo de estas prácticas, aunque queda margen para fortalecer su impacto y asegurar su sostenibilidad.

En suma, este estudio confirma que el camino hacia una docencia universitaria verdaderamente innovadora en el campo de la Historia del Arte está en marcha, pero aún requiere de un compromiso institucional más decidido, una mayor formación pedagógica del profesorado, y una cultura docente compartida que valore la reflexión crítica y el trabajo colaborativo como ejes de la actividad académica. Consolidar esta transformación no dependerá únicamente del entusiasmo individual de ciertos docentes, sino de la capacidad de las universidades para integrar la innovación en sus estructuras, normativas y procesos de evaluación, reconociéndola como parte esencial de la calidad educativa.

Referencias

- AIDIPE. (2016). *Código ético de la investigación educativa*. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- Alonso-Sanz, A. (2023). Análisis de técnicas didácticas en educación artística universitaria: estudio de caso del Departamento de Arte de la Universidad Miguel Hernández de Elche. *Observar*, (17), 94-115.
- Arbués-Visús, M.T. & Tarín-Martínez, L. (2000). Aprender a lo largo de la vida y las nuevas tecnologías. En J. M. Duart & A. Sangrà, *Aprender en la virtualidad*, (pp. 51-60). Universitat Oberta de Catalunya.
- Ball, S.J. (2007). *Education plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. Routledge.
- Barnett, R. (2011). *Being a University*. Routledge.
- Benito-Mundet, H., Pérez-Cabaní, M. & Saurina Canals, C. Impacte de la innovació en la docència i l'aprenentatge. En S. Salvador & I. Corral (coords.), *Docencia universitaria i innovació: evolució i reptes a través dels CIDUI* (pp.153-176). Octaedro.
- Biesta, G. (2023). *La buena educación en la era de las mediciones: ética, política, democracia*. Morata.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87.
- Cook-Shather, A., Bovill, C. & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: a guide for faculty*. Jossey Bass.
- Corrales, C. & Noguera, R. (2021). La innovación docente como performance institucional en la universidad española. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19, (3), 41–60.
- Díaz-Gómez, J.A. (2025). Innovación docente e Historia del Arte en las universidades andaluzas (2015-2025): análisis crítico de quince experiencias. En J. Castiñeiras, N. Fernández & V. Rabasco, *Retos y horizontes de la innovación docente en Historia del Arte* (pp. 73-85). Universidad de León.
- Doménech-García, S. & Mocholí-Martínez, M.E. (2020). Proyecto de Innovación Docente: El estudio de la imagen como eje integrador de la Historia del Arte. Desarrollo de talleres de visualidad artística y elaboración de guías didácticas. En *Universitas. Las artes ante el tiempo* (pp. 1781-1782). Universidad de Salamanca.
- Duncum, P. (2008). *Exploring Visual Culture: Definitions, Concept, Contexts*. Edinburgh University Press.
- Feliú Beltrán, N., Horcajada-Campos, P., López-Bertran, M. & Martí Bonafé, M.A. (2022). Prácticas docentes con perspectiva de género en la enseñanza de la antigüedad: una propuesta del grupo de investigación ARSMAYA. *Eviterna*, (12), 43-58.
- Fernández-March, A., Martínez-Mut, B. & Maiques-March, J.M. (2004). Los proyectos de innovación docente de la Universidad Politécnica de Valencia: reflexiones acerca de la contribución de estas experiencias al reto de la convergencia. En *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 1317-1334). I.C.E. Universidad de Deusto.
- Freixa, M. (2020). Proyectos colaborativos y curaduría digital en la docencia del arte. *Educación y Futuro*, (41), 91–110.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo. *Lasaliana*, (3), 31-35.
- Gómez-Pablos, V. & García-Barrera, A. (2023). *Metodologías activas aplicando tecnologías digitales*. Narcea.
- Guerrero-Romera, C. (2018). Evaluación de la calidad de la innovación docente. En V. López-Chao, P. Sánchez & A. Botella (Coords.), *Contenidos universitarios innovadores* (pp. 159-164). Gedisa.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Fourtth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Corwin.

- Hernández, F. (2002). Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales. *Aula de innovación educativa*, (116), 6-9.
- Imbernón-Muñoz, F. & Canto-Herrera, P.J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 1-12.
- Jackson, L. (2019). *Questioning allegiance: Resituating civic education*. Routledge.
- Jerez-Moliner, F. (2013) El Departament D'Història de l'Art de la Universitat de València en el curso 2012-2013. *Ars Longa*, (22), 253-274.
- Morell-Mengual, V.J. (2024) ¿Cómo perciben y utilizan las herramientas de inteligencia artificial los estudiantes universitarios? Un estudio preliminar. Universitat de València.
- Noguera, I., Quirós, C. & Pineda, P. (2024). *Guia per a l'avaluació de la innovació docente universitària*. Ivàlua – ACUP.
- Panadero, E. & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for a formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, (9), 129-144.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Ramió, C. (2023). *La universidad en la encrucijada*. Universitat Pompeu Fabra.
- RED-U. (2021). *Marco de referencia para la innovación docente en la universidad*. Red Estatal de Docencia Universitaria.
- Rodríguez-Conde, M. J., & Pérez-Pueyo, Á. (2016). Barreras y motivaciones para la innovación educativa en el profesorado universitario. *Revista de Educación*, (373), 25-49.
- Sánchez-Meca, R. (2018). La enseñanza de la Historia del Arte: tradición e innovación. *Revista de Arte y Patrimonio*, (12), 45-62.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Universitat de València. (2023). *Memoria de Innovación Docente 2020-2022*. Universitat de València.
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE.
- Zabalza-Beraza, M.A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 5-32.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.109>

Marco interpretativo para la inclusión de la educación ciudadana en la universidad. La visión del profesorado

Interpretative Framework for the Inclusion of Citizenship Education in Higher Education. Faculty Perspectives

Noelia Pérez-Rodríguez  0000-0003-4375-4024

Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Sevilla, España.

nperez4@us.es

Nicolás de-Alba-Fernández  0000-0001-9748-1143

Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Sevilla, España.

ndealba@us.es

Elisa Navarro-Medina  0000-0001-5523-7097

Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Sevilla, España.

enavarro5@us.es

Fechas · Dates

Recibido: 30 de mayo de 2025

Aceptado: 12 de septiembre de 2025

Publicado: 30 de septiembre de 2025

Financiación · Funding

Este trabajo presenta resultados de la Tesis Doctoral de Noelia Pérez-Rodríguez, financiada por el VI Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla (Ref.: USE-18648-H).

Cómo citar · How to cite

Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N., & Navarro-Medina, E. (2025). Marco interpretativo para la inclusión de la educación ciudadana en la universidad: la visión del profesorado. *REIDICS*, 17, 109-125. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.109>

Resumen

El estudio que se presenta forma parte de una investigación más amplia que investiga el cambio de concepciones y prácticas del profesorado universitario con respecto a la educación para la ciudadanía cuando participa en procesos formativos. Se plantea un marco interpretativo, fruto de los resultados empíricos de la fase dos del proyecto, que da luz sobre los cambios que se dan en el propio profesorado y los obstáculos para alcanzar el modelo ideal. Para realizar el marco se ha realizado un diseño interpretativo y crítico con nueve docentes que constituyen estudios de caso múltiples, recogiendo datos en distintos momentos y con diferentes instrumentos. Los resultados del estudio se organizan en un marco interpretativo con dos dimensiones fundamentales, sistema didáctico, en general, y educación para la ciudadanía, en particular. Los resultados más relevantes muestran que el profesorado tiene menos resistencias para realizar cambios a nivel metodológico, presentando más dificultades en el cambio de perspectiva en relación con los contenidos. Además, muestran contradicciones entre las concepciones sobre las finalidades de su enseñanza y su modelo de universidad, y entre la concepción de ciudadanía y su modelo de educación para la ciudadanía. Este marco inspira a seguir implementando estrategias formativas que ayuden al profesorado a superar los obstáculos para alcanzar un modelo coherente de educación para la ciudadanía democrática en las aulas universitarias.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía; educación política; formación del profesorado; educación superior; marco interpretativo.

Abstract

The study presented here is part of a broader research project that examines changes in university faculty's conceptions and practices regarding citizenship education when engaged in professional development processes. An interpretative framework is proposed, derived from the empirical findings of the second phase of the project, which sheds light on the transformations experienced by faculty members and the obstacles they face in moving toward an ideal model.

To construct this framework, an interpretative and critical design was implemented with nine faculty members, who served as multiple case studies. Data were collected at different points in time and through various instruments. The findings are organized within an interpretative framework encompassing two fundamental dimensions: the didactic system, in general, and citizenship education, in particular.

The most significant results indicate that faculty members show fewer resistances to methodological changes, while facing greater challenges in shifting perspectives regarding content. Furthermore, the findings reveal contradictions between their conceptions of the purposes of teaching and their model of the university, as well as between their conception of citizenship and their model of citizenship education. This framework encourages the continued implementation of training strategies that support faculty in overcoming obstacles and moving toward a coherent model of democratic citizenship education in university classrooms.

Keywords: Citizenship education; political education; teacher education; higher education; interpretative framework.

Introducción

La investigación sobre educación para la ciudadanía es amplia, diversa y con multitud de enfoques que la abordan necesariamente vinculada a la conceptualización realizada sobre el concepto de ciudadanía en sus múltiples dimensiones: cultural, política, digital o asociada a valores éticos y morales (Pérez-Rodríguez et al., 2024).

Partiendo de esta consideración, investigar sobre educación para la ciudadanía implica asumir el reto de reflexionar y profundizar en un campo en constante transformación, debido al carácter vinculante del mismo con la propia sociedad y sus cambios. En el presente estudio, la educación para la ciudadanía se entiende como sinónimo de educación política, en tanto y cuanto permite a las personas reconocer la realidad, analizarla, cuestionarla y transformarla, como sujetos políticos con capacidad de acción (Estelles & Fischman, 2020; Pérez-Rodríguez et al., 2022a; Ross, 2018).

La investigación que se presenta muestra un marco conceptual e interpretativo para abordar la educación para la ciudadanía en la universidad, desde la voz y experiencia de profesorado de Educación Superior que participa en procesos formativos que inciden en las prácticas de aula que desarrollan. Es fruto de una investigación amplia desarrollada en el marco del programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado (FIDOP) de la Universidad de Sevilla¹.

El programa mencionado, aún en activo, tiene como finalidad formar al profesorado, tanto en su etapa inicial como continua, en modelos docentes más críticos y constructivos, que otorguen al alumnado un papel activo en su aprendizaje y que conecten con su realidad profesional y ciudadana (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020; Porlán, 2017).

No obstante, y caracterizando conceptualmente las dimensiones del estudio, hay que considerar que investigar las prácticas docentes en cuestiones de educación para la ciudadanía implica profundizar primero en los modelos didácticos que construye el profesorado, más aún cuando estos son universitarios y especialistas en una disciplina científica- y, a priori, no han sido formados para el ejercicio de la docencia- y se encuentran en un período de formación docente.

Los estudios desarrollados al respecto muestran que en la docencia universitaria existen dos modelos didácticos opuestos –el centrado en los docentes y el contenido, y el centrado en los estudiantes y la transformación de sus ideas- (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020; Trigwell et al., 1994; Trigwell & Prosser, 2004; Pérez-Rodríguez et al., 2021b; Yurén et al., 2020). De igual forma, estos estudios señalan que pese a que en la universidad sigue estando más presente el modelo centrado en el docente, comienza a haber avances notables en la participación en procesos de formación graduales, sostenidos en el tiempo y centrados en implementar cambios en su propia práctica de aula, favoreciendo el cambio de concepciones y prácticas de los docentes en formación hacia modelos más constructivos (Gargallo et al., 2007; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Postareff et al., 2008; Prosser et al., 1994; Samuelowicz & Bain, 1992),

1. El estudio presentado es resultado parcial de la Tesis Doctoral desarrollada por Pérez-Rodríguez (2022d) “La Educación para la Ciudadanía en Educación Superior. Progresiones y obstáculos en la formación de docentes universitarios”.

que dan valor a las ideas de los estudiantes y a su papel en el aprendizaje (Gibbs & Coffey, 2004; Ho et al., 2001; Johannes et al., 2013; Pérez-Rodríguez et al., 2021b; Vilppu et al., 2019; Uiboleht et al., 2016, 2018, 2019).

Y esta transformación, debe ir más allá de las experiencias formativas que entienden los cambios vinculados meramente a cuestiones metodológicas, ya que para construir un modelo didáctico coherente es necesario modificar distintos elementos didácticos de forma integrada y constructiva (Biggs, 2014; Porlán, 2017), y reflexionar sobre para qué enseñar (finalidades), qué enseñar (contenidos), cómo hacerlo (metodología) y qué y cómo valorar el aprendizaje de los estudiantes y de la propia práctica desarrollada (evaluación). En este sentido, cabe mencionar que el estudio presentado no profundiza en la cuestión de la evaluación, por ser el elemento del sistema didáctico menos susceptible al cambio en la universidad, debido a la cultura organizativa e institucional de la misma donde los diferentes grupos de una misma materia deben seguir un procedimiento de evaluación conjunta (de-Alba-Fernández, & Porlán, 2020; Margalef, 2014).

Así, el “para qué” de la enseñanza se convierte en una cuestión fundamental. Los docentes deben asumir que su trabajo en el aula va más allá de transmitir conocimientos técnicos o conceptuales y que deben formar ciudadanos críticos capaces de comprender, cuestionar y transformar su realidad. Reflexionar sobre las finalidades de su enseñanza (Bolívar, 2005; Orostegui et al., 2015; Torrego et al., 2018), es clave para avanzar hacia modelos formativos comprometidos con la democracia y la transformación social (Apple et al., 2022; Dewey, 1995). Y en este sentido, el grado de compromiso del profesorado, tanto a nivel político como social, influye directamente en las decisiones didácticas que asumen como docentes universitarios, afectando al para qué y qué enseñan (McCowan, 2014).

En cuanto a esta última cuestión, vinculada a los contenidos de enseñanza, hay que considerar que los docentes universitarios son especialistas en su disciplina pero no han sido formados en el conocimiento didáctico de la misma. Por tanto, no otorgan la suficiente relevancia a seleccionar, organizar y problematizar el contenido que enseñan (García et al., 2017). Esta cuestión es clave en relación con el profesorado y la formación ciudadana, ya que para formarse como ciudadano, desde la perspectiva planteada anteriormente, es necesario conectar la disciplina con la realidad social, es decir, entender que la disciplina está al servicio de la sociedad y sus problemas, y no al contrario. Ello implica reconocer los problemas que nos acontecen, analizarlos y tomar posición sobre los mismos. Las investigaciones desarrolladas al respecto sobre esta cuestión muestran que la introducción en el aula de contenidos articulados en torno a Problemas Sociales Relevantes (PSR) favorece la formación ciudadana de los estudiantes (Evans & Saxe, 1996; Ho et al., 2017; Legardez, 2017; Ortega-Sánchez & Pagès, 2022; Pérez-Rodríguez et al., 2021a, 2022b, 2022c; Santisteban, 2019), ya que permite a los mismos lidiar con controversias y opiniones formadas al respecto, así como complejizar su capacidad de análisis y acción ante dichas cuestiones (Hess, 2004; McAvoy & Hess, 2013; Ross, 2014).

Para ser coherentes con el sistema didáctico, como se ha comentado con anterioridad, hay que atender al modelo metodológico desarrollado por el profesorado. La selección y organización del contenido en torno a PSR también implica un cambio en la metodología, pues de nada

sirve plantear problemas, si se resuelven por el profesorado y desde una perspectiva transmisiva. En este sentido es necesario avanzar hacia un modelo constructivo y activo (Jiménez Hernández et al., 2020) basado en la investigación (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020) que tenga en cuenta las ideas de los estudiantes y las fases de investigación (planteamiento de problema, ideas previas, contrastes y síntesis) (de-Alba-Fernández et al., 2021) para construir una visión crítica del mundo, que les permita cuestionarlo y en el que se sientan sujetos de acción (de Alba & Porlán, 2017). Este modelo de carácter investigativo debe también introducir otras estrategias vinculadas al desarrollo de la competencia social y ciudadana, como pueden ser dilemas morales, juegos de rol, debates en pequeño y gran grupo, Aprendizaje-Servicio, investigación-acción, entre otras (Bolívar, 2005; Boni et al., 2012; Boni & Calabuig, 2017; Pérez-Rodríguez et al., 2024).

Tras considerar los elementos del sistema didáctico en general, es necesario caracterizar la segunda dimensión del estudio, vinculada con la educación para la ciudadanía en particular. En este sentido, concebimos que la ciudadanía debe ser entendida con un carácter activo y participativo, alejado de nociones pasivas o formales, como puede ser concebir la ciudadanía exclusivamente por pertenecer a una nación. En este sentido, autores como Aktas et al. (2017), Biesta (2016) y Sant et al. (2018) destacan la importancia de una ciudadanía que se construya desde la acción y la implicación en la vida pública, promoviendo la participación crítica de las personas en los asuntos comunes. Desde esta perspectiva, la ciudadanía debe ser entendida por su capacidad para realizar cambios desde una perspectiva de justicia social (Westheimer, 2019). No basta con promover acciones individuales de “buen/a ciudadano/a”, sino que requiere un enfoque que permita cuestionar y reconstruir colectivamente las estructuras sociales actuales. De otra forma, corremos el riesgo de concebir la ciudadanía desde un modelo centrado únicamente en “hacer el bien”, sin una reflexión crítica sobre la realidad social y sin un verdadero interés en transformarla (Myers, 2016; Westheimer, 2019).

Unida a una concepción de ciudadanía más crítica va aparejada una idea sobre la educación para la ciudadanía vinculada a fomentar el pensamiento crítico (Castellví et al., 2021) para el compromiso democrático (Wood et al., 2018) y el replanteamiento de los modelos de sociedad que aspiramos a construir (Navarro-Medina & de-Alba-Fernández, 2019). La educación para la ciudadanía, por tanto, no puede limitarse a trabajar únicamente normas o valores consensuados, sino que debe orientarse a formar una ciudadanía global que aborde los problemas de nuestro mundo desde una mirada ética y política (Andreotti, 2014; Estelles & Fischman, 2020; Mellen et al., 2017).

Más allá de las denominaciones -ciudadanía global, cosmopolita, intercultural, comunitaria, democrática, etc.- (Pérez-Rodríguez et al., 2024), es necesario avanzar hacia un enfoque crítico de ciudadanía (Pais & Costa, 2020), o incluso hacia una postura post-crítica (Pashby et al., 2020), que permita cuestionar el *status quo* (Andreotti, 2014; Shultz, 2007) mediante la introducción de pedagogías radicales y abiertas (Sant, 2021). Estas propuestas además de incluir voces tradicionalmente excluidas buscan desestabilizar las lógicas dominantes y abrir espacios para imaginar y construir nuevas formas de convivencia desde la agencia política y transformadora de la ciudadanía (Pérez-Rodríguez et al., 2024).

En este contexto, la universidad adquiere un papel fundamental como agente social y formador de ciudadanía (Escámez-Sánchez & Peris-Cancio, 2021). La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) debe orientarse hacia un modelo sostenible socialmente y democrático (Larrán-Jorge & Andrades-Peña, 2017; Martínez-Usarralde et al., 2017; Walker & Gongwa, 2017). Sin embargo, esta transformación es difícil de alcanzar si las lógicas institucionales continúan mediadas por el mercado, los rankings y el mercantilismo (Andreotti, 2014; Giroux, 2015, 2018, 2020; Marshall, 2011; Schattle, 2008; Stein, 2015).

Y en todo este entramado existen dificultades y obstáculos para que el profesorado alcance este modelo ideal de educación para la ciudadanía. Estos obstáculos, entendidos en hipótesis de progresión, van desde los más simples -psicológicos- a los más complejos -epistemológicos e ideológicos-. Los obstáculos psicológicos están vinculados a asumir un papel activo de los estudiantes en su aprendizaje. Los epistemológicos, conllevan relativizar sobre la propia disciplina, asumiendo que esta está mediada por los cambios sociales e históricos que nos acontecen. Los más complejos, de carácter ideológico, suponen admitir distintas visiones ideológicas y políticas del mundo y de la propia disciplina, asumiendo los dilemas éticos existentes en torno a la misma y tomando una postura crítica (Pérez-Rodríguez et al., 2022d).

Métodos

Esta investigación se enmarca, como se comentó anteriormente, en el programa FIDOP de la Universidad de Sevilla, centrándose en su fase inicial a través del Curso General de Docencia Universitaria (CGDU), compuesto por nueve módulos que abordan de forma integrada tres ejes curriculares: contenido, metodología y evaluación.

La propuesta formativa parte de la práctica docente habitual para promover cambios progresivos hacia enfoques más centrados en el alumnado. Estos cambios se articulan mediante Ciclos de Mejora de Aula (CIMA), que incluyen el diseño de una innovación en sus aulas, así como la implementación, la evaluación y la difusión de la misma (de-Alba-Fernández & Porlán, 2020; Porlán, 2017).

Desde el punto de vista metodológico, el estudio adopta una orientación constructivista, al considerar que las concepciones del profesorado se configuran en función de su experiencia y contexto (Crotty, 1998). A su vez, se enmarca en una perspectiva interpretativa y crítica, mediante un estudio de casos múltiples, que constituye la fase 2 del proyecto desarrollado². Para evitar reduccionismos, se adopta una estrategia metodológica mixta, integrando enfoques cuantitativos y cualitativos (Creswell, 2014; Cohen et al., 2007; Yin, 2014).

El problema principal de la investigación es “¿Contribuye la formación docente del profesorado universitario al cambio de concepciones sobre los contenidos, más vinculados con la

2. Es necesario considerar que aunque el proyecto es más amplio, el marco interpretativo que se presenta responde fundamentalmente a la fase 2 del proyecto, centrado en estudios de caso múltiples que permitieron conjugar y discutir las dos dimensiones fundamentales presentadas: el sistema didáctico del profesorado y la educación para la ciudadanía en sí misma.

educación para la ciudadanía?” (Pérez-Rodríguez et al., 2022d, p. 33). Y para responder a esta cuestión se presenta un marco interpretativo que permite reflexionar a partir de los datos empíricos sobre los cambios que se dan en el profesorado cuando participa en procesos formativos con respecto a la educación para la ciudadanía.

Los estudios de caso están constituidos por nueve docentes universitarios participantes en el CGDU en el curso 2020/2021 de distintas disciplinas académicas: Administración y Dirección de Empresas, Filosofía, Derecho Civil, Derecho Procesal, Literatura, Física, Arquitectura, Óptica y Química, con edades entre los 26 y los 50 años. Del total, cuatro no tenían formación docente previa al curso, mientras que cuatro habían realizado cursos de formación cortos o el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Solo una docente había realizado el Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria (MAES). Para seleccionar los estudios de caso se realiza un muestreo intencional en base a dos criterios: el profesorado debía haber completado el curso y pertenecer a distintas áreas de conocimiento. La pretensión del estudio no es, por tanto, generalizar los resultados, sino más bien entender en profundidad cómo la estrategia formativa seguida en el curso favorece la introducción de la educación ciudadana en el aula universitaria.

En relación con el procedimiento de análisis, la construcción de este marco es el resultado de la observación y análisis de los estudios de caso en torno a dos dimensiones y distintas categorías presentadas en la introducción de este trabajo. En relación con la dimensión vinculada al sistema didáctico las categorías son “Finalidades de la práctica docente”, “Contenidos vinculados a la educación para la ciudadanía” y “Modelo metodológico para educar a la ciudadanía”. En cuanto a la dimensión relacionada a la educación para la ciudadanía, las categorías de análisis son “Ciudadanía”, “Educación para la ciudadanía” y “Modelo de universidad”.

Para la recogida de los datos se han utilizado tres instrumentos³ (Pérez-Rodríguez et al., 2022a): Un cuestionario abierto, que realiza el profesorado antes de participar en el curso y que recoge cuestiones relativas a sus concepciones docentes; un informe final público, que recoge el diseño, la implementación, evaluación y difusión del CIMA (innovación) desarrollado en su aula; y una entrevista semiestructurada, en la que se tratan aspectos relativos a la formación recibida y al tratamiento de la educación para la ciudadanía en sus clases.

Para realizar el análisis de la información obtenida a través de los diferentes instrumentos mencionados con anterioridad se han seguido cuatro fases:

1. Revisión de la información -lectura de la información obtenida-;
2. Fase textual, basada en un análisis de contenido (Elo & Kyngäs, 2008; Mayring, 2014) en dos rondas para otorgar fiabilidad al análisis -categorización de las Unidades de Información Significativas (UIS) en las diferentes categorías y niveles-. Para cada categoría de análisis, existen diferentes niveles en hipótesis de progresión, desde el nivel más simple en la categoría hasta el nivel más complejo⁴;

3. Los instrumentos al completo pueden consultarse en Pérez-Rodríguez et al. (2022a).

4. El sistema de categorías y niveles puede consultarse de forma completa en Pérez-Rodríguez et al. (2022d).

3. Fase conceptual -contextualización y obtención de informes individuales de resultados-. En estos informes el análisis de contenido realizado previamente también se traduce en un análisis cuantitativo de carácter descriptivo (frecuencias y porcentajes) relativos a las distintas categorías y niveles.
4. Construcción del marco interpretativo -interacciones entre ambas dimensiones y obstáculos para alcanzar el modelo ideal-.

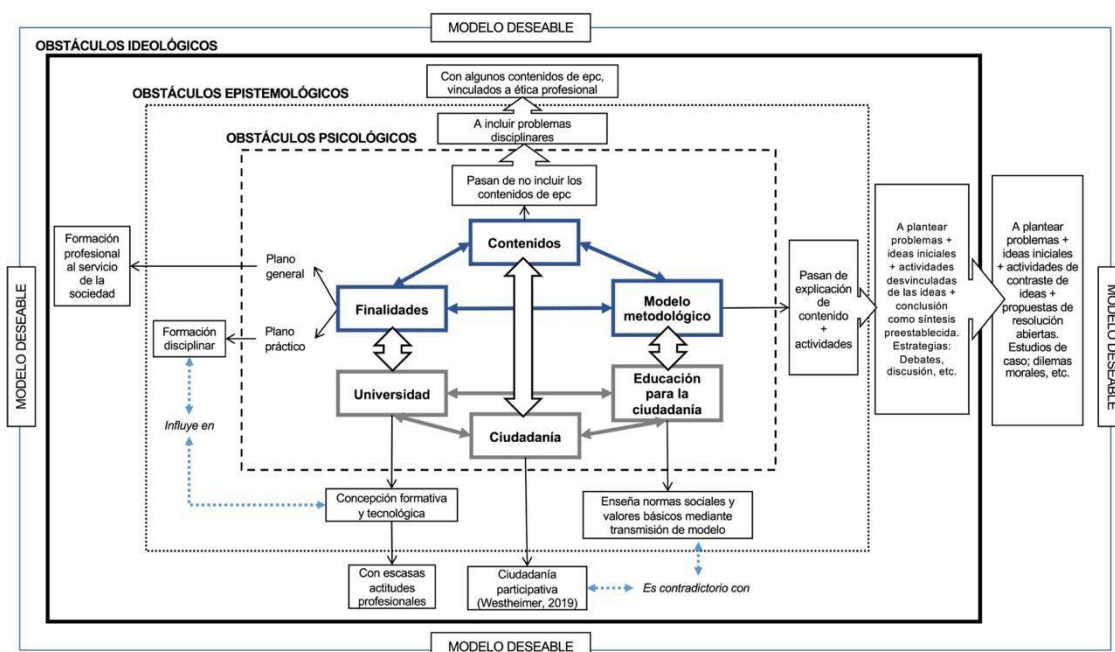
Para el análisis realizado se ha utilizado el programa de análisis cualitativo Atlas.ti. El análisis cuantitativo de carácter descriptivo (frecuencias y porcentajes), se ha obtenido gracias a la función “Tabla de código-documento” de Atlas.ti.

Discusión de resultados: marco interpretativo para la educación ciudadana

Antes de presentar el marco interpretativo es pertinente aclarar que este representa una simplificación conceptual, que si bien ayuda a entender las dimensiones de análisis del estudio de forma integrada, responde a una realidad más compleja⁵. En este marco, como ya se comentó con anterioridad, se aprecian (Figura 1) las dos dimensiones clave estudiadas: por una parte, los modelos didácticos del profesorado —incluyendo finalidades, contenidos y modelos metodológicos (representados en azul en la figura)—, y por otra, sus concepciones acerca de ciudadanía, educación para la ciudadanía y papel de la universidad (representadas en gris).

Figura 1

Marco interpretativo para la inclusión de la educación ciudadana en la universidad.



Nota. Extraído de Pérez-Rodríguez (2022d), p. 75.

5. Para conocer en profundidad los resultados específicos relativos a los cambios del profesorado tras la realización del curso puede consultarse Pérez-Rodríguez et al. (2022a).

Este marco evidencia la interacción entre ambas dimensiones, mostrando cómo están influidas por distintos tipos de obstáculos —psicológicos, epistemológicos e ideológicos— que limitan la posibilidad de alcanzar por parte del profesorado una propuesta didáctica ideal y alineada con los principios de una educación para la ciudadanía democrática, desde la perspectiva fundamentada con anterioridad.

Respecto al modelo didáctico, en aquellos docentes en los que fue posible analizar trayectorias de cambio (como los contenidos y la metodología), se observa que el profesorado logra superar, en gran parte, los obstáculos psicológicos y comienzan a enfrentar los de tipo epistemológico (Pérez-Rodríguez et al. 2021a, 2022c).

En lo referente a los contenidos, se evidencia una tendencia a introducir problemáticas propias de sus disciplinas, impulsado por la estrategia formativa desarrollada en el curso y, en algunos casos, se incorporan algunos temas de educación para la ciudadanía relacionados con la ética profesional (Torrego et al, 2018). Sin embargo, los docentes muestran dificultades para superar los obstáculos ideológicos y realmente estructurar sus contenidos en torno a Problemas Sociales Relevantes, como ya se ha mostrado en otros estudios (Cotton, 2006; Evans & Saxe, 1996; Ho et al., 2017; Legardez, 2017; Ortega-Sánchez & Pagès, 2022). De este modo, se demuestra que el hecho de trabajar con el profesorado en el curso sobre la selección, organización y problematización de los contenidos (Beane, 2005; Barnett et al., 2001; García et al., 2017) permite al profesorado incorporar problemas profesionales, y que ello es beneficioso porque al ser cercanos a sus saberes específicos, los docentes en formación asumen su incorporación con menor resistencia. Por otro lado, ello favorece la introducción de valores y actitudes asociadas al ejercicio profesional que pueden funcionar como un primer paso hacia la consecución de una formación ciudadana más comprometida (Westheimer, 2019).

En cuanto al modelo metodológico, se percibe una resistencia incluso menor que en los contenidos (Pérez-Rodríguez et al, 2022c). El profesorado, además de superar los obstáculos psicológicos, pasando de un modelo “de la teoría a la práctica”, supera obstáculos epistemológicos -modelo “de la práctica a la teoría preestablecida”- y comienza a superar también ciertos obstáculos ideológicos, implementando prácticas más investigativas (de-Alba-Fernández y Porlán, 2017): recogen las ideas del alumnado, analizan contextos sociales, históricos o económicos y plantean soluciones abiertas y diversas a los problemas profesionales planteados, incorporando a su vez algunas estrategias metodológicas efectivas para formar a la ciudadanía (Bolívar, 2005; Boni et al., 2012; Pérez-Rodríguez et al., 2024). Aunque esta tendencia no se da en la totalidad de los participantes del estudio, el cambio de visión sobre el alumnado, al otorgarles un papel activo en su aprendizaje y al plantear fases en la secuencia de las actividades (Pérez-Rodríguez et al., 2022c), favorece el acercamiento del profesorado al modelo que consideramos más deseable para formarlos como ciudadanía.

Sin embargo, como se evidencia en la Figura 1, cuando se aborda la educación para la ciudadanía directamente -en gris en la Figura- aún predomina un enfoque basado en la transmisión de normas y valores (Pérez-Rodríguez et al., 2022a). Esto queda lejos de formar el pensamiento crítico del alumnado (Castellví et al., 2021) y de permitirles replantearse el modelo de sociedad en el que viven (Navarro-Medina & de-Alba-Fernández, 2019). Además, genera una

contradicción, ya que mientras hay avances en el modelo metodológico, gracias a la investigación de problemas profesionales (Pérez-Rodríguez et al., 2022c), esto no se traduce en un modelo coherente de educación para la ciudadanía, probablemente debido a los obstáculos ideológicos vinculados a la introducción de PSR y temas controvertidos (Pace, 2019).

En definitiva, las mayores dificultades se encuentran en la transformación del contenido que se enseña, especialmente cuando se pretende incorporar PSR o temas controvertidos como eje estructurador de la propuesta didáctica (Pérez-Rodríguez et al., 2021a, 2022c). Y esto interacciona directamente con la concepción de educación para la ciudadanía presente en el profesorado. Esto sugiere que los programas de formación docente deberían dedicar más tiempo al tratamiento de los contenidos, ya que la estrategia actual, aunque útil, no resulta suficiente para alcanzar un modelo plenamente coherente con el modelo ideal de formación para una ciudadanía democrática en el contexto universitario.

Respecto a las finalidades docentes, no se han identificado modelos de itinerarios que sigan una línea clara de cambio (Pérez-Rodríguez et al., 2022c). No obstante, se aprecia que el profesorado, desde la perspectiva práctica, ha logrado superar en gran medida obstáculos de tipo psicológico, lo que implica que comienzan a plantearse finalidades y a considerar la “buena” formación que deben recibir los estudiantes en sus respectivas disciplinas. A pesar de ello, persisten dificultades para superar obstáculos epistemológicos e ideológicos. Esto se observa cuando se plantean metas más generales que no se vinculan necesariamente a su práctica de aula, que implican la formación de buenos profesionales comprometidos con realizar un servicio a la sociedad. Por tanto, desde una perspectiva general como específica, el profesorado muestra una dicotomía en sus itinerarios de cambio en relación con las finalidades, alejándose del modelo que consideramos ideal, que incorporaría no solo las finalidades formativas y profesionales, sino también las finalidades ciudadanas, personales e integrales (Apple et al., 2022; Bolívar, 2005; Orostegui et al., 2015).

Esto último se relaciona directamente con la segunda dimensión analizada en el estudio. Se observa una interacción entre las finalidades que el profesorado atribuye a su enseñanza y su visión sobre el papel de la universidad.

En general, perciben la institución universitaria como un espacio dedicado a la formación técnico-profesional, donde lo relevante es dotar al alumnado de competencias para el ámbito laboral (Pérez-Rodríguez et al., 2022a)—como realizar diagnósticos o gestionar recursos empresariales— (Shattle, 2008; Stein, 2015). Aunque han superado en parte el obstáculo psicológico, abandonando la idea de la universidad como simple transmisora de contenidos, todavía muestran una visión centrada en la función técnica de la misma. Algunos docentes comienzan a integrar aspectos actitudinales en su visión profesional, lo cual indica una superación de obstáculos epistemológicos, que implican un acercamiento al modelo que consideramos ideal —una universidad transformadora, crítica, y que interrelaciona el conocimiento para abordar los problemas sociales que nos acontecen— (Apple et al., 2022; Larrán-Jorge & Andrades-Peña, 2017; Walker & Fongwa, 2017).

En este sentido, se puede afirmar que el profesorado está dispuesto, al menos en el plano teórico, a considerar a la universidad como un agente transformador y de servicio público (Pérez-Rodríguez et al., 2022a), con potencial para contribuir a un modelo social más justo (Andreotti, 2014; Giroux, 2015, 2018, 2020). Sin embargo, dicha concepción no se traduce en acciones concretas dentro del aula, donde predomina una enseñanza que a nivel metodológico cambia, pero con numerosas resistencias para alcanzar el modelo ideal de educación para la ciudadanía a nivel de finalidades y contenidos (Pérez-Rodríguez et al., 2021a, 2022a, 2022c). Por tanto, sería necesario que la formación docente hiciera más explícita la conexión entre las finalidades de la práctica docente y las finalidades de la propia institución universitaria, a fin de evitar las prácticas que, condicionadas por el mercado laboral, pueden perpetuar un sistema universitario mercantilista e individualista (Schattle, 2008; Stein, 2015).

En relación con las concepciones del profesorado sobre ciudadanía, estos se aproximan a un modelo participativo y vinculado con el entorno (Westheimer, 2019), lo que sugiere que el profesorado supera los obstáculos psicológicos (Pérez-Rodríguez et al., 2022a). Sin embargo, cuando se les pide implementar esta visión de ciudadanía en su enseñanza, la tendencia dominante es recurrir a enfoques que a priori muestran rasgos transmisivos centrados en la enseñanza de normas sociales y valores éticos básicos.

Esta contradicción revela que, aunque existe una disposición teórica del profesorado que es favorable a ir acercándose de forma progresiva a un modelo de ciudadanía democrática y transformadora (Aktas et al., 2017; Biesta, 2016; Pérez-Rodríguez et al., 2022b), el profesorado tiene dificultades para concretar estas ideas en el aula (Pérez-Rodríguez et al., 2022a). De este modo, puede visualizarse como emergen de nuevo los obstáculos epistemológicos e ideológicos, especialmente en lo que respecta a la integración de un modelo coherente a nivel declarativo y práctico.

Conclusiones

El marco interpretativo presentado, fruto de los resultados del estudio desarrollado, permite afirmar que la formación didáctica del profesorado universitario incide positivamente en la transformación de sus concepciones, especialmente en lo que respecta a la inclusión progresiva de contenidos vinculados a la educación para la ciudadanía. Sin embargo, este avance no se produce ni de forma homogénea ni sin dificultades, pues persisten múltiples obstáculos —psicológicos, epistemológicos e ideológicos— que impiden alcanzar un modelo didáctico coherente con una educación para la ciudadanía democrática.

En relación con los modelos didácticos, se constata que el profesorado participante ha mostrado avances significativos en cuanto a los modelos metodológicos, superando con relativa facilidad obstáculos psicológicos y enfrentando progresivamente los epistemológicos. En cambio, las concepciones sobre los contenidos presentan mayores resistencias, especialmente cuando se pretende estructurarlos en torno a PSR o temas controvertidos. Ello sugiere que la introducción de problemáticas profesionales específicas actúa como dinamizador del cambio, al situarse en un terreno de mayor familiaridad para el profesorado, facilitando

la incorporación de actitudes y valores relacionados con la ética profesional. No obstante, estas transformaciones, aunque necesarias, resultan aún insuficientes para consolidar una propuesta coherente de educación para la ciudadanía de carácter crítico.

En cuanto a las finalidades de la enseñanza, el análisis revela una escasa evolución en términos de itinerarios de cambio. A pesar de superar en parte el obstáculo psicológico, al incorporar la idea de formar “buenos profesionales”, subsiste una dificultad en la integración de finalidades más amplias vinculadas al compromiso social y ciudadano. Esta desconexión se ve reforzada por una visión aún instrumental de la universidad, entendida prioritariamente como espacio de formación técnico-profesional. Aunque algunos docentes comienzan a incorporar elementos actitudinales en sus finalidades, este proceso se encuentra en una etapa inicial y requiere un mayor acompañamiento formativo que vincule explícitamente las finalidades educativas con el papel transformador que la universidad puede tener en la realidad social.

Por otro lado, la segunda dimensión analizada —las concepciones del profesorado sobre ciudadanía, educación para la ciudadanía y universidad— refleja una contradicción digna de reseñar. Aunque existe una disposición teórica del profesorado hacia modelos de ciudadanía participativa y transformadora, en la práctica docente persiste un enfoque que puede considerarse transmisivo, centrado en la enseñanza de normas y valores desde una perspectiva acrítica. Esto último evidencia la persistencia de obstáculos epistemológicos e ideológicos que impiden traducir los marcos conceptuales en propuestas didácticas concretas y coherentes con las finalidades declaradas.

Los resultados de este estudio subrayan la necesidad de replantear los programas de formación docente en el ámbito universitario (Pérez-Rodríguez, 2019), poniendo mayor énfasis en la problematización de los contenidos y en trabajar más explícitamente las finalidades de la educación como formadora de ciudadanía. Asimismo, se hace imprescindible establecer conexiones más explícitas entre la práctica educativa en el aula y el papel social de la universidad, con el objetivo de que el profesorado construya progresivamente una propuesta didáctica que forme no solo a profesionales responsables, sino también a una ciudadanía comprometida con la democracia y la justicia social.

Referencias

- Aktas, F., Pitts, K., Richards, J. C., & Silova, I. (2017). Institutionalizing Global Citizenship: A Critical Analysis of Higher Education Programs and Curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 65-80. <https://doi.org/10.1177/1028315316669815>
- Andreotti, V. (2014). Soft versus Critical Global Citizenship Education. In S. McCloskey, *Development Education in Policy and Practice* (pp.21-21). Palgrave Macmillan London.
- Apple, M. W., Biesta, G., Bright, D., Giroux, H. A., Heffernan, A., McLaren, P., Riddle, S., & Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. *Journal of Educational Administration and History*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2052029>
- Barnett, R., Parry, G., & Coate, K. (2001). Conceptualising Curriculum Change. *Teaching in Higher Education*, 6(4), 435-449. <https://doi.org/10.1080/13562510120078009>

- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática*. Morata.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14, 21-34. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.1999.00431.x>
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93–123. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002406>
- Boni, A., & Calabuig, C. (2017). Education for Global Citizenship at Universities: Potentialities of Formal and Informal Learning Spaces to Foster Cosmopolitanism. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38. <https://doi.org/10.1177/1028315315602926>
- Boni, A., Peris, J., Rodilla, J. M., & Hueso, A. (2012). Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la Educación Superior. El caso de la Universidad Politécnica de Valencia. *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(2), 131–139.
- Castellví, J., Tosar, B., & Santisteban, A. (2021). Young people confronting the challenge of reading and interpreting a digital world. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 14(2). <https://doi.org/10.5565/REV/JTL3.905>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cotton, D. R. E. (2006). Implementing curriculum guidance on environmental education: The importance of teachers' beliefs. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 67–83. <https://doi.org/10.1080/00220270500038644>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Crotty, M. (1998). *Foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003115700>
- de Alba, N., & Porlán, R. (2017). La metodología de enseñanza. En R. Porlán, *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-54). Morata.
- de-Alba-Fernández, N., & Porlán, R. (2020). *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica*. Morata.
- de-Alba-Fernández, N., Navarro-Medina, E. & Pérez-Rodríguez, N. (2021). School Inquiry in Secondary Education: The Experience of the Fiesta de la Historia Youth Congress in Seville. *Social Sciences*, 10(165). <https://doi.org/10.3390/socsci10050165>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Escámez-Sánchez, J., & Peris-Cancio, J. A. (2021). *La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social* ([1ª edición]). Tirant Humanidades.
- Estelles, M., & Fischman, G. E. (2020). Imagining a Post-COVID-19 Global Citizenship Education. *Praxis Educativa*, 15(May), 1-14. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15566.051>
- Evans, R. W., & Saxe, D. W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS.
- García, E., Porlán, R., & Navarro, E. (2017). Los fines y los contenidos de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria: cómo mejorarla* (pp. 55-72). Morata.
- Gargallo, B., Fernández, A., & Jiménez, M. A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de La Educación*, 19, 167–189.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>

- Giroux, H. (2020). La pandemia de Covid-19 está exponiendo la plaga del Neoliberalismo. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-13. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240202>
- Giroux, H. A. (2015). Democracia, Educación Superior Y El Espectro Del Autoritarismo. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 2(2), 15–27.
- Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la Educación Superior*. Herder Editorial.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS Online*, 257–262. www.apsanet.org
- Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The Conceptual Change Approach to Improving Teaching and Learning: An Evaluation of a Hong Kong Staff Development Programme. *Higher Education*, 42, 143–169.
- Ho, L. C., Mcavoy, P., Hess, D., & Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. A Review of the Research. In M. McGlinn Manfra & C. Mason Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 321–335). Wiley-Blackwell.
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. J., & Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanzas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Johannes, C., Fendler, J., & Seidel, T. (2013). Teachers' perceptions of the learning environment and their knowledge base in a training program for novice university teachers Christine. *International Journal for Academic Development*, 18(2), 152–165. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.681785>
- Larrán-Jorge, M., & Andrades-Peña, F.J. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71, 302–319. <https://doi.org/10.1111/hequ.12122>
- Legardez, A. (2017). Propositions pour une modelisation des processus de didactisation sur des questions socialement vives. *Sisyphus Journal of Education*, 5(02), 79–99. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01794120/document>
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educacion XX1*, 17(2), 35–55. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Marshall, H. (2011). Instrumentalism, Ideals and Imaginaries: Theorising the Contested Space of Global Citizenship Education in Schools. *Globalisation Soc. Educ.* 9, 411–426. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605325>
- Martínez-Usarralde, M.J., Lloret-Catalá, C., & Mas-Gil, S. (2017). University Social Responsibility (USR): Principles for a sustainable, cooperative and democratic university from the participative diagnosis of its student body. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(75), 1–25. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2769>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures, and software solution*. FQS - Forum Qualitative Social Research. Klagenfurt.
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>
- McCowan, T. (2014). Democratic Citizenship and the University Curriculum: Three Initiatives in England. In J. Laker, C. Naval & K. Mrnjaus (2014). *Civic Pedagogies in Higher Education. Teaching for Democracy in Europe, Canada and the USA* (pp. 81-101) (Vol. 53, Issue 9). Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Mellen, T., Tey, A., & Esteban, F. (2017). Formación ética en el grado de administración y dirección de empresas en España: Posibles contrariedades. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 69(4), 51–62. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690404>

- Myers, J. P. (2016). Charting a Democratic Course for Global Citizenship Education: Research Directions and Current Challenges. *Education Policy Analysis Archives*, 24(55), 1–19. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2174>
- Navarro-Medina, E., & de-Alba-Fernández, N. (2019). The Construction of a Citizenship Model Through the Teaching of History. In Pineda-Alfonso, J. A., Navarro-Medina, E. y de-Alba-Fernández, N., *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp.500-516). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7110-0>
- Orostegui, M., Lastre, G., Madero, M., & Gaviria, G. (2015). La ética del profesor religada a la formación en valores del estudiante. Mirada teórica. *Revista Educación y Humanismo*, 17(29), 272-285. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1257>
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J. (2022). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: Actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. En J. C. Bel, J. C. Colomer, & N. de Alba *Repensar el Currículum de Ciencias Sociales: Prácticas Educativas Para una Ciudadanía Crítica* (pp. 1-10). Tirant Lo Blanch.
- Pace, J. L. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory and Research in Social Education*, 47(2), 228–260. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1595240>
- Pais, A., & Costa, M. (2020). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Pérez-Rodríguez, de-Alba-Fernández, N., & Navarro-Medina, E. (2022a). University and challenge of citizenship education. Professors' conceptions in training. *Frontiers in Education*, 7, 1-17. <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2022.989482>
- Pérez-Rodríguez, N. (2019). Programas de Formación Docente en Educación Superior en el contexto español. *Investigación en la escuela*, (97), 1-17. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i97.01>
- Pérez-Rodríguez, N. (2022d). La Educación para la Ciudadanía en Educación Superior. Progresiones y obstáculos en la formación de docentes universitarios [Tesis Doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N., & Navarro-Medina, E. (2022b). The Use of Controversial Issues in Higher Education for Citizenship Learning. In D. Ortega-Sánchez, D. (Eds.) *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. Integrated Science, vol 8. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_9
- Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N., & Navarro-Medina, E. (2021a). Los contenidos de educación para la ciudadanía. Itinerarios de cambio en la formación docente universitaria. *Formación Universitaria*, 14(3), 149–162. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000300149>
- Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E., & de-Alba-Fernández, N. (2022c). Enseñanza en torno a problemas y educación para la ciudadanía en la universidad. Obstáculos y dinamizadores del cambio en la formación docente universitaria. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, (43), 33–52. <https://doi.org/10.7203/dces.43.24433>
- Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E., & de-Alba-Fernández, N. (2021b). University Professors' Teaching Conceptions Questionnaire: An Instrument to Understand Teaching Models. *Pedagogika*, 144(4), 5-24. <https://doi.org/10.15823/p.2021.144.1>
- Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E., & de-Alba-Fernández, N. (2024). Citizenship education in teacher training: A systematic review. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 23(3), 1-20. <https://doi.org/10.11576/jsse-6945>
- Porlán, R. (2017). *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*. Morata.

- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109–120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29–43. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9087-z>
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217–231. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8)
- Ross, E. W. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5), 371–389. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Ross, E.W. (2014). *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities*. Suny Press.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24(1), 93–111. <https://doi.org/10.1007/BF00138620>
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57–79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Schattle, H. (2008). Education for Global Citizenship: Illustrations of Ideological Pluralism and Adaptation. *Journal of Political Ideologies*, 13:1, 73–94. <https://doi.org/10.1080/13569310701822263>
- Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248–258.
- Stein, S. (2015). Mapping Global Citizenship. *Journal of College and Character*, 16:4, 242–252. <https://doi.org/10.1080/2194587X.2015.1091361>
- Torrego, L., Martínez, S., & Sonllea, M. (2018). ¿Es posible la formación de personas éticas y comprometidas en la universidad? La asignatura de Educación para la paz y la igualdad en los Grados de Magisterio. *Aula Abierta*, 47(4), 415. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.415-422>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409–424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75–84. <https://doi.org/10.1007/BF01383761>
- Uiboleht, K., Karm, M. y Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: a qualitative multi-case study. *Learning Environments Research*, 21(3), 321–347. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9257-1>
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2016). How do university teachers combine different approaches to teaching in a specific course? A qualitative multi-case study. *Teaching in Higher Education*, 21(7), 854–869. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183615>
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2019). Relations between students' perceptions of the teaching-learning environment and teachers' approaches to teaching: a qualitative study. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1456–1475. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1491958>
- Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L. y Murtonen, M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching – learning situations. *Instructional Science*, 47, 679–709. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z>
- Walker, M., & Fongwa, S. (2017). *Universities, employability, and human development*. Palgrave MacMillan.

- Westheimer, J. (2019). Civic Education and the Rise of Populist Nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 4–16. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553581>
- Wood, B. E., Taylor, R., Atkins, R., & Johnston, M. (2018). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 259-267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.007>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5th ed.). Sage.
- Yurén, T., García-García, F. J., Escalante Ferrer, A. E., González-Barrera, Z., & Velázquez Albavera, D. J. (2020). La representación del buen docente universitario entre dos enfoques: transmisivo y constructivista. *RMIE*, 25(85), 239–265.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

Los/as autores/as declaran que no existen conflictos de intereses.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.126>

Educación en valores desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en Formación Inicial

Values Education through Social Sciences Didactics: A Case Study
in Initial Teacher Training

Itahisa Chávez Santana  0000-0002-8603-875X

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

itahisa-chavez@ulpgc.es

María Yazmina Lozano Mas  0000-0002-1599-1930

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

yazmina.lozano@ulpgc.es

Fechas · Dates

Recibido: 27 de junio de 2025

Aceptado: 24 de agosto de 2025

Publicado: 30 de septiembre de 2025

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Chávez Santana, I., & Lozano Mas, M. Y. (2025). Educación en valores desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: estudio de caso en Formación Inicial. *REIDICS*, 17, 126-143. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.126>

Resumen

La Educación en valores es fundamental en el área de Ciencias Sociales, y desde esta perspectiva, la formación inicial docente es necesaria para que el futuro profesorado afronte su enseñanza de forma solvente, pues en muchas ocasiones se ve mediatizada por sus propias concepciones al respecto. Se presenta un estudio de caso llevado a cabo con alumnado del grado de Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, a partir de una metodología mixta que combina análisis cualitativo y cuantitativo mediante un cuestionario de preguntas con respuesta abierta.

El análisis de las respuestas muestra que, para el alumnado participante, el sistema de valores se forma a partir de la combinación de entre dos y tres variables, entre las que no incluyen como más importante la educación, y que entienden el espacio geográfico como aquel entorno a partir del que se conforma una cultura, resultado del desarrollo histórico y la adaptación, y este proceso conlleva la asunción de una serie de valores.

De esta forma, este estudio ha puesto de manifiesto la necesidad de profundizar con el alumnado en formación inicial no solo el concepto de “valores” o los tipos de valores, sino su integración en sociedades multiculturales caracterizadas por sistemas de valores entre los que puede haber muchas diferencias, e incluso, contradicciones.

Palabras clave: Educación en valores; Didáctica de las Ciencias Sociales; Formación Inicial del Profesorado; Educación Primaria; Estudio de caso

Abstract

Values education constitutes a core component within the field of Social Sciences. From this standpoint, initial teacher education is crucial in equipping future educators with the necessary competencies to address its teaching effectively, particularly given that their own beliefs and preconceptions often mediate their instructional approaches. This article presents a case study conducted with undergraduate students enrolled in the Primary Education degree programme at the University of Las Palmas de Gran Canaria. The study employed a mixed-methods design, incorporating both qualitative and quantitative analyses through a questionnaire featuring open-ended items.

The findings indicate that the participating students perceive value systems as emerging from a combination of two to three variables, among which education is not regarded as the most significant. Moreover, they conceptualise geographical space as the environment through which culture is constructed—an outcome of historical development and processes of adaptation—which, in turn, entails the adoption of specific value systems.

The study underscores the importance of addressing, within initial teacher education, not only the conceptual foundations of “values” and the typologies associated with them, but also their contextualisation and application within multicultural societies. Such contexts are frequently characterised by diverse—and potentially conflicting—value systems, necessitating a more critical and reflective pedagogical approach.

Keywords: Education in values; Didactics of Social Sciences; Initial Teacher Training; Primary education; Case Study

Introducción

La educación en valores se considera fundamental y estrechamente relacionada con las Ciencias Sociales toda vez que los primeros “subyacen en el conocimiento de lo social” (Sobejano Sobejano, 2002, p. 121). A través de la educación en valores se pretende conseguir el desarrollo integral del alumnado, integrando de forma transversal su enseñanza. Sin embargo, existen otros enfoques educativos, menos integrados, pero igualmente importantes para alcanzar este objetivo. En este caso, se pone el foco en la Educación para la Ciudadanía Global, cuyo objetivo es inculcar valores, actitudes y comportamientos responsables (Souto Galván, 2021), lo que no está exento de desafíos relacionados con la alfabetización crítica (Stein, 2021).

En este contexto es necesario considerar el papel del profesorado en ejercicio, y fundamentalmente, las concepciones que sobre el tema tiene el alumnado en formación inicial, porque una parte de esta educación en valores se apoya en el sistema educativo y sus docentes.

Por ello, en este artículo, nos marcamos como preguntas de nuestro estudio, conocer cuál es la base a partir de la que los sujetos participantes entienden que se articulan los sistemas de valores, y si el territorio juega algún papel en el proceso de articulación de este sistema.

Teniendo este objetivo como punto de partida, en el marco de la asignatura “Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales I”: Geografía, en el contexto del tema, “La educación en valores en una sociedad multicultural” en el curso 2024-25, el alumnado ha realizado un cuestionario basado en preguntas de respuesta abierta. Concretamente, se presentan las respuestas a dos de las preguntas basadas en la importancia que dan al espacio en la conformación del sistema de valores, y a las bases a partir de las que creen que se forman dicho sistema.

Sus respuestas nos han servido para comprobar que entienden que el espacio geográfico es importante, en tanto en cuanto la comunidad se adapta al espacio y eso implica la conformación de una comunidad con unos valores asociados.

En segundo lugar, de forma mayoritaria, comprenden los valores como resultado de la conjunción de una serie de factores, y a pesar de que son docentes en formación, no tienen entre estos factores como prioritarios, la educación.

Sus respuestas han sido la base a partir de la que estructurar el trabajo como futuros docentes en este ámbito.

Educación en valores desde la didáctica de las ciencias sociales

Los valores son consustanciales a las ciencias sociales, y de acuerdo con Sobejano-Sobejano “su esencia y razón de ser” (2002, pág. 122). De hecho, para algunos autores, los valores adquieren valor en la medida en la que, siendo obra de los sujetos, adquieren su significado al integrarlas en la sociedad (Hernández, 2024). De esta forma, para autores como Sobejano-Sobejano, la enseñanza en ciencias sociales conlleva, aunque no de forma exclusiva, una educación en valores (2002). Para algunos autores, la pregunta no es si deben enseñarse valores, sino qué valores deben centrar los procesos de enseñanza (Cerrato, 2024), porque por un lado encontramos aquellos que inicialmente se asumen como valiosos, y por ello, están integrados

en declaraciones internacionales o en las constituciones de países democráticos (igualdad, justicia, solidaridad, libertad, etc.), pero por otro, vivimos en sociedades, estamos inmersos en sistemas económicos marcados por valores donde imperan aquellos como la competitividad, la individualidad, etc., es decir, opuestos a los primeros (Díez Gutiérrez, 2020).

Los valores nos interrogan sobre qué tipo de personas pretendemos ser, y nos motiva a comportarnos de una forma determinada, pero a nivel colectivo, los valores están condicionados por el tiempo y el espacio, en función de diferentes variables: políticas, económicas, socioculturales, y bajo el influjo de una serie de parámetros susceptibles de ser abordados desde las ciencias sociales (Sobejano Sobejano, 2002; Expósito & Marsollier, 2022).

Cada momento de la historia se ha caracterizado por una educación con unos objetivos que conllevan la priorización en lo que al tema que se aborda de unos valores determinados, lo que indudablemente influye en el tipo de ciudadanía que se forma en los centros educativos. Entre los valores más consolidados que se afirma deben ser trabajados desde las ciencias sociales se encuentran los relacionados con la democracia y los derechos humanos (Gutiérrez Giraldo y Santisteban Fernández, 2024). Sin embargo, los estudios realizados muestran que aunque existen unos valores universales absolutos, aunque el contexto cultural es fundamental, también lo es el contexto temporal. De esta forma, un valor que una realidad concreta puede ser fundamental, en otro momento, puede no ser tan importante o viceversa. Así, la tolerancia fue un valor en descenso entre los cursos 2009-10 y 2010-2011, frente al conocimiento de la propia cultura (Merma et al., 2013).

La integración de los valores en las ciencias sociales nos permite abordar temas vinculados a la educación para la sostenibilidad (Massip Sabater et al., 2021), y trabajar, a partir del currículo diversas competencias clave y saberes básicos relacionados con el currículo de nuestra área

La educación en valores no remite de forma exclusiva a una formación en el ámbito de lo moral (lo adecuado/inadecuado por ejemplo). Las investigaciones ponen de manifiesto que a través de la educación en valores se contribuye a la formación del alumnado como ciudadanía, lo que implica su formación para integrarse en una sociedad que conviva de forma democrática y comprometida con el bienestar de la comunidad. De hecho, algunos autores entienden que la ciudadanía no es un estatus legal per se, sino que indica la participación y contribución de las personas a la vida social (Sincer et al., 2022).

La Educación en Valores a través de la controversia

La educación en valores requiere de la formación del pensamiento crítico y creativo. De acuerdo con Hernández, de no tener este requisito en cuenta, pueden pasarse por alto valores como el respeto, la solidaridad, o la justicia básicos para una convivencia pacífica, o el desarrollo humano (2024).

De hecho, para algunos autores, educar en valores desde las ciencias sociales requiere del trabajo a partir de la reflexión, la formación de criterios, en habilidades para el diálogo y el debate, así como la formación del pensamiento crítico (Palma Valenzuela, 2017). Los beneficios de la introducción de la controversia en las aulas están documentados, tanto desde el

punto de vista académico como democrático, suponiendo una mejora de la participación, de la tolerancia a la diversidad, y del pensamiento crítico en lo que al tema que se trata implica (Cooper Geller, 2020).

Una de las fórmulas para la enseñanza-aprendizaje de valores consiste en los debates sobre temas controvertidos. De hecho, para autoras como Flynn (2009) es un imperativo. Sin embargo, es muy importante considerar qué clase de valores entran en juego en el proceso (Pérez Pérez et al., 2017), así como la propuesta de no centrarnos exclusivamente en la confrontación de ideas opuestas, sino también con aquellas personas con las que se comparten planteamientos, cómo enfrentarían algunas cuestiones problemáticas (Conklin, 2023). De hecho, ya con anterioridad, se había planteado que los debates bien estructurados son capaces de contribuir a que el alumnado se cuestione concepciones y reconsidere posturas (Flynn, 2009).

No es objeto de este trabajo ahondar en las diferencias entre problemas socialmente relevantes (PSR), y cuestiones socialmente vivas (CSV), si bien, en muchas ocasiones se utilizan de forma sinónima (Ortega Sánchez y Olmos Vila, 2018), el trabajo con situaciones de carácter controvertido permite formar a una ciudadanía capaz “de intervenir comprometida y responsablemente en los problemas de su presente y proyectar su futuro” (Ortega Sánchez y Olmos Vila, 2018, p. 210).

La formación del alumnado en formación inicial del profesorado para poder abordar de forma eficaz estas cuestiones es fundamental, dado que muchas veces se trata de temáticas que les resultan complejas de acometer en el aula, y se requiere de docentes que realicen una práctica intensa y metódica (Flynn, 2009), evitando “ser meros transmisores de ideas imperantes”, para hacerlo desde “un proyecto ético” (Díez Gutiérrez, 2020, p. 140). Sin embargo, investigaciones realizadas muestran contradicción entre la práctica en las aulas, en las que no se observa el trabajo crítico, y la teoría, en la que se apuesta por ello (Gómez Carrasco et al., 2019).

Esta problemática no es nueva, puesto que Ochoa Cervantes y Peiró i Gregori ya observaron para el caso de México, la falta de un espacio curricular específico sobre la educación en valores, y no podemos pensar que por el hecho de que una asignatura o enfoque se introduzca en el currículo, el profesorado está preparado, siendo necesaria una formación didáctico-disciplinar sobre esta temática (2012).

Educación en valores y formación inicial del profesorado

De la misma forma que en el epígrafe anterior se afirmó que los valores son inherentes a las ciencias sociales, puede afirmarse, que los valores lo son a la educación (Rojas Timaure, 2020). Cabe preguntarse, qué valores son los que se integran en los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, y de las ciencias sociales en particular.

En el marco de la formación inicial, es importante considerar cómo se puede integrar la educación en valores en el aula. La bibliografía muestra que se ha enfocado desde múltiples perspectivas, desde las teóricas (Agúndez Gómez, 2015; Rojas Timaure, 2020), a aquellas con un carácter más práctico (Pérez Perdomo et al., 2024), o aquellas que se centran en las expectativas del profesorado.

La bibliografía sobre esta temática coincide en señalar que la educación en valores es un proceso que dura toda la vida, comenzando en el entorno familiar y social del alumnado. Esos valores se llevan a los centros educativos y el profesorado trabaja a partir de esa base (Turan & Bozkurt, 2017). Se puede ir más allá, dado que algunos autores establecen una relación directa entre la educación en valores y la eficacia escolar, la enseñanza de calidad, y la mejora de los resultados de aprendizaje (Azkarate et al., 2019), y para Graça et al. (2021), uno de los retos a los que se enfrenta la formación inicial docente.

Trabajar con el profesorado, tanto aquel que está en activo como en formación, es fundamental para conocer sus concepciones, o representaciones sociales entre otros aspectos (Azcarate Morales et al., 2019; Quintana Susarte, 2022). La educación no es un acto neutral. Desde esta perspectiva, cada docente, aún sujeto al currículo, al centro, u otras variables, tiene su sistema de valores, al igual que sus propias creencias, por lo que su actividad docente es susceptible de verse mediatizada por sus propias concepciones, actuando como filtro cuando se seleccionan temas, actividades, así como enfoques (Jara et al., 2023). De acuerdo con Conklin et al. (2021), no es una cuestión menor, dado que puede influir en las oportunidades de aprendizaje del alumnado, pues da lugar a diferentes estilos de profesorado, que pueden dar más espacio, o por el contrario, limitar las posibilidades de desarrollo y reflexión (De Schaepmeester, et al., 2022), y las investigaciones realizadas muestran que el profesorado en activo que afirma proyectar neutralidad, sin embargo, presenta sesgos a través de sus explicaciones y acciones, materiales y metodologías que decide utilizar (Conrad, 2020).

Abordar los valores en la formación inicial es clave, porque “permite promover la responsabilidad docente futura” (Pérez Norambuena & Casteilli Correia de Campos, 2024, 181). Estos autores subrayan la importancia de integrar la Educación en Valores a la propia formación docente, antes de su incorporación al mundo laboral, dado que el profesorado es un agente activo en la transmisión de valores (Expósito y Marsollier, 2022), no mediante la fijación de un modelo de docente, sino a partir del enfrentamiento a problemáticas surgidas de la práctica (Peiro i Gregori, 2012).

Las investigaciones llevadas a cabo a nivel internacional han demostrado que la educación en valores en los centros docentes no suele tener éxito, justamente porque la preparación de los y las docentes no es adecuada (Peiró i Gregori, 2012).

De acuerdo con Pérez Pérez et al. (2017), en los últimos años se puede observar una ruptura del consenso sobre los valores que deben fomentarse desde los centros educativos, y si bien, nunca fueron explícitos, siempre hubo un acuerdo no escrito sobre aquellos que debían ser transmitidos a través de la educación: aquellos con una mayor aceptación, tendentes a la integración del alumnado en la cultura en la que se encontraban. Sin embargo, los estudios realizados apuntan a que desde el ámbito de la formación del profesorado, la educación en valores es uno de los temas que menos se abordan en el campo de la formación inicial, pese a que se reconoce la necesidad de formación (Azkarate et al., 2019).

La pregunta que puede hacerse tanto el profesorado en activo, como aquel que se encuentra en formación inicial es qué valores se debe enseñar, partiendo de la premisa del respeto (Pérez Pérez et al., 2017). Siguiendo a Pérez Pérez et al., los valores mínimos se relacionan con lo

moral y cívico: libertad, justicia, solidaridad, igualdad, honestidad, tolerancia, activa, disponibilidad para el diálogo, respeto a la humanidad. Se trata de valores universales en tanto en cuanto son exigibles a cualquier persona, y aceptables por diferentes sociedades y culturas (2017).

Estamos de acuerdo con Gutiérrez Giraldo et al. (2024), en su planteamiento acerca del conocimiento epistemológico a partir de tres ejes: histórico, geográfico y ético-político, así como la necesidad de desarrollo e integración del área en la formación inicial del futuro profesorado.

Por otra parte, la formación inicial del profesorado pasa, necesariamente, por el manejo del currículo. En este sentido Parker (2017), sugiere que debe distinguirse a la hora de abordar la enseñanza de los valores entre lo que el alumnado puede adquirir en casa, en su entorno, de forma experiencial ("*the latter*"), de aquello que se aprende a través del currículo ("*the former*"), y siendo ambas dimensiones imprescindibles, la comprensión profunda del significado de los valores: libertad, dignidad, igualdad, justicia..., requiere del apoyo de la dimensión curricular. Son varias las referencias que afirman que, aunque se parta de lo local (y por lo tanto, lo *latter*, e incluso, a nivel curricular, el entorno próximo), debe buscarse trascender para lograr una conciencia más profunda (Parker, 2017; Beeson & Mathews, 2019).

Sin embargo, y más allá de lo anterior, abordar la educación en valores con el alumnado en educación superior permite sentar las bases de esta educación:

- Principios morales: supone el aprendizaje de conceptos fundamentales como la honestidad, o la justicia, e interpelarse sobre sus propios valores y creencias.
- Formación del carácter: supone trabajar la empatía, autoconciencia, autodisciplina y la resiliencia, a través de las que nuestro alumnado podrá adaptarse a interactuar de forma efectiva con otras personas.
- Toma de decisiones éticas: promoción del pensamiento crítico a través del análisis de dilemas morales.
- Responsabilidad social: animando al alumnado a involucrarse en temas vinculados al deber cívico, servicio comunitario y la sostenibilidad fomentamos su compromiso cívico, lo que permite vincular sus cualidades personales con resultados beneficiosos para las comunidades tanto a nivel local como global.
- Crecimiento personal : finalmente, mediante la educación en valores, se infunde confianza, inteligencia emocional y autoestima
- Respeto por la diversidad: en un mundo globalizado, es fundamental fomentar el respeto hacia quienes no comparten nuestra cultura u origen, es decir, fomentar la tolerancia y aceptación de los demás (Singht Thakur, 2025).

Estas bases, siendo importantes para cualquier persona que cursa estudios superiores, es fundamental en formación inicial del profesorado, porque lo van a poder trasladar en el futuro a su ámbito profesional.

Educación en valores y ciudadanía global

Insertar los valores en la educación facilita el abordaje de competencias que, aunque no se contemplan de forma explícita en los currículos, permiten afrontar la educación del alumnado de forma integral. Hay múltiples definiciones del concepto valor. Para este trabajo vamos a optar por la propuesta del Consejo de Europa recogida en las Competencias para una Cultura Democrática: “Los valores son creencias generalizadas que las personas tienen acerca de las metas deseables que se debe perseguir en la vida. Impulsan a tomar medidas y también sirven como directrices para decidir cómo actuar” (2018, p. 36).

En un epígrafe anterior se trató la importancia de la educación en valores para formar ciudadanía, pero la ciudadanía ya no es solo la del barrio, el municipio o el país, porque la interconexión entre las personas es cada vez mayor (Sincer et al., 2022).

El contexto mundial actual, donde la globalización adquiere cada vez dimensiones más importantes (económicas, políticas, sociales, culturales), tiene consecuencias a nivel educativo. Educar a nuestro alumnado los efectos derivados de este proceso es importante (Arias Muriillo, 2007) con relación a la universalización de ciertos principios y valores (Avendaño Castro & Guacaneme Pineda, 2015). En este sentido, ya a principios del siglo XX, Dewey aborda la vinculación entre la educación y la definición del tipo de ciudadanía que se procura construir (Santisteban Fernández, 2019). Holden y Hicks por su parte afirman que la ciudadanía global requiere de la comprensión de una serie de conceptos clave: ciudadanía, justicia social, desarrollo sostenible, diversidad, valores y percepciones, interdependencia, resolución de conflictos y derechos humanos (2007, p. 15).

En este marco se inscribe la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), definida por la UNESCO como aquella que proporciona “conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los estudiantes necesitan para contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico.” (2015, p. 15).

A través de ella, se pretende promover la comprensión de las interrelaciones entre lo local y lo global. Hay distintas posiciones sobre cuáles deberían ser las bases a partir de las cuales desarrollar la ECG (Torres & Bosio, 2020). Sin embargo, sea cual sea la posición por la que se opte, a partir de ellas es posible abordar, la educación en valores a partir de las ciencias sociales, porque contribuye a que cada individuo participe de la responsabilidad compartida, favoreciendo la capacitación para tratar temas que generan controversia como la desigualdad o la injusticia social (Torres & Bosio, 2020).

Desde esta perspectiva, la educación en valores es fundamental para la ECG, porque a partir de ella se fomenta la conciencia ética, la justicia social, la conciencia crítica y la participación activa (Bosio et al., 2023).

Por otra parte, y retomando el tema de las competencias, de esta manera, conseguiremos integrar de una forma más efectiva, las dimensiones de la Competencia Global para el siglo XXI, dado para su desarrollo es fundamental tener actitudes de apertura y respeto, y estas se basan en valores que suelen ser reflejo del contexto (Graça et al., 2021). Las investigaciones

llevadas a cabo han demostrado que, tras recibir formación al respecto, el profesorado en formación inicial siente que la ciudadanía global debería tener una alta prioridad en el currículo (Holden & Hicks, 2007).

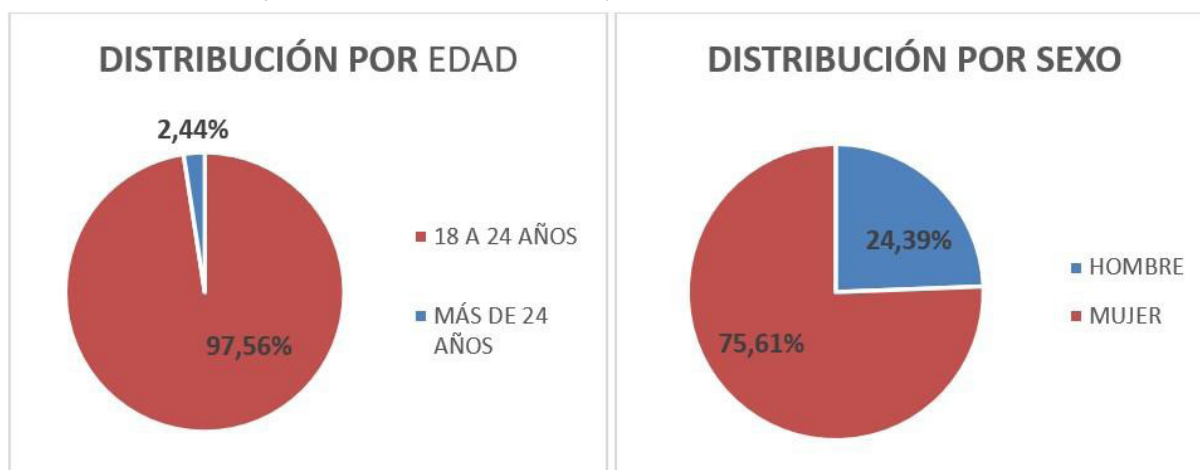
Métodos

El estudio se ha realizado con un grupo formado por 45 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, de la mención de Educación Inclusiva, de nacionalidad española, un 95% de origen canario, frente a un 5% con origen peninsular, y residencia transitoria en las islas, concretamente, procedentes de las comunidades de Madrid y Andalucía.

La distribución por sexos (Figura 1) muestra una composición mayoritariamente femenina (más del 75% son mujeres). En cuanto al rango de edad, el 98% de los sujetos participantes se encuentran entre los 18-23 años, y el 2% restante entre los 31-40 años.

Figura 1

Distribución de los sujetos participantes por sexo y edad



Nota. Elaboración propia

La recogida de datos se realizó durante el transcurso de una sesión de la asignatura “Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales I: Geografía”, en el marco del tema 2 “Las Ciencias Sociales y su contribución a la educación en valores en una sociedad multicultural”. Este tema se integra en un taller para trabajar de una forma más práctica, basada en la participación, a través de la formación de pequeños grupos.

Como se ha analizado en epígrafes anteriores, tiene gran importancia atender a la educación en valores en la formación inicial del profesorado, puesto que, en muchas ocasiones, su práctica docente se encuentra mediatizada por sus propias concepciones al respecto, aunque contemos con un currículo oficial.

A través de este cuestionario no se pretende conocer qué valores considera importantes el alumnado participante, sino sobre qué bases entienden que se asientan los valores, y el papel del territorio en la formación de dichos valores, que conforman las preguntas de las que parte

esta investigación. De esta forma, se ajustará la programación de los contenidos y actividades a realizar y así, la formación inicial vinculada a la educación en valores en la etapa de Educación Primaria

Por ello, se diseñó un cuestionario en Google Forms con catorce preguntas de respuesta abierta. Para este trabajo se analizan una serie de preguntas, todas ellas, de respuesta abierta (Tabla 1).

Tabla 1
Preguntas a analizar

Nº de pregunta	Pregunta formulada	Tipo de pregunta
4	¿Consideras que los valores están determinados por el espacio geográfico de referencia? Justifica tu respuesta	Abierta
10	¿En qué aspectos se basan los valores?	Abierta

Nota. Elaboración propia

El estudio aplica un método mixto que combina análisis cualitativo y cuantitativo, que permite una comprensión más completa y matizada de la información recogida, donde destacan tanto las tendencias generales como las particularidades individuales. Para ello se ha recurrido a un diseño secuencial exploratorio, es decir, se han recogido en primer lugar los datos cualitativos, y a partir de ellos, diseñar o ajustar medidas cuantitativas (Ortega Sanchez, 2023), en línea con otras investigaciones sobre esta temática (Cívico Ariza et al., 2020).

Se ha planteado un cuestionario de preguntas abiertas que permite al alumnado realizar aportaciones de alcance amplio, tanto en lo que se refiere a las ideas por expresar como a la amplitud de las respuestas, que se analizan mediante categorías, que agrupan las aportaciones según temas o patrones comunes, de acuerdo con los términos que el alumnado incluye en sus respuestas y su relación con la temática que se aborda, codificando aquellos términos (o sinónimos) que el alumnado incluía en sus respuestas.

Este enfoque cualitativo facilita la identificación de tendencias y la comprensión profunda de las percepciones de los participantes. No obstante, se extrae información cuantitativa sobre la frecuencia de cada categoría para proporcionar una visión más completa de los resultados globales. Además, al análisis acompañan detalles textuales de algunas respuestas que ilustran las categorías tratadas y aportan contexto al estudio.

Resultados y Discusión

A lo largo de la exposición realizada en las páginas precedentes se ha puesto de manifiesto que, aunque pueda hablarse de la existencia de valores para todas las sociedades, no tienen por que tener la misma importancia para todas las comunidades. A través de la pregunta nº 4 se pone el foco en este tema (Tabla 2). En este sentido, un 95,23% entiende que el espacio geográfico influye de alguna forma en la conformación del sistema de valores de un individuo. Sin embargo, deben establecerse ciertos matices.

Un primer grupo, en el que se integra el 14,28%, afirma que, efectivamente el espacio geográfico, en cuanto a espacio físico, determina la conformación del sistema de valores. El clima, la forma en la que una comunidad se apropia del territorio, y realiza adaptaciones, son factores que se tienen en cuenta en las respuestas.

Tabla 2

Ejemplos de respuesta relacionadas estrictamente con condicionantes físicos

Nº de pregunta 4	Respuesta
Sujeto 1	Sí considero que los valores están determinados por el espacio geográfico de referencia ya que factores como las condiciones climáticas, uso del territorio y la seguridad y la supervivencia pueden establecer diferentes normas en diferentes espacios geográficos.
Sujeto 5	Sí, la situación geográfica el entorno que nos rodea, nos hace ser distintos no es igual una persona nacida en Canarias que una en Suecia
Sujeto 11	Si, porque los valores se crearan a través de las adaptaciones que los individuos hagan en su entorno (espacio geográfico).
Sujeto 13	Sí, ya que dependiendo de donde hayas nacido tu mentalidad es de una forma u otra, pues las condiciones en las que viven las personas no son las mismas y eso hace que sus ideas se conformen de diferentes formas

Nota. Elaboración propia

Un segundo grupo (Tabla 3), el más numeroso (73,80%), vincula el espacio geográfico a la cultura define un ámbito determinado, entendiendo que el entorno influye en el desarrollo cultural, religioso, social, e histórico: en este caso, algunos participantes afirman que ese acervo cultural influye en nuestra visión de lo correcto o incorrecto, el desarrollo de la tolerancia debido a un mayor contacto con otras personas (caso de España, por su cercanía a África, y por la existencia histórica de diferentes religiones).

Tabla 3

Ejemplos de respuesta que relaciona espacio con factores culturales

Nº de pregunta 4	Respuesta
Sujeto 5	Sí, los valores pueden estar determinados en parte por el espacio geográfico de referencia, ya que la cultura, tradiciones, religión, economía y sistemas sociales varían según las regiones geográficas
Sujeto 5	Creo que sí, ya que dependiendo de la región en la que nos encontremos predominan unos valores u otros. Todo dependerá de la cultura de ese país, lo cual también está relacionado con su situación geográfica, ya que, por ejemplo, en todos los países orientales como China y Japón predominan los mismos valores porque tienen una forma muy parecida de pensar.
Sujeto 8	Sí, ya que factores como la cultura, la economía, la política, la historia y la religión modelan las creencias y comportamientos de las personas.
Sujeto 10	Sí, ya que dependiendo de donde hayas nacido tu mentalidad es de una forma u otra, pues las condiciones en las que viven las personas no son las mismas y eso hace que sus ideas se conformen de diferentes formas

Nota. Elaboración propia

Finalmente, un tercer grupo (Tabla 4), minoritario (7,42%), introduce en lo relativo al espacio geográfico, la variable de la globalización, y como dicho factor, unido a los anteriormente señalados, ha modelado los valores de una sociedad determinada, o incluso, homogeneizado dichos valores.

Tabla 4

Ejemplos de respuesta relacionadas con la globalización

Nº de pregunta 4	Respuesta
Sujeto 15	Los valores de una sociedad están influenciados por el espacio geográfico, ya que aspectos como el clima, la economía y los recursos naturales pueden afectar su formación. Sin embargo, también son modelados por factores como la historia, la religión y la cultura. La globalización ha facilitado la mezcla de valores de diferentes lugares, lo que demuestra que el espacio geográfico influye, pero no determina completamente los valores de una sociedad.
Sujeto 32	Sí, debido a que en cada espacio geográfico hay una cultura, religión, educación, etc. diferente y estos son aspectos influyentes en los valores. Debido a la globalización, quizás, cada vez haya menos diferencias de valores y ya no esté tan relacionado con el espacio geográfico.

Nota. Elaboración propia

Si analizamos los resultados introduciendo la variable sexo, y considerando que nuestra muestra está formada fundamentalmente por mujeres, el segundo grupo, que relaciona espacio geográfico con cultura es el que tiene más respuestas de sujetos masculinos (19,51% frente a 2,4% en las otras), por lo que esta variable no parece haber tenido incidencia en la respuesta.

En este apartado es de interés señalar que el alumnado ha introducido conceptos como el pensamiento crítico, la multiculturalidad, en el sentido de que el espacio geográfico implica el desarrollo de una cultura con unos valores asociados que favorecen o no el pensamiento crítico, o vivir en sociedades multiculturales, y por ello, más tolerantes.

En cuanto a la pregunta 10, en la que se les interpela sobre las bases a partir de las que se forman los valores. Se han agrupado las respuestas en seis grandes categorías: cultura, educación, religión/filosofía, experiencia debida, entorno social y se ha incluido una última "Otros" con respuestas que no se integran en las categorías anteriores, pero no tienen entidad para formar otra. En líneas generales, los términos considerados no aparecen de forma aislada, de manera que no se habla solo de un término, sino que se combina con al menos otros (cultura, religión, educación...). En ocasiones señalan que son varios los factores a considerar, pero mencionan uno (sujeto 6), o establecen una escala de prioridad (sujeto 7).

En este sentido, la respuesta tipo integra dos términos, seguido muy de cerca por la inclusión de tres. Se ha detectado la inserción de hasta cinco términos (vid Tabla 5).

Tabla 5

Número de términos incluidos para establecer las bases del sistema de valores

Nº de términos	Respuestas válidas	Porcentaje
1	6	14,63%
2	12	29,27%
3	11	26,83%
4	7	17,07%
5	5	12,20%
Total	41	100,00%

Nota. *Elaboración propia*

El mayor porcentaje de las respuestas se integra en el apartado de cultura (68,29%), seguidas del entorno social (53,66%), religión filosofía (51,22%), y experiencia vital (48,74%). Aunque no es numerosa, es importante señalar que un 26,83% incluye la educación como una de las bases a partir de las cuales se conforma el sistema de valores (Tabla 6).

Tabla 6

Número de términos incluidos para establecer las bases del sistema de valores

Términos	Nº de veces que se incluye	Porcentaje
Cultura	28	68,29%
Entorno social	22	53,66%
Religión/Filosofía	21	51,22%
Experiencia vital	20	48,78%
Educación	11	26,83%
Otros	15	36,5 9%

Nota. *Elaboración propia*

Si ponemos en relación los términos que incluyen, con el número de ellos que contiene su respuesta, se obtienen los datos de la Tabla 7.

Tabla 7

Número de términos incluidos para establecer las bases del sistema de valores

Términos	Nº de términos que se incluyen en la respuesta (%)					Total (%)
	1	2	3	4	5	
Cultura	0,00	21,43	35,71	25,00	17,86	100,00
Educación	0,00	18,18	18,18	27,27	36,36	100,00
Religión/Filosofía	0,00	20,00	35,00	25,00	20,00	100,00
Experiencia vital	5,00	20,00	30,00	25,00	20,00	100,00
Entorno social	0,00	27,27	22,73	27,27	22,73	100,00
Otras	33,33	6,67	26,67	13,33	20,00	100,00

Nota. *Elaboración propia*

En cuanto a la pregunta nº 4, algunos autores entienden que al concepto cultura se le puede añadir el término geográfico, entendiendo por tal el proceso en el que confluyen “un sistema de conocimientos, habilidades y valores identitarios actualizados que expresan el modo de sentir, ser y hacer los seres humanos, expresado en un comportamiento ético en el espacio geográfico como contexto sociocultural (..)” (Alejandre Jiménez et al., 2018,p. 4). De esta forma, el espacio geográfico es algo más que sus componentes físicos, y se entiende, en conexión con los grupos humanos que lo ocupan y la forma en la que se adaptan a dichos espacios.

En lo tocante a la pregunta 10, los resultados muestran que el alumnado en formación inicial no concibe la conformación de los valores como resultado de un único factor, sino la combinación de entre dos y tres factores, donde la cultura es el factor más importante y por lo tanto, antepone lo colectivo a lo individual (Schwartz, 2014), acompañado por la religión/filosofía, la experiencia y el entorno (en este caso, confirmando, como se expuso en el marco teórico, la importancia del entorno social en la formación del sistema de valores). La importancia del entorno en la formación del sistema de valores coincide con la bibliografía consultada, no así la religión, que en algunos estudios se muestra entre las últimas posiciones (Cívico Ariza, et al., 2020). Estos resultados también demuestran la dificultad para nuestro alumnado de conceptualizar los valores (Llamas Félix, et al., 2020).

Si comparamos estos resultados con la producción científica, se puede pensar que nuestro alumnado adolece de formación, puesto que antepone la cultura, sin añadir la componente “intercultural”, lo que muestra que la investigación está desconectada de la práctica docente (Farías Navarro y Buxarrais Estrada, 2024).

Los factores que incluyen nos inducen a pensar cómo a partir de la formación inicial se puede formar al alumnado, considerando que, sobre una base común, la sociedad es cada vez más diversa. En este sentido, nuestro alumnado introduce, de forma implícita, la importancia de integrar la competencia para la ciudadanía global (respeto a los demás, desarrollo del pensamiento crítico, y de la conciencia).

Por otra parte, los resultados demuestran la necesidad de integrar la educación en valores en la formación inicial, en primer lugar, porque entre los factores que se incluyen, hay un alto componente de lo relacionado con lo individual (experiencia vital, o religión).

En segundo lugar, factores como la cultura, la educación o la religión, se pueden tratar a través de la controversia, y porque ya no podemos hablar, en líneas generales de una única cultura en la sociedad (lo que ya es controversial), por lo que nuestro alumnado debe formarse para abordar de una forma lo más efectiva posible esta temática, integrando la interculturalidad en su enfoque educativo. En este sentido, pese a encontrarnos frente a futuros docentes, la educación no se encuentra entre los factores más repetidos en sus respuestas, en la línea de las investigaciones llevadas a cabo por Benítez Zavala (2009), y esto nos conduce a pensar que no entienden que sea una temática de interés en su proceso formativo, pese a que el papel de la educación en la transmisión de valores es sustancial (Expósito y Marsollier, 2022), tal y como se entiende en otros países, como Cuba (Farías Navarro y Buxarrais Estrada, 2024).

Finalmente, debe buscarse la conexión entre aquello que se investiga y lo que trasciende a la práctica educativa, puesto que los resultados obtenidos muestran, que a priori, existe una desconexión entre ambas dimensiones.

Referencias

- Agúndez Gómez, D. (2015). Educar en valores. Teoría y práctica. *Supervisión*, 21(37), 1-36. <https://supervision21.usie.es/index.php/Sp21/article/view/107>
- Alejandro Jiménez, S.N., Ortiz Bosch, M.J. y Izaguirre Ramón, R.C. (2018). La relación cultura geográfica - espacio geográfico en la formación de la identidad cultural. *Nadir. Revista Electrónica de Geografía Austral*, 10(1), 1-9. <http://revistanadir.yolasite.com/resources/ARTICULO%20SUSEL%20ALEJANDRE%20NADIR>.
- Arias Murillo, F.A. (2007). Educación en la globalización: un cambio en la perspectiva, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (5), 1-19. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.5.1.289>
- Avendaño Castro, W.R., & Guacaneme Pineda, R.E. (2016). Educación y globalización: una visión crítica, *Revista Civilizar*, 16(30), 191-206. <https://www.redalyc.org/pdf/1002/100246672012.pdf>
- Azkarate Morales, A., Bartau Rojas, I., & Lizasoain Hernández, L. (2019). Educación en valores y formación del profesorado de secundaria: el caso de la upv/ehu. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(3), 493-516. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11240>
- Beeson, S. & Mathews, S.A. (2019). Inspiring examples of critical peace education: Will we rise to the occasion? *Theory & Research in Social Education*, 47(2), 301-305. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1518096>
- Benítez Zavala, A. (2009). La educación en valores en el ámbito de la educación superior, *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 116-129. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55111725007>
- Bosio, E., Torres, C.A., & Gaudelli, W. (2023). Exploring values and knowledge in global citizenship education: Theoretical and empirical insights from scholars worldwide. *Prospects*, (53), 195-202. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09658-5>
- Cerrato, M. (2024). La educación para la ciudadanía global como transición hacia la complejidad. Pensamiento sistémico y competencias transformadoras en la formación del profesorado, *Aula*, (30), 51-71. <https://doi.org/10.14201/aula2024305171>
- Cívico Ariza, A., Poletti, G., Gramigna, A., & González García, E. (2021). Análisis de la percepción de los estudiantes de la Universidad de Ferrara, *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(2), 199-211. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i2.9754>
- Conklin, H. (2023). A roadmap for global, humanizing, and collaborative civic education, *Theory & Research in Social Education*, 51(2), 332-336. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2043897>
- Conklin, H., Lo, J., McAvoy, P., Monte Santo, C., Howard, T., & Hess, D. (2021). Pedagogical practices and how teachers learn. En C.D. Lee, G. White, & D. Dong (Eds), *Educating for civic reasoning and discourse*, (pp. 353-398). National Academy of Education.
- Conrad, J. (2020). Navigating identity as a controversial issue: One teacher's disclosure for critical empathic reasoning, *Theory & Research in Social Education*, 48(2), 211-243. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1679687>
- Consejo de Europa (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>

- Cooper Geller, R. (2020). Teacher political disclosure in contentious times: A “responsibility to speak up” or “fair and balanced”? *Theory & Research in Social Education*, 48(2), 182-210. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1740125>
- De Schaepmeester, L., van Braak, J., & Aesaert, K. (2022). Social citizenship competences at the end of primary school: the role of socio-ethnic classroom diversity and teachers’ citizenship beliefs and practices in the classroom climate, *Theory & Research in Social Education*, 50(2), 297-326. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2051106>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2020). Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado. *EDUCAR*, 56(1), 129-144. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1079>
- Expósito, C. & Marsollier, R. (2022). Los valores y la formación docente. Un análisis axiológico desde el Portrait Values Questionnaire (PVQ-40). *Praxis Educativa*, 26(3), 1-21. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260310>
- Farías Navarro, L., y Buxarrais Estrada, M. R. (2024). La educación en valores en revistas académicas hispanoamericanas (2001-2020): una aproximación con herramientas digitales, *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 44-66. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.17538>
- Flynn, N. (2009). Toward Democratic Discourse: Scaffolding Student-Led Discussions in the Social Studies, *Teachers College Record*, 111(8), 21-54. <https://doi.org/10.1177/016146810911100808>
- Gómez Carrasco, C., López Facal, R., & Castro Fernández, B. (2019). Educación histórica y competencias educativas, *Educar em Revista*, 35(74), 145-171. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64402>
- Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos A. (2021). The challenges of Initial Teacher Training, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(18), 85-96. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i18.24237>
- Gutiérrez Giraldo, M. C. & Santisteban Fernández, A. (2024). La educación para una Ciudadanía Democrática en la formación del profesorado en Iberoamérica, *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (15), 6-10. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.00>
- Hernández, M. T. (2024). Educación en valores basada en la realidad investigativa desde una comprensión edificadora, *Revista Boletín REDIPE*, 13(4), 101-108. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i4.2113>
- Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: The knowledge, understanding and motivation of trainee teachers, *Teaching and Teacher Education*, (23), 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.031>
- Jara Ibarra, C., Sánchez Bachmann, M., Cox, C., & Miranda, D. (2023). The meaning of citizenship: Identifying the beliefs of teachers responsible for citizenship education in Chile, *Theory & Research in Social Education*, 51(3), 464-485. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2150590>
- Llamas Félix, B. I., De la Torre Llamas, I. E., García Martínez, F. M., Álvarez Díez, R. C., & Bañuelos García, V. H. (2020). Fortalecimiento de valores en estudiantes universitarios: su incidencia en la agenda para el desarrollo municipal, *JURÍDICAS CUC*, 16(1), 145-176. <https://doi.org/10.17981/jurid-cuc.16.1.2020.06>
- Massip Sabater, M., Espinet Blanch, M., Almendro Díaz, R., Llerena del Castillo, G., & Hosta Cuy, J. (2021). Problemas socio ¿qué? Los problemas socioambientales y su concreción por el profesorado en formación, *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 115-136. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.115>
- Merma Molina, G., Peiró i Gregori, S., & Gavilán Martín, D. (2013). Perspectivas sobre la educación en valores en tiempos de crisis, *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (15), 151-160. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i15.89>
- Ochoa Cervantes, A., & Peiró i Gregori, S. (2012). La educación en valores en la formación inicial de los profesores de educación básica en México, *REIFOP*, 15(1), 157-164. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398013>

- Ortega Sánchez D. (2023). Métodos mixtos de investigación, D. Ortega Sánchez (ed): ¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación (pp. 197-224). Octaedro.
- Ortega Sanchez, D., & Olmos Vila, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales, M. A. Jara y A. Santisteban (coords), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, (pp. 203-214). Universidad Nacional de Comahue/Argentina, Universidad Autónoma de Barcelona/España.
- Palma Valenzuela, A. (2017). Educación en valores y Ciencias Sociales. *Studi sulla Formazione*, (20), 253-261. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-20954
- Parker, W. C. (2017). Bringing Human Rights Education Home, *Theory & Research in Social Education*, 45(3), 413-421. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1285591>
- Peiró i Gregori, S. (2012). Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores, *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 61-80.
- Pérez Norambuena, S., & Castelli Correia de Campos, L. F. (2024). Los valores en la formación inicial docente: ¿Qué dice el futuro profesorado de una Universidad Chilena?, *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 23(52), 181-194. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2423>
- Pérez Perdomo, M., Del Toro Briñones, A., & Cruz Zaldívar, Y. (2024). La formación de valores éticos y morales en estudiantes universitarios: una perspectiva comprensiva y edificadora. *Revista Boletín REDIFE*, 13(3), 71-80. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i3.2091>
- Pérez Pérez, C., Vázquez Verdadera, V., & López Francés, I. (2017). El profesor ante la educación en valores: los retos del futuro inmediato, *Crónica. Revista científico profesional de la pedagogía y la psicopedagogía*, (2), 141-153, <https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/2c8397d7-040f-49fa-aacf-cd5838762bf3/content>
- Quintana Susarte, S. (2022). La investigación actual sobre el profesorado de Educación Ciudadana: preocupaciones comunes y caminos explorados (2010-2019), *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), 189-209. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.189>
- Rojas Timaure, S. (2020). Aproximaciones teóricas sobre la educación en valores, *Educare*, 24(3), 438-455. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1373>
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación, *El futuro del pasado. Revista electrónica de Historia*, (10), 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Schwartz, S. H. (2014). National Culture as Value Orientations: Consequences of Value Differences and Cultural Distance. *Handbook of the Economics of Art and Culture*, (2), 547-586. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53776-8.00020-9>
- Sincer, I., Volman, M., van der Veen, I., & Severiens, S. (2022). Students' citizenship competencies: The role of ethnic school composition and perceived teacher support, *Theory & Research in Social Education*, 50(1), 125-155. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.2014375>
- Singh Thakur, A. (2025). The integral role of value education in institutions of Higher Learning, *International Journal for Multidisciplinary Research*, (7), 1-8. <https://www.ijfmr.com/papers/2025/1/36799.pdf>
- Sobejano Sobejano, M. J. (2002). Los valores en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una aproximación desde la didáctica de las Ciencias Sociales, *Revista Educación y Pedagogía*, 14(34), 119-134. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5926>
- Souto Galván, B. (2021). La educación en valores en España. Discrepancias sobre la consecución de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, *Revista de Educación y Derecho, Extraordinario*, (1), 192-214. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37698>

- Stein, S. (2021). Reimagining global citizenship education for a volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) world. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 482-495. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904212>
- Torres, C. A., & Bosio, E. (2020). Global citizenship education at the crossroads: Globalization, global commons, common good, and critical consciousness. *Prospects*, (48), 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09458-w>
- Turan, M., & Bozkurt, E. (2017). Values education in 4th Grade Social Science Courses from the Perspectives of Teachers, *Journal of Education and Training Studies*, 5(12), 21-30. 10.11114/jets.v5i12.2686
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/DRHC3544>

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.144>

Redes sociales como herramienta didáctica en la formación docente en Ciencias Sociales

Social networks as a teaching tool in teacher training in Social Sciences

María Fernanda Giles Pérez  0000-0002-8342-8111

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura.
magilesp@unex.es

Alberto Alfonso-Torreño  0000-0002-0540-6320

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Universidad de Extremadura.
albertoalfonso@unex.es

María José Merchán García  0000-0001-5180-6416

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Universidad de Extremadura.
mjmerchan@unex.es

Mario Corrales Serrano  0000-0001-8520-9222

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Universidad de Extremadura.
mariocs@unex.es

Fechas · Dates

Recibido: 17 de julio de 2025

Aceptado: 17 de agosto de 2025

Publicado: 30 de septiembre de 2025

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Giles Pérez, M. F., Alfonso-Torreño, A., Merchán García, M. J., & Corrales Serrano, M. (2025). Redes sociales como herramienta didáctica en la formación docente en Ciencias Sociales. *REIDICS*, 17, 144-165. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.144>

Resumen

El presente estudio examina el impacto del uso de redes sociales en la enseñanza de las Ciencias Sociales en futuros docentes de Educación Infantil, con un enfoque en la evaluación de sus conocimientos previos y la búsqueda de información a través de estas plataformas. Se empleó un diseño cuasi-experimental con enfoque mixto para analizar las concepciones iniciales del alumnado y su capacidad para utilizar redes sociales como herramienta educativa. Se ha trabajado sobre una muestra de 144 estudiantes del Grado de Educación Infantil. Los resultados reflejan que los participantes poseen conocimientos limitados sobre estrategias pedagógicas en Ciencias Sociales. Tras la búsqueda de información en redes sociales, se observa una mejora significativa en la precisión y profundidad de sus respuestas, con TikTok y YouTube como las plataformas más utilizadas. Este hallazgo sugiere que los estudiantes prefieren contenidos audiovisuales dinámicos, lo que puede facilitar el aprendizaje. Sin embargo, se identifican desafíos importantes, como la fiabilidad de los contenidos, la carencia de criterios para evaluar la calidad de la información y la necesidad de una formación específica en alfabetización digital. A pesar de que los futuros docentes perciben las redes sociales como un recurso didáctico con potencial, su integración efectiva en la enseñanza requiere planificación, capacitación docente y estrategias que garanticen su aplicabilidad en el aula sin comprometer la calidad del aprendizaje. Se recomienda un enfoque pedagógico estructurado que fomente el pensamiento crítico y el uso responsable de estas plataformas.

Palabras clave: Enseñanza de las Ciencias Sociales; Formación docente; Alfabetización digital; Aprendizaje colaborativo; Educación Infantil.

Abstract

The present study examines the impact of social media use on the teaching of Social Sciences in future Early Childhood Education teachers, focusing on the assessment of their prior knowledge and their ability to search for information through these platforms. A quasi-experimental design with a mixed-methods approach was employed to analyze students' initial conceptions and their capacity to use social media as an educational tool. The study was carried out on a sample of 144 students from the Early Childhood Education Degree. The results indicate that participants have limited knowledge of pedagogical strategies in Social Sciences. After searching for information on social media, a significant improvement was observed in the accuracy and depth of their responses, with TikTok and YouTube being the most frequently used platforms. This finding suggests that students prefer dynamic audiovisual content, which may facilitate learning. However, important challenges were identified, such as the reliability of content, the lack of criteria to assess information quality, and the need for specific training in digital literacy. Although future teachers perceive social media as a potentially valuable educational resource, its effective integration into teaching requires planning, teacher training, and strategies that ensure its applicability in the classroom without compromising the quality of learning. A structured pedagogical approach is recommended to foster critical thinking and the responsible use of these platforms.

Keywords: Social Studies Teaching; Teacher training; Digital literacy; Collaborative learning; Early childhood education.

Introducción

En la actualidad, las redes sociales han trascendido su uso inicial como herramientas de comunicación y entretenimiento para convertirse en plataformas que pueden transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el ámbito educativo, estas plataformas ofrecen nuevas oportunidades para el aprendizaje colaborativo, el acceso a recursos interactivos y la participación activa de los estudiantes en su propia formación. Según De Haro (2008) y Pla (2022), el uso de redes sociales (RRSS) en educación promueve un entorno de aprendizaje dinámico y favorece la interacción entre estudiantes y docentes, permitiendo que el conocimiento se construya de manera conjunta y en tiempo real. En el estudio se destaca que las Ciencias Sociales no solo abarcan conocimientos históricos, geográficos, económicos y culturales, sino que también desarrollan competencias ciudadanas, pensamiento crítico y comprensión de fenómenos sociales (Jiménez-Saldarriaga et al., 2024). Asimismo, estas habilidades se fortalecen mediante herramientas digitales interactivas, que facilitan el análisis de datos reales y el debate sobre temas actuales.

La integración de las RRSS en la enseñanza, particularmente en el área de Ciencias Sociales, puede ser un valioso recurso para los futuros docentes de Educación Infantil, quienes deben estar preparados para utilizar herramientas tecnológicas en su práctica pedagógica. Las RRSS ofrecen al profesorado la posibilidad de desarrollar una visión crítica y abierta, valorar la diversidad y diseñar propuestas educativas inclusivas y conectadas con la realidad (Garavito, 2025).

La llegada de la era digital y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han generado un cambio significativo en la manera en que los estudiantes aprenden y acceden al conocimiento. Las RRSS, como parte de estas TIC, facilitan no solo la comunicación y la socialización, sino que también propician la creación de comunidades de aprendizaje donde el conocimiento es compartido (Chávez & Barahona, 2024). Plataformas como Facebook, Instagram, TikTok y YouTube han demostrado su capacidad para enriquecer el proceso educativo, al permitir que los estudiantes interactúen de manera más activa con los contenidos y participen en debates que fomentan el pensamiento crítico (Quispe, 2024).

El uso de RRSS en la educación no solo beneficia el desarrollo de competencias digitales, sino que también puede tener un impacto positivo en el aprendizaje colaborativo y la adquisición de habilidades blandas como la inteligencia emocional y la gestión de emociones. Gamba (2023) y Garzón (2024) subrayan la importancia de integrar el desarrollo de competencias socioemocionales en la educación digital, especialmente en el contexto de la creciente presencia de las RRSS en la vida de los estudiantes. La capacidad de los futuros docentes para gestionar sus emociones y fomentar un uso responsable de las plataformas digitales es fundamental para su éxito en un entorno educativo cada vez más interconectado. Romero Andonegui y Garay Ruiz (2018) destacan la potencialidad de desarrollar experiencias de aprendizaje colaborativo mediante el uso de RRSS. Rodríguez Gallego et al. (2017) ponen de manifiesto la percepción positiva que tiene el profesorado en formación acerca de las RRSS como metodología de aprendizaje. Chen et al. (2019) ponen en valor la utilidad de este recurso para trabajar con estudiantes con necesidades especiales. Marcelo-Martínez et al. (2023) y Acevedo-Borrega et al. (2022) han desarrollado estudios en los que reportan resultados positivos del uso de

RRSS para formar futuros docentes de Educación Infantil. En este sentido, centrar el estudio en la etapa de Educación Infantil resulta especialmente relevante, ya que es en los primeros años donde se establecen las bases de la socialización, la alfabetización digital temprana y el pensamiento crítico incipiente (Noriega, 2025).

Por otro lado, el impacto de las RRSS en la enseñanza de las Ciencias Sociales también se ha explorado en investigaciones que demuestran cómo estas plataformas pueden ser utilizadas para enseñar de manera más interactiva. Según Anchatuña & Sepúlveda (2024), la neuroeducación y las plataformas digitales potencian el aprendizaje significativo y permiten a los estudiantes colaborar de manera más efectiva. En este sentido, las RRSS se han convertido en herramientas clave para la enseñanza de temas como la historia, la geografía y otros contenidos de las Ciencias Sociales, facilitando la visualización de información, la creación de debates y la colaboración en proyectos grupales.

Cada vez son más numerosos los estudios que reportan resultados positivos de uso didáctico de RRSS para la enseñanza de contenidos y competencias del área, como Gamboa-Fallas (2022), que ha investigado acerca de la enseñanza de la Historia con RRSS. En la misma línea se leen las aportaciones de Álvarez-Flores et al. (2013) o Noiret (2018). En concreto, algunos estudios han valorado positivamente la aplicación de estrategias de RRSS para enseñar ciencias sociales con docentes de Educación Infantil (Gatti & Céparo, 2018; Obidjonov, 2025)

La formación de futuros docentes en el uso pedagógico de las RRSS es crucial para preparar a los estudiantes de Educación Infantil en el manejo de las tecnologías emergentes. De acuerdo con Chávez y Barahona (2024), los estudiantes de bachillerato y universitarios ya utilizan de manera frecuente las RRSS para compartir apuntes, colaborar en trabajos de clase y adquirir habilidades tecnológicas. Sin embargo, es necesario que los futuros docentes desarrollen un enfoque más crítico y pedagógico sobre cómo utilizar estas herramientas en el aula, especialmente en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Para que las RRSS sean efectivas en este contexto, los docentes deben actuar como facilitadores, guiando a los estudiantes en el uso responsable de estas plataformas y promoviendo una alfabetización digital que fomente el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo (Gamba, 2023).

Además, investigaciones recientes han señalado la importancia de fomentar la autorregulación y el comportamiento ético en el uso de las TIC. Según el Ministerio de Educación de Uruguay (2019), el uso responsable de las tecnologías digitales y la creación de una identidad digital son competencias fundamentales para los docentes del siglo XXI. Estas habilidades no solo mejoran el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también los preparan para participar de manera ética y constructiva en la sociedad digital (Gamba, 2023).

El presente estudio tiene como objetivo evaluar los conocimientos previos que los futuros docentes de Educación Infantil poseen sobre Didáctica de las Ciencias Sociales, así como analizar si el uso de las RRSS es una herramienta adecuada para buscar información sobre estos temas. A través de este análisis, se busca determinar si las RRSS pueden ser integradas de manera efectiva en la enseñanza de la Educación Infantil, evaluando su potencial para desarrollar competencias digitales y pedagógicas en los futuros docentes.

Metodología

La presente investigación tiene como objetivo evaluar los conocimientos previos de futuros docentes de Educación Infantil sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y analizar el impacto del uso de RRSS en la adquisición de dichos conocimientos. Además, se busca explorar la percepción de los participantes acerca de la idoneidad de las RRSS como herramientas educativas. Para ello, se emplea un diseño metodológico cuasi-experimental, con enfoque mixto, que combina la recolección de datos cualitativos y cuantitativos a través de la aplicación de tres pruebas secuenciales.

Instrumentos y procedimientos

El diseño de la investigación se estructura en dos fases, correspondiendo cada una a una prueba diferente, las cuales se detallan a continuación:

Fase 1: Evaluación de conocimientos previos

En esta primera fase, se administró un cuestionario *ad hoc* compuesto por cuatro preguntas abiertas que indagan sobre los conocimientos que los estudiantes poseen previamente (Tabla 1).

Tabla 1

Preguntas del cuestionario n° 1

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA
Fecha	
Correo electrónico	
Género	
Edad	19 – 20 años
	20 – 21 años
	21 – 22 años
	22 – 23 años
	> 23 años
¿Utilizas diariamente alguna de estas RRSS?	Facebook
	Instagram
	TikTok
	X
	Youtube
Si utilizas alguna de estas RRSS, indica para que fin las usas.	Para conocer gente
	Por trabajo
	Por estudios
	Por comunicación con familia y amigos
	Porque todo el mundo las utiliza
CONOCIMIENTO DEL ALUMNADO SOBRE LAS CIENCIAS SOCIALES	
1. ¿Cómo enseñarías Ciencias Sociales en Educación Infantil?	
2. ¿Cómo trabajarías las competencias clave en Educación Infantil con contenidos de Ciencias Sociales?	
3. El aprendizaje de la dimensión temporal es complejo para el niños/as de Educación Infantil, ¿Qué actividad desarrollarías para fomentar el aprendizaje del tiempo cronológico?	
4. ¿Qué podemos hacer para trabajar el espacio geográfico y el paisaje, concretamente el conocimiento del entorno próximo en un niño/a de Educación Infantil?	

Nota. *Elaboración propia*

Este instrumento tiene como propósito identificar y categorizar las concepciones iniciales de los futuros docentes en torno a estos contenidos, permitiendo así una línea base que será utilizada para medir el impacto de las RRSS en fases posteriores.

El análisis cualitativo de los datos obtenidos a través del cuestionario se ha realizado con Atlas.ti versión 24, favoreciendo la generación de diversas categorías y subcategorías como evidencias del proceso de codificación. Dicho proceso posibilitó el reconocimiento de los fenómenos más significativos, además de sus similitudes, diferencias y estructuras, hasta alcanzar la saturación teórica (Seidel & Kelle, 1995) en la identificación de estrategias metodológicas utilizadas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.

A través de esta herramienta de análisis cualitativo se llevó a cabo análisis de nube de palabras y co-ocurrencia, ilustrando la codependencia de los distintos códigos y categorías. Estos fueron representados gráficamente a través de diagramas de Sankey, derivado de la tabulación cruzada entre códigos (Friese, 2019) y redes conceptuales resultantes de la reflexión e interpretaciones de las estructuras categóricas previas.

Fase 2: Uso de RRSS para la búsqueda de información

En la segunda fase, los estudiantes respondieron nuevamente las mismas preguntas (presentes en la Tabla 1) del cuestionario, pero debían obtener las respuestas utilizando exclusivamente cuatro RRSS específicas: Facebook, Instagram, X (Twitter), YouTube o TikTok.

Los participantes debían indicar la red social utilizada para cada una de las respuestas y proporcionar el enlace directo a la fuente de información consultada. Antes de iniciar esta fase, se brindó una breve orientación sobre el uso pedagógico de las RRSS y los criterios para evaluar la validez, pertinencia y adecuación del contenido para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.

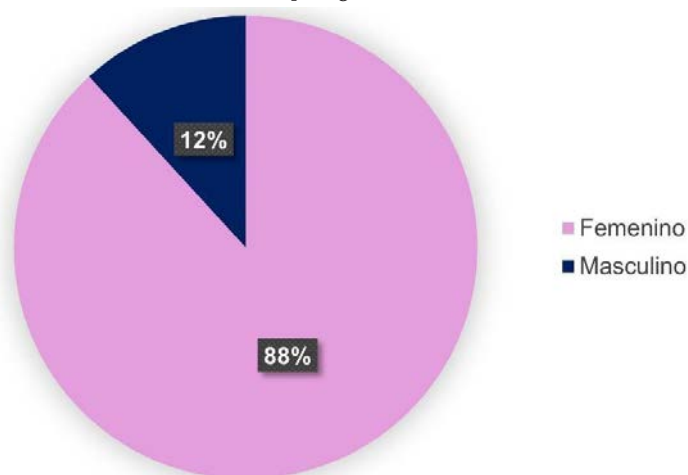
El propósito de esta fase era evaluar la capacidad del alumnado para navegar, seleccionar y contrastar información procedente de RRSS, así como analizar la validez y pertinencia del contenido obtenido en función de los criterios académicos establecidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.

Muestra

La muestra de esta investigación está compuesta por estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Extremadura, distribuidos en los campus de Badajoz y Cáceres. Los participantes cursan la asignatura "Didáctica de las Ciencias Sociales", una materia clave para la formación de los futuros docentes en el ámbito de la enseñanza de contenidos históricos y geográficos a los estudiantes de Educación Infantil.

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico intencional. En total, participaron 144 estudiantes, distribuidos según el género de la siguiente manera: 11,8% hombres y 88,2% mujeres (Figura 1). Este grupo permitió recopilar datos representativos sobre las percepciones y los resultados de aprendizaje asociados a las metodologías aplicadas en la asignatura.

Figura 1
Distribución de la muestra por género



Nota. Elaboración propia

En cuanto a la distribución por edades, la mayoría de los participantes se encuentra en el rango de 20 a 21 años, representando el 30,6% de la muestra. El segundo grupo más numeroso corresponde al rango de 19 a 20 años, con un 21,5%. Le siguen los estudiantes de 22 a 23 años, que constituyen el 20,1% y los de 21 a 22 años, que representan el 18,1%. Finalmente, los estudiantes mayores de 23 años conforman el 9,7% del total. Esta diversidad en las edades permite analizar las percepciones de aprendizaje desde distintas etapas de desarrollo académico (Tabla 2).

Tabla 2
Muestra por edades

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	19 - 20 años	31	21,5%
	20 - 21 años	44	30,6%
	21 - 22 años	26	18,1%
	22 - 23 años	29	20,1%
	> 23 años	14	9,7%
	Total	144	100,0%

Nota. Elaboración propia

Resultados

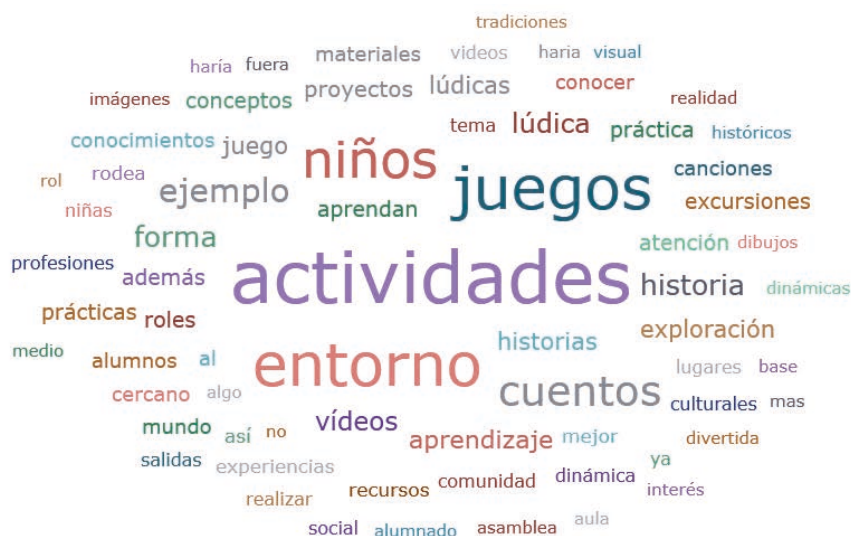
Cualitativos

PRIMERA PREGUNTA - ¿Cómo enseñarías Ciencias Sociales en Educación Infantil?

La nube de palabras (Figura 2) presenta los términos más frecuentes en las respuestas de los participantes. Se observa que los conceptos centrales incluyen "actividades", "juegos", "entorno", "niños" y "cuentos", lo que sugiere una fuerte orientación hacia metodologías activas y basadas en experiencias.

Figura 2

Nube de palabras, pregunta ¿Cómo enseñarías Ciencias Sociales en Educación Infantil?



Nota. Elaboración propia

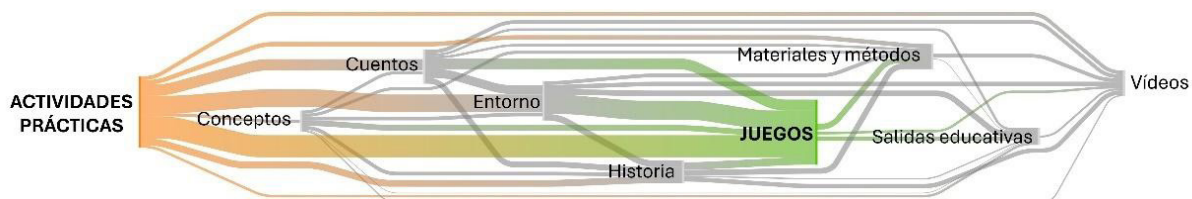
- Metodologías activas y experiencias de aprendizaje: La palabra “actividades” resalta la importancia de un enfoque práctico en la enseñanza, donde el alumnado aprende a través de la acción y la experimentación. Esto sugiere el uso de dinámicas variadas que fomentan la participación y la construcción del conocimiento de manera autónoma y colaborativa.
- El juego como estrategia didáctica: La presencia destacada de la palabra “juegos” indica que los docentes recurren a metodologías lúdicas para facilitar el aprendizaje. El juego no solo motiva al alumnado, sino que también permite interiorizar conceptos de manera significativa. La importancia del término “entorno” sugiere que los docentes consideran clave la enseñanza de las Ciencias Sociales en relación con la realidad próxima del alumnado.
- Uso de narraciones y recursos multimedia: La presencia de términos como “cuentos”, “historias”, “vídeos” y “dinámica” sugiere una tendencia a utilizar narraciones, imágenes y materiales audiovisuales para facilitar la comprensión de los contenidos.

Para comprender las relaciones entre los conceptos identificados, se ha analizado la co-ocurrencia a través de diagramas de Sankey (Figura 3), la cual permite visualizar la codependencia entre categorías. Las principales relaciones significativas son las siguientes:

- “Actividades” y “Juegos” presentan una co-ocurrencia de 35 (0.36), lo que confirma la fuerte vinculación entre estas estrategias.
- “Entorno” y “Historia” tienen una relación relevante con 30 (0.34), sugiriendo que la enseñanza del espacio y el tiempo se trabaja de manera conjunta.
- “Vídeos” y “Cuentos” muestran conexiones moderadas, indicando un uso complementario de recursos audiovisuales y narrativos.

Figura 3

Análisis de co-ocurrencias mediante diagrama de Sankey resaltando la relación entre metodologías y conceptos clave.



Nota. Elaboración propia

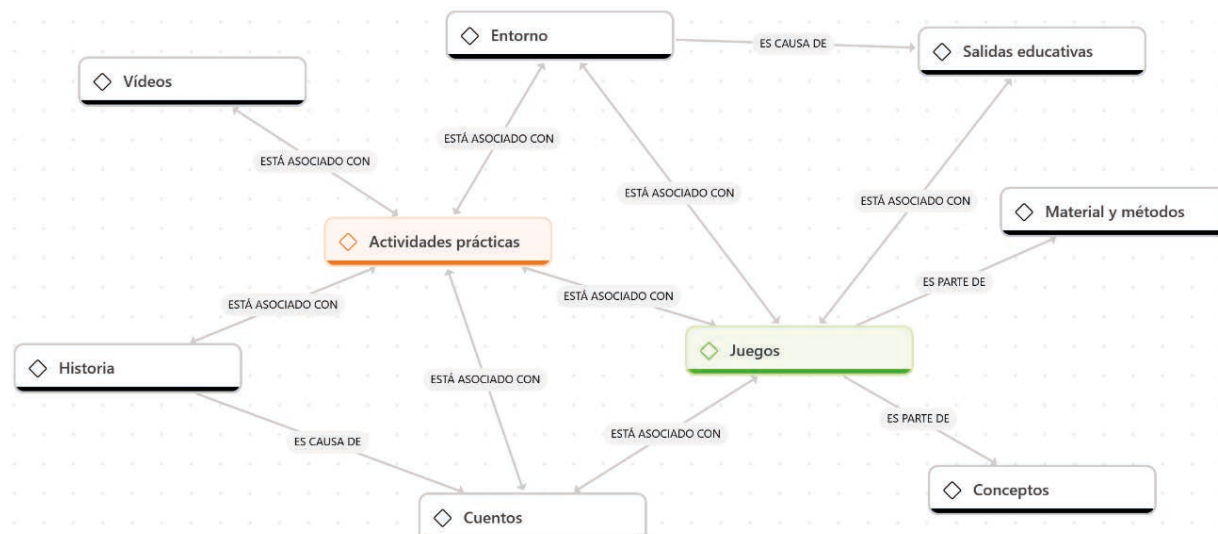
Este diagrama muestra cómo las actividades se dividen en diversas estrategias como juegos, cuentos, exploración del entorno y videos, reflejando la diversidad metodológica utilizada por los docentes.

Además, se observa que los juegos están estrechamente vinculados con el uso de material y métodos, salidas educativas y videos, lo que indica que no son un recurso aislado, sino que se combinan con otras herramientas didácticas.

Para analizar la interrelación entre los distintos conceptos identificados, se ha generado una red estructural (Figura 4), que permite visualizar la organización subyacente de los enfoques metodológicos.

Figura 4

Red conceptual de estrategias en la enseñanza de Ciencias Sociales



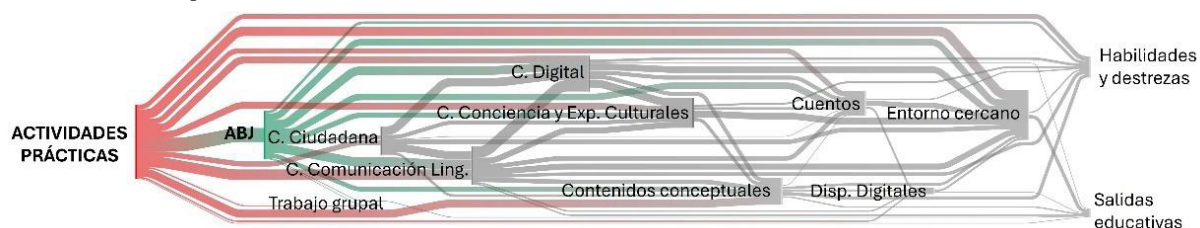
Nota. Elaboración propia

Los resultados indican que:

- “Actividades prácticas” se relaciona directamente con “juegos”, “cuentos” y “entorno”, lo que confirma que la enseñanza es eminentemente experiencial.
- “Historia” es considerada una causa de la utilización de cuentos, lo que sugiere que la narración es una estrategia clave para transmitir nociones temporales.

Figura 6

Diagrama de Sankey representando la relación entre metodologías activas, conceptos clave y desarrollos competenciales.



Nota. Elaboración propia

Los datos muestran que la relación más fuerte se da entre ABJ y competencia en comunicación lingüística (0,44), lo que evidencia el papel del juego en el desarrollo del lenguaje y la expresión oral. La competencia digital se vincula con el uso de contenidos conceptuales y dispositivos digitales, destacando su importancia en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. El entorno cercano aparece como un recurso clave para el desarrollo de competencias ciudadanas y culturales.

Además, se observa que las actividades prácticas se dividen en múltiples enfoques, con un peso significativo en el ABJ y el desarrollo de la competencia ciudadana. El uso del entorno cercano está directamente relacionado con la adquisición de competencias culturales y ciudadanas. El ABJ es un método transversal, con impacto en la competencia lingüística, digital y la conciencia cultural.

Para representar las conexiones entre las estrategias metodológicas y las competencias trabajadas, se ha elaborado una red conceptual (Figura 7). Los resultados indican que el ABJ está estrechamente relacionado con el desarrollo de la competencia ciudadana y lingüística. Las actividades prácticas están vinculadas con dispositivos digitales, lo que refuerza la importancia de la competencia digital en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Las salidas educativas y el trabajo con el entorno contribuyen significativamente a la formación de conciencia cultural y expresión lingüística.

Los resultados confirman que la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil debe estar centrada en contenidos conceptuales, el uso de metodologías activas y la integración de herramientas digitales. Se destaca la importancia del ABJ, el uso del entorno cercano y el desarrollo de competencias lingüísticas, digitales y ciudadanas como ejes fundamentales del proceso educativo.

Red conceptual sobre le desarrollo de competencias clave en Ciencias Sociales.



Los datos reflejan que la enseñanza del concepto de tiempo cronológico en Educación Infantil se articula principalmente en torno al uso de líneas de tiempo, eventos importantes de la vida y recursos visuales (Figura 8). Se observa que los términos más recurrentes están relacionados con cronológico, línea, eventos, imágenes, actividades y momentos, lo que sugiere una enseñanza basada en la estructuración temporal y la representación gráfica del tiempo.

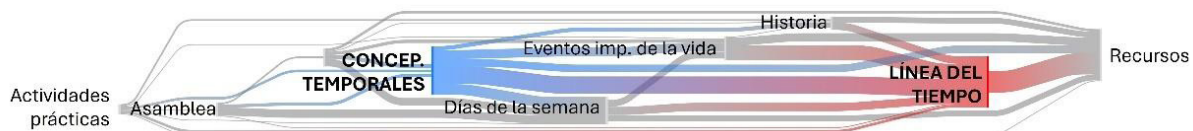
Nube de palabras sobre el aprendizaje de la dimensión temporal en Educación Infantil



Para comprender las conexiones entre los diferentes enfoques metodológicos y los recursos empleados en la enseñanza del tiempo, se presenta el diagrama de Sankey (Figura 9).

Figura 9

Diagrama de Sankey sobre la relación entre estrategias y conceptos en la enseñanza del tiempo cronológico



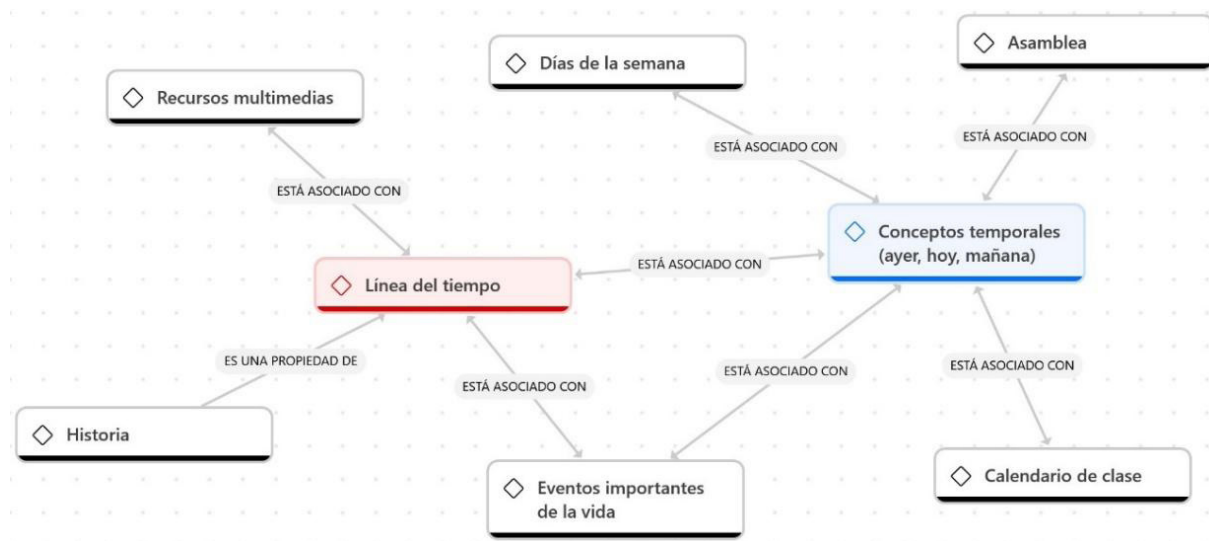
Nota. Elaboración propia

Los datos muestran que la relación más fuerte se da entre línea del tiempo y recursos multimedia (0,33), lo que indica el papel fundamental de las herramientas digitales en la representación visual del tiempo. También se observa una alta co-ocurrencia entre línea del tiempo y conceptos temporales (ayer, hoy, mañana) (0,25), lo que evidencia que la secuenciación temporal es una estrategia central en la enseñanza de la dimensión temporal. Además, la línea del tiempo es un eje estructurador, con conexiones directas con la enseñanza de conceptos temporales, eventos importantes de la vida, historia y recursos multimedia. Asimismo, se destaca la relación con la asamblea y el calendario de clase, lo que indica un trabajo diario de la secuencia temporal a través de la rutina escolar.

Finalmente, la red conceptual (Figura 10) muestra cómo la línea del tiempo está asociada con múltiples elementos didácticos, reforzando su papel central en la enseñanza del tiempo en Educación Infantil. Se destaca la conexión con recursos multimedia y eventos importantes de la vida, lo que sugiere la necesidad de experiencias significativas para que los niños comprendan el paso del tiempo.

Figura 10

Red conceptual sobre la enseñanza del tiempo cronológico en Educación Infantil



Nota. Elaboración propia

CUARTA PREGUNTA - ¿Qué podemos hacer para trabajar el espacio geográfico y el paisaje, concretamente el conocimiento del entorno próximo en un niño/a de educación infantil?

Figura 11

Para analizar las relaciones entre estrategias metodológicas y recursos empleados, se ha examinado la co-ocurrencias (Figura 12).

Figura 12

Este diagrama de flujo ilustra el proceso de aprendizaje. Comienza con un nodo inicial etiquetado como "Actividades prácticas". Desde este punto, se ramifican varias líneas que representan diferentes tipos de actividades o recursos: "Dibujos", "Mapas", "Paisajes", "Recursos multimedia", "Juegos" y "Parques". Estas líneas convergen en un nodo central etiquetado como "ENTORNO". Desde "ENTORNO", las líneas continúan hacia un nodo final etiquetado como "SALIDAS EDUCATIVAS". El diagrama utiliza una paleta de colores suaves (verde, amarillo, naranja) para resaltar ciertos caminos y una estructura de flujo clara.

Giles Pérez, M. F., et al. (2025). Redes sociales como herramienta didáctica en la formación docente en Ciencias Sociales. *REDICS*, 17, 144-165. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.144>

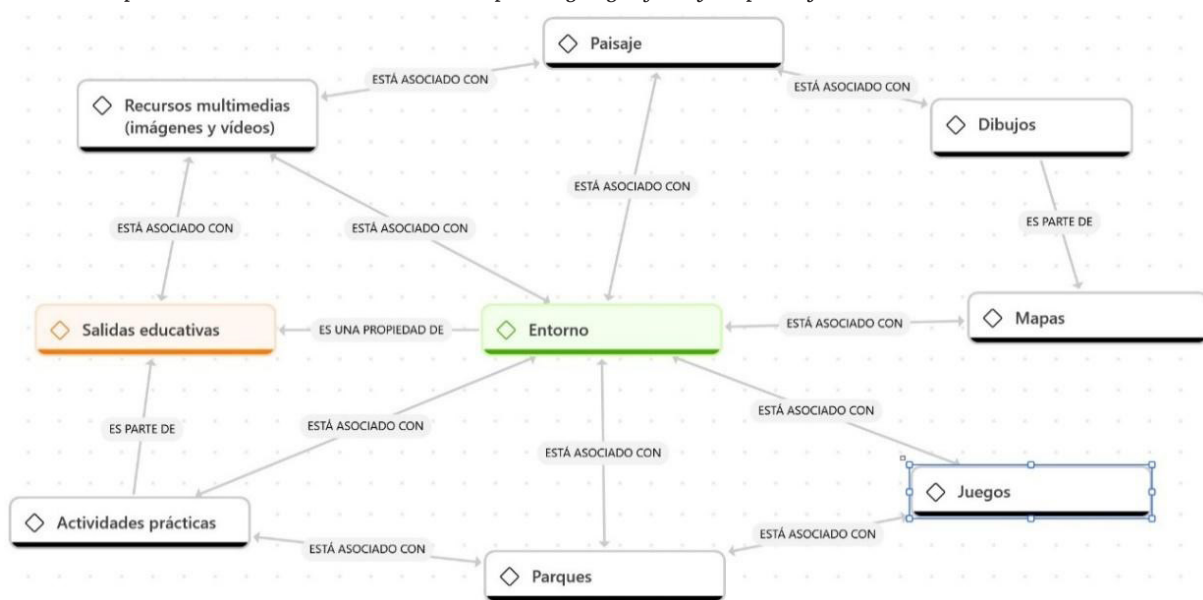
Los datos muestran que la relación más fuerte se da entre salidas educativas y entorno (0,46), lo que indica que las excursiones y visitas guiadas son estrategias centrales en el aprendizaje del espacio geográfico. También se observa una alta co-ocurrencia entre parques y entorno (0,29), lo que refuerza la importancia del contacto con la naturaleza en la enseñanza de esta área.

Se destaca que las salidas educativas son el eje principal, vinculándose con estrategias como el uso de mapas, juegos, dibujos y recursos multimedia. Asimismo, la relación entre paisaje y entorno sugiere una enseñanza contextualizada en el medio local, con énfasis en la observación directa y la representación gráfica.

Finalmente, la red conceptual (Figura 13) muestra cómo el entorno se asocia con múltiples elementos didácticos, reforzando su papel central en la enseñanza del espacio geográfico en Educación Infantil. Se evidencia la conexión con recursos multimedia, juegos, mapas y parques, lo que indica un enfoque variado e interdisciplinar.

Figura 13

Red conceptual sobre la enseñanza del espacio geográfico y el paisaje



Nota. Elaboración propia

Los resultados confirman que el aprendizaje del espacio geográfico y el paisaje en Educación Infantil se basa en experiencias directas y el uso de representaciones espaciales, destacando el papel de salidas educativas, juegos, recursos visuales y la interacción con el entorno cercano como estrategias fundamentales.

Cuantitativos

En este apartado se presentan los resultados cuantitativos obtenidos tras la aplicación del segundo cuestionario, en el que se pidió al alumnado la búsqueda de información en RRSS para responder a las mismas preguntas que en el primer cuestionario.

A continuación, se muestra la Tabla 3, que recoge la frecuencia de uso de cada red social en la búsqueda de información para responder a las cuatro preguntas del cuestionario. Es importante señalar que los participantes pudieron seleccionar más de una red social para cada pregunta, lo que implica que los valores no son excluyentes.

El análisis de los datos muestra que YouTube y TikTok fueron las RRSS más utilizadas en la búsqueda de información para responder las preguntas de la investigación. En todas las preguntas, estas plataformas acumularon los porcentajes más altos de selección, lo que indica una preferencia por contenido audiovisual e interactivo en el proceso de aprendizaje.

En la Pregunta 1, YouTube (36,8%) fue la red social más utilizada, seguida de TikTok (31,9%) e Instagram (16%). Esto sugiere que los estudiantes prefieren fuentes con contenido estructurado y explicativo (YouTube) junto con formatos más dinámicos y breves (TikTok) para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Tabla 3
Muestra por edades

Red Social	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 3		Pregunta 4	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Facebook	1	0,7%	2	1,4%	5	3,5%	3	2,1%
Instagram	23	16%	28	19,4%	24	16,7%	18	12,5%
TikTok	46	31,9%	41	28,5%	59	41%	58	40,3%
X	3	2,1%	9	6,3%	6	4,2%	8	5,6%
Youtube	53	36,8%	48	33,3%	39	27,1%	48	33,3%
Facebook, Instagram	1	0,7%	0	0	1	0,7%	0	0
Facebook, Instagram, TikTok	2	1,4%	0	0	0	0	0	0
Facebook, Instagram, TikTok, X, Youtube	2	1,4%	1	0,7%	1	0,7%	3	2,1%
Instagram, TikTok	5	3,5%	2	1,4%	0	0	0	0
Instagram, TikTok, Youtube	2	1,4%	3	2,1%	1	0,7%	1	0,7%
Instagram, Youtube	2	1,4%	1	0,7%	1	0,7%	1	0,7%
TikTok, Youtube	4	2,8%	8	5,6%	7	4,9%	4	2,8%
Instagram, X	0	0	1	0,7%	0	0	0	0

Nota. *Elaboración propia*

En la Pregunta 2, se observa un patrón similar, con YouTube (33,3%) y TikTok (28,5%) manteniendo su predominio, aunque Instagram (19,4%) aumenta su uso. También se incrementa el

uso de X (6,3%), lo que podría indicar que los participantes exploraron más fuentes textuales o discusiones académicas en esta fase.

Para la Pregunta 3, TikTok (41%) supera a YouTube (27,1%), lo que indica que los participantes encuentran en TikTok una fuente clave para la comprensión de la dimensión temporal. Instagram (16,7%) mantiene una presencia moderada, mientras que Facebook (3,5%) y X (4,2%) siguen siendo poco utilizadas.

En la Pregunta 4, TikTok (40,3%) y YouTube (33,3%) continúan liderando, pero con una ligera reducción en el uso de Instagram (12,5%). Esto puede indicar que en esta fase los estudiantes dependen más de contenido visual y dinámico. Facebook (2,1%) y X (5,6%) siguen teniendo una incidencia baja.

Otro hallazgo relevante es que el uso combinado de RRSS fue minoritario. La opción de seleccionar múltiples plataformas se dio en un porcentaje reducido, con un máximo de 5,6% en el caso de la combinación TikTok-YouTube en la Pregunta 2. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes optaron por una única fuente principal de información en lugar de diversificar sus búsquedas.

Estos resultados cuantitativos refuerzan la idea de que los estudiantes confían en formatos de contenido rápido y visual para la búsqueda de información en RRSS, con una clara preferencia por TikTok y YouTube, seguidas de Instagram. Por otro lado, Facebook y X tienen un uso marginal, lo que evidencia un desplazamiento en el tipo de plataformas utilizadas para el aprendizaje informal.

Para complementar los hallazgos cualitativos, se ha realizado un análisis inferencial con el objetivo de identificar posibles diferencias en la selección de RRSS por parte del alumnado en cada una de las preguntas planteadas.

Prueba de Chi-Cuadrado de Independencia

Se ha aplicado la prueba de Chi-Cuadrado de Independencia con el objetivo de determinar si la selección de RRSS variaba significativamente en función de la pregunta formulada. Los resultados obtenidos indican un valor de Chi-Cuadrado (χ^2) de 41,96 y un p-valor de 0,228, lo que evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas en la elección de RRSS entre las distintas preguntas del cuestionario.

Esto sugiere que los participantes mantuvieron un patrón estable en el uso de RRSS a lo largo de todas las preguntas, sin que la naturaleza de la información buscada influyera de manera determinante en la plataforma seleccionada. Es decir, la elección de la red social no estuvo condicionada por el tipo de pregunta, sino que parece responder a una preferencia generalizada e independiente del contenido a consultar.

Para profundizar en el uso específico de cada red social, se realizó un análisis post hoc mediante una prueba de proporciones z-test, comparando las frecuencias de selección de cada red social en cada pregunta.

Se identificaron diferencias estadísticamente significativas en las siguientes comparaciones:

- Facebook vs. Instagram: Se encontraron diferencias significativas en todas las preguntas ($p < ,001$), indicando que Instagram fue seleccionada con una frecuencia considerablemente mayor en comparación con Facebook.
- Facebook vs. TikTok: La diferencia más marcada se observó en la Pregunta 1 ($p < ,0001$), donde TikTok fue preferido en una proporción mucho mayor que Facebook.

Otras combinaciones: Se analizaron otras comparaciones, pero los valores de p obtenidos no fueron significativos en su mayoría, indicando que no existieron diferencias considerables entre ciertas combinaciones de RRSS.

Los resultados sugieren que las preguntas no afectaron significativamente la selección de RRSS. En particular, TikTok y YouTube fueron significativamente más utilizadas que Facebook en todas las preguntas, reforzando la conclusión cualitativa de que los estudiantes prefieren contenidos audiovisuales en la búsqueda de información sobre Ciencias Sociales.

Estos hallazgos cuantitativos respaldan la conclusión cualitativa de la investigación: el alumnado tiende a emplear RRSS con un alto componente visual e interactivo para la búsqueda de información, mientras que plataformas más estáticas o textuales, como Facebook o X, tienen un uso marginal en este contexto educativo.

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación refuerzan la literatura existente sobre el impacto de las tecnologías digitales en la educación, destacando el papel de las redes sociales como herramientas pedagógicas en la formación docente. Se ha evidenciado que estas plataformas pueden fomentar el aprendizaje colaborativo y facilitar el acceso a recursos educativos actualizados, aunque también conllevan riesgos asociados a la desinformación y al uso inadecuado de los contenidos disponibles (Chávez & Barahona, 2024). A pesar de estos desafíos, las redes sociales han demostrado ser un medio accesible y flexible para la generación y distribución de contenido educativo, lo que las convierte en una herramienta con un potencial significativo para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La incorporación de las RRSS permitió no solo medir el impacto de estas herramientas sobre la construcción de conocimiento, sino también evaluar la capacidad del alumnado para discriminar información pertinente y válida según criterios académicos. Uno de los hallazgos clave es la preferencia de los estudiantes universitarios por formatos audiovisuales, particularmente en plataformas como TikTok y YouTube, lo que coincide con lo planteado por De Haro (2008) y Pla (2022) sobre el potencial de las RRSS para generar entornos de aprendizaje dinámicos y atractivos, adaptando las metodologías docentes a los hábitos de consumo de información de las nuevas generaciones. Tal como señalaba Quispe (2024), estas plataformas fomentan la participación activa y el pensamiento crítico, algo que también se evidencia en nuestro estudio al observar que los estudiantes no solo consumen contenido, sino que lo integran en estrategias didácticas para Ciencias Sociales.

Estos hallazgos son coherentes con estudios previos que destacan el potencial de los videos educativos para mejorar la retención del conocimiento y la motivación del alumnado (Kenna & Hensley, 2023; Özer-Akkaya & Çam-Aktaş, 2023). Además, el uso de estos formatos puede facilitar la comprensión de conceptos complejos, permitiendo a los estudiantes interactuar con los contenidos de manera dinámica y significativa. La interacción con estos materiales también fomenta la autonomía en el aprendizaje, promoviendo el desarrollo de habilidades de autogestión y autoevaluación en los futuros docentes.

Asimismo, el estudio ha identificado que los estudiantes universitarios poseen conocimientos limitados sobre estrategias pedagógicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. No obstante, tras el uso de redes sociales como fuente de información, se observó una mejora en la cantidad y calidad de sus respuestas, lo que sugiere que estas plataformas pueden actuar como un recurso complementario valioso en la formación de futuros docentes. Sin embargo, tal y como advierten Gamba (2023) y Garzón (2024), el empleo de estas plataformas implica riesgos vinculados a la difusión de información falsa o no verificada, lo que subraya la importancia de desarrollar competencias sólidas de alfabetización digital en la formación docente contemporánea. En particular, la circulación de contenidos inexactos y la ausencia de mecanismos efectivos de validación en redes como TikTok y X (antes Twitter) pueden afectar la fiabilidad del conocimiento adquirido (Akkaya & Çam Aktaş, 2023).

Otro aspecto relevante es la necesidad de formar a los futuros docentes en competencias digitales para garantizar un uso crítico y pedagógicamente efectivo de las redes sociales en el aula. En este sentido, se hace imprescindible incluir en los planes de estudio formación específica sobre verificación de información, estrategias de enseñanza en entornos digitales y el uso de metodologías activas que integren estas plataformas en la educación (Ates-Cobanoglu & Cobanoglu, 2021; Rubio et al., 2018). La implementación de talleres y seminarios prácticos sobre el uso de redes sociales en la docencia podría potenciar el desarrollo de habilidades para diseñar y utilizar contenidos educativos efectivos en estos entornos.

Otro hallazgo importante es que, a pesar de la incorporación de las RRSS, se mantiene constante la vinculación entre las estrategias metodológicas y el desarrollo de competencias clave, tales como la competencia ciudadana, lingüística y digital (Ramírez Betancur et al., 2014; González, 2014; Martínez-Sala & Alemany-Martínez, 2022). Las redes conceptuales evidencian que los estudiantes logran transferir sus conocimientos didácticos previos al nuevo entorno de búsqueda, integrando herramientas digitales y nuevas metodologías con un enfoque constructivista.

A nivel práctico, se identificaron barreras que podrían dificultar la implementación de las redes sociales en el aula de Educación Infantil, como la distracción del alumnado, la supervisión docente y la brecha digital. Estos resultados coinciden con investigaciones previas que destacan la importancia de diseñar estrategias pedagógicas bien estructuradas y de proporcionar una capacitación docente adecuada para garantizar la efectividad de las tecnologías en la enseñanza (Hannaway, 2024; Garavito, 2025). Para superar estos obstáculos, es necesario desarrollar políticas institucionales que regulen y guíen la inclusión de redes sociales en el currículo educativo, así como promover una colaboración entre docentes para el diseño de estrategias didácticas innovadoras.

En conclusión, este estudio aporta evidencia empírica sobre la utilidad de las redes sociales en la formación de futuros docentes de Educación Infantil en el ámbito de las Ciencias Sociales. Sin embargo, su implementación en la práctica educativa requiere una planificación cuidadosa, formación específica y un enfoque crítico que permita maximizar sus beneficios al tiempo que se minimizan sus riesgos. En este sentido, es crucial seguir explorando estrategias que permitan integrar de manera efectiva estas herramientas en el aula, garantizando que su uso contribuya al desarrollo de competencias digitales, críticas y pedagógicas en los futuros docentes. Solo mediante un enfoque integral que combine investigación, formación y regulación, se podrá aprovechar todo el potencial de las redes sociales como recurso educativo en el siglo XXI.

Referencias

- Acevedo-Borrega, J., Sosa Díaz, M. J., Porras-Masero, I., & González-Fernández, A. (2022). Recursos Digitales en Educación Superior: TikTok como herramienta didáctica. *REIDOCREA*, 11(54), 623-636. [10.30827/Digibug.77646](https://doi.org/10.30827/Digibug.77646)
- Akkaya, M. Ö., & Çam Aktaş, B. (2023). Online preschool education during the COVID-19 pandemic: Teacher experiences. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 12(2), 52-90. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol12.2.4.2023>
- Alvarez-Flores, E. P. & Núñez Gómez, P. (2014). Uso de redes sociales como elemento de interacción y construcción de contenidos en el aula: cultura participativa a través de Facebook. *Historia y Comunicación Social*, (18), 53-62. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44225
- Anchaturia, A. A., & Sepúlveda, M. B. (2025). Estrategias de neuroeducación con plataformas digitales y redes sociales en los procesos formativos de ciencias administrativas y económicas. *Revista InveCom*, 5(1), 1-7. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11554345>
- Ates-Cobanoglu, A., & Cobanoglu, I. (2021). Do Turkish student teachers feel ready for online learning in post-COVID times? A study of online learning readiness. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3), 1-11. <https://doi.org/10.17718/tojde.961847>
- Chávez, E. W., & Barahona, C. F. (2024). Influencia de las redes sociales en el proceso educativo de los estudiantes del tercer año de Bachillerato de Informática de la Unidad Educativa Pichincha (Ecuador). *Revista Espacios*, 45(1), 43-50. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n01p04>
- Chen, J., Lin TJ., Justice, L. et al. (2019). The Social Networks of Children With and Without Disabilities in Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of autism and developmental disorders*, (49), 2779-2794. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3272-4>
- De Haro, J. J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Didáctica, innovación y multimedia*, (13), 1-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6825511>
- Friese, S. (2019). *Qualitative Data Analysis With ATLAS.ti*. Sage.
- Gamba, R. V. (2023). Desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto de las competencias digitales en el uso de las redes sociales en los sistemas educativos latinoamericanos: una revisión documental: Development of emotional intelligence in the context of digital competences in the use of social networks in Latin American educational systems: a documentary review. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 3208-3221. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.482>
- Gamboa-Fallas, M. (2022). Enseñar historia mediante las redes sociales y enseñar sobre redes sociales mediante la historia: los alcances de las redes sociales en la enseñanza de la historia. *Perspectivas*, (24), 1-20. <https://doi.org/10.15359/rp.24.3>

- Garavito Campillo, E. T. (2025). Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 2(1), 157-166. <https://doi.org/10.70625/rlce/73>
- Garzón, C. V. (2024). Aproximación a las competencias digitales emocionales, definiciones y conceptualización. *Reincisol.*, 3(6), 2376-2393. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)2376-2393](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)2376-2393)
- Gatti, V., & Céparo, M. (2022). Pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial a partir de la historia problema y las redes sociales. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (16), 129-164.
- González, M. J. V. (2014). El tratamiento de la Competencia lingüística literaria a través de las redes sociales en educación. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 1(2), 29-44.
- Hannaway, D. (2024). Digital learning in childhood: Possibilities for pedagogical transformation in South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1422>
- Jiménez-Saldarriaga, C. M., González Arrubla, D., & González Rivera, M. (2024). *Desarrollo curricular por competencias ciudadanas en el área de ciencias sociales veinte años después. Un análisis crítico*. Trabajo de grado profesional. Universidad de Antioquia.
- Kenna, J., & Hensley, M. (2023). Social studies and social media: Status among K-12 Tennessee teachers before COVID. *Research in Social Sciences and Technology*, 8(2), 101–115. <https://doi.org/10.46303/ressat.2023.14>
- Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2023). Los docentes y las redes sociales: Usos y motivaciones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(72). <https://doi.org/10.6018/red.523561>
- Martínez-Sala, A. M., & Alemany-Martínez, D. (2022). Redes sociales educativas para la adquisición de competencias digitales en educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 209-234.
- Noiret, S. (2018). Trabajar con el pasado en internet: la historia pública digital y las narraciones de las redes sociales. *Ayer*, 110(2), 111-140. <https://doi.org/10.55509/ayer/110-2018-05>
- Noriega Carrasco, M. G. (2025). *Computación integral aplicada: inclusión de la alfabetización digital desde la educación temprana* (Doctoral dissertation), Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Obidjonov, O. (2025). Teaching history in the digital age: leveraging technology for engaging classrooms. *Models and methods for increasing the efficiency of innovative research*, 4(42), 91-93.
- Özer-Akkaya, M., & Çam-Aktaş, B. (2023). Online preschool education during the COVID-19 pandemic: Teacher experiences. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 12(2), 52-90. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol12.2.4.2023>
- Pla, J. R. A. (2022). El uso adecuado de las redes sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Informació psicològica*, (123), 92-102. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.1928>
- Quispe, H. H. (2024). Red social Tik Tok en el fortalecimiento del aprendizaje de programación en la carrera de ingeniería de sistemas. En F. Benítez Romero, A. Benítez Reynoso, R. Viana Azevedo, R. Jalil Angulo & E. Rosa (Edit.). *Ingeniería y tecnología: Aportes y avances en los últimos tiempos* (Vol. 1, pp. 111-125). Editora Científica Digital. <https://doi.org/10.37885/221110865>
- Ramírez Betancur, M.; Galeano Betancur C. y Osorio, L. (2014). *Ciudadanía Digital y Cibercultura competencias ciudadanas en la interacción de jóvenes en las redes sociales: Facebook y Twitter*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación Área de Énfasis Ambientes de Aprendizaje Mediados por TIC. Universidad Pontificia Bolivariana. Facultad de Educación. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/1968>
- Rodríguez-Gallego, M. R., López Martínez, A., & Martín Herrera, I. (2017). Percepciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre las redes sociales como metodología didáctica. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (50), 77–93. 10.12795/pixelbit.2017.i50.05

- Romero Andonegui, A., & Garay Ruiz, U. (2018). Aprendizaje colaborativo a través de redes sociales en contextos universitarios. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (62), 62-72. <https://doi.org/10.21556/edutec.2017.62.999>
- Rubio, J. C. C., Serrano, J. S., & Martínez, J. C. B. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio siglo XXI*, (36), 107-128. <http://dx.doi.org/10.6018/j/324191>
- Seidel, J., & Kelle, U. (1995). Different Functions of Coding in the Analysis of Textual Data. In U. Kelle (Ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Method and Practice* (pp. 52-61). Sage.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.166>

A Educação não é NADA... e a Educação é TUDO

La educación no es nada... y lo es todo

Alfredo Gomes Dias  0000-0001-6500-844X

Escola Superior de Educação de Lisboa. Campus de Benfica do IPL 1549-003 LISBOA.

adidas@eselx.ipl.pt

Terminei a minha licenciatura em História, em julho de 1981, e no mês de outubro embarquei para S. Tomé e Príncipe, um jovem país recém-nascido no período da descolonização, em 12 de julho de 1975.

Foi num país com apenas seis anos de idade que aprendi a ser professor. Foi neste pequeno país africano que dei os primeiros passos na arte de ensinar e de aprender a ensinar.

Para além de diferentes motivações pessoais, levei na bagagem um secreto desejo: depois de séculos de colonização e treze anos de guerra colonial, tinha chegado a minha vez de ajudar a nascer um novo país africano que falava Português, como eu.

Em África, em S. Tomé e Príncipe, há cerca 44 anos, coloquei a mim próprio, por diversas vezes, as grandes perguntas que ainda hoje transporto comigo: o que é a Educação? para que serve a Educação, a Escola, o Professor?

Passaram quatro décadas e meia e, depois de já ter encontrado múltiplas respostas a estas perguntas, que foram mudando com a bagagem de teorias e práticas de ensino diversas, é este o tempo de tentar responder, pela última vez, a estas questões, passando para vós esta herança que é, simultaneamente, um pesado fardo e um apaixonante desafio.

Um pesado fardo porque as respostas geraram sempre novas inquietações, por vezes frustrações resultantes de um intenso trabalho, ao assumir que tinha em mãos a responsabilidade gigantesca de mudar o Mundo em que vivia.

Um desafio apaixonante porque a busca de resposta àquelas questões foi uma longa caminhada que partilhei com os meus alunos, ano após ano, tivessem eles 10 ou 11 anos... 18, 20 ou 23 anos, 30, 35 ou 40 anos...

Hoje, a primeira resposta que me ocorre às questões que coloquei, talvez não corresponda às vossas expectativas. De facto, olhando à minha volta, tenho de concluir que **a Educação não é NADA!**

Depois de 44 anos de trabalho docente sou obrigado a reconhecer que integro uma geração de professores que, de um modo ou de outro, é corresponsável pelo Mundo em que vivemos.

A todos os que acreditam que a Educação pode mudar o Mundo, o Mundo prova-nos que não muda com a Educação. Depois de tantos estudos, reflexões, simpósios e congressos, estamos confrontados com uma realidade que nos coloca perante um sem número de ameaças:

- a guerra na Europa, como a que vivemos na Ucrânia;
- o genocídio na Palestina praticado pelos herdeiros das vítimas de outros genocídios que ocorreram no passado;
- o enfraquecimento dos regimes democráticos que se deixam implodir;
- as nuvens que pairam sobre a Europa e outras regiões do Mundo que anunciam novas formas de totalitarismo;
- a debilidade, cada vez mais acentuada, da consciência de uma cidadania democrática.

Tudo isto protagonizado por candidatos a novos/velhos Senhores do Mundo, mas mobilizando seres humanos “comuns” e “normais”, que as novas circunstâncias poderão levar a colocar, tal como aconteceu no passado, o dever de obediência acima dos princípios morais.

Lembremos a Alemanha hitleriana e as palavras da filósofa Hannah Arendt, escritas com uma dramática ironia, a propósito do julgamento de Eichmann em Jerusalém, um dos principais responsáveis pelo extermínio de milhões de judeus:

“Muitos alemães e muitos nazis, provavelmente a esmagadora maioria, ter-se-ão possivelmente sentido tentados a **não** matar, a **não** roubar, a **não** deixar que os seus vizinhos fossem levados para a morte (...), a **não** se tornarem cúmplices destes crimes, beneficiando deles. Mas Deus sabe que tinham aprendido a resistir à tentação.”

Hoje, num contexto histórico muito diferente, marcado pela desinformação e pelas notícias falsas, regressamos à incapacidade de pensar e à incapacidade de distinguir o bem do mal. Vivemos num Mundo que assiste à arte do espetáculo e à generalização da mentira. Retomando mais uma vez os conceitos de Hannah Arendt, aproximamo-nos perigosamente do que esta filósofa definiu como a “banalização do mal”.

Este é o Mundo que vos deixo... um Mundo onde continua a ecoar um grito com mais de 2500 anos:

“Grito contra essa violência e ninguém responde, levanto a voz e não há quem me faça justiça” (Job 19:7).

Se este é o Mundo que vos deixo, não posso, em consciência, deixar de sentir que falhei como professor, que defendeu uma perspetiva crítica do ensino da História, das Ciências Sociais e da Educação em geral; um professor e uma geração de professores que estão a falhar na sua básica função de contribuir para a formação de uma cidadania crítica e democrática, entre os seus alunos e estudantes.

A todos os que acreditam que a Educação pode mudar o Mundo, lastimo não ter, nesta primeira resposta, uma boa notícia para vos dar! O Mundo tem outras dinâmicas, outras forças, que a Educação está longe de poder contrariar... ou, como dizem alguns, talvez a Educação formal, na qual vocês se vão integrar profissionalmente num futuro que é já amanhã, não deixe nunca de reproduzir o modelo social para o qual foi criada.

De facto, não podemos deixar de reconhecer que a escola se insere numa determinada formação económica e social dominante e, tal como nos alertou Perrenoud há mais de 20 anos, quando defendemos uma visão democrática da Educação, não devemos ser “ingénuos a ponto de imaginar que as classes médias” defendam valores que sejam, “em última instância, contra os seus interesses”.

Dito de outro modo, e recuperando agora as palavras de Paulo Freire, sempre

“que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista ‘pela metade’.”

Mas uma segunda resposta às questões iniciais desta nossa conversa não pode ser ignorada... **A Educação não é NADA... e a Educação é TUDO.**

Mas a Educação é tudo desde que, enquanto professores, consigamos reunir algumas condições.

Reconhecendo que não pode mudar o Mundo, o professor tem um mundo em cada aluno que pode ajudar a construir. Esta é uma tarefa gigantesca que vale a pena abraçar e que, quando nos é devolvida, nos dá o alento necessário para continuar.

Em 44 anos de docência tive o privilégio de receber algumas destas “boas notícias”, ao saber que alguns alunos estavam a usufruir de um futuro que, quando os conheci, parecia estar-lhes vedado.

E esta é a primeira condição!

O professor é, antes de tudo, o professor que deseja ser. Isto implica a capacidade de continuamente refletir sobre si, mas a reflexão sobre si... só faz sentido se for feita na relação com os outros. E os outros de um professor, são, em primeiro lugar, os alunos que, ano após ano, o ajudam a construir-se na sua profissão.

É dos alunos que emergem as principais dúvidas e inquietações que acompanham a vida de um professor. Mas, se é entre os alunos que surgem os problemas... é entre os alunos que encontramos, em primeira mão, as melhores soluções.

Este é um caminho difícil de trilhar, que vai sendo mais fácil à medida que somos capazes de melhorar a nossa capacidade de descobrir o que cada aluno tem para nos oferecer. Aprendendo com Ortega y Gasset,

“todo o viver é ocupar-se com o outro que não é o próprio, todo o viver é conviver com uma circunstância”.

E esta é a segunda condição!

Mas importa inverter o sentido que, de uma forma mais comum, é dado a esta relação aluno-professor: ao contrário do que muitos pensam e afirmam... não são os alunos que têm de estar disponíveis para o professor... são os professores que têm de estar disponíveis para os alunos.

Em diferentes momentos fui confirmando a necessidade que os alunos têm de ser escutados (e não apenas ouvidos) e de participarem (e não apenas tolerados), reconhecendo que a sua opinião conta nas decisões que são assumidas em conjunto, de forma partilhada.

Isto implica que o professor recuse vestir o fato de um “funcionário público”, um burocrata entre as 9 e as 17 horas do dia. Isto implica ser professor na sala de aula e na escola... e continuar a ser professor para além do espaço formal onde se ensina e aprende.

Isto é pedir o impossível? Talvez! Mas o “possível” é aquilo que está ao alcance de todos, incluindo os mais medíocres... Mas o impossível, o sonho e a utopia, só está ao alcance de alguns. Cada professor tem esta escolha a fazer: querer o possível... ou querer o que está além do horizonte mais imediato, isto é, o futuro.

Recorrendo, mais uma vez à ajuda de Ortega y Gasset, “se a nossa vida consiste em decidir o que vamos ser”, então “a vida é uma atividade que se executa para diante”, isto é, para o futuro.

E esta é a terceira condição!

Tudo isto só é possível se o “ser professor” for acompanhado com a humildade que a relação com o saber exige. Nós nunca sabemos o suficiente, nem sobre os conteúdos que lecionamos, nem sobre as melhores estratégias de ensino a adotar, nem sobre o modo como os alunos aprendem, nem, tão pouco, sobre o caminho a trilhar com os alunos, de modo a construir, em cada um, uma melhor pessoa.

Por isso, um professor é alguém que acumula dúvidas e perguntas, as quais vão aumentando à medida que ele vai encontrando novas respostas (lastimo dar mais esta má notícia!). Mal está aquele professor que, instalado na sua escola e com os seus alunos, confiante na sua experiência e no seu saber, cai na ilusão que já não tem mais nada a aprender... que se encontra rodeado de certezas.

Recuando novamente 2500 anos, no seu julgamento, quando o filósofo Sócrates já sabia que havia sido condenado à morte – acusado de ofender os deuses e corromper a juventude – re-firmou aquela que foi, talvez, a principal lição que nos legou:

“... o temor da morte é apenas isto, julgar ser sábio sem o ser, pensar-se que se sabe o que não se sabe.”

E esta é a quarta condição!

Se cumpridas estas quatro condições, o professor está a um passo de ser protagonista de grandes mudanças, mas sem nunca deixar de reconhecer os limites da sua ação.

São estas quatro condições que permitem construir uma relação com os alunos, abrindo espaço para formar crianças e jovens que se reconheçam no outro, sem o qual nada são.

Se estiver disponível para dar tudo, fica em condições de alcançar algumas pequenas conquistas. Parece pouco... hoje, eu sinto que é muito!

Ao longo dos últimos 44 anos fui aprendendo, na minha atividade diária de professor, a aproximar-me destas quatro condições. Longe da perfeição, tenho agora o sentimento de ter feito tudo, quando fiz tão pouco.

Desejo a cada estudante que aqui está que, quando estiver a comemorar 44 anos da sua vida profissional, possa sentir o mesmo que eu sinto hoje. Acreditem que é uma boa sensação.

É para mim importante partilhar estas ideias com todos vós.

Agradeço à companheira Carmen Rosa García a sua presença nesta sala, neste dia tão significativo para mim. A ela dirijo um especial abraço que se estende a todos os companheiros e companheiras que, nas diferentes Universidades de Espanha, tanto me têm ensinado. Uma palavra especial de homenagem ao professor Joan Pagès, o meu último grande mestre, que infelizmente já não está entre nós.

É também muito importante a presença da professora Maria João Horta com quem, nos últimos 25 anos, partilhei muitas horas de trabalho, quer dentro da sala de aula em diferentes unidades curriculares, quer nas centenas de páginas que escrevemos em comum. Foi uma contínua partilha de conhecimentos e de aprendizagens.

Finalmente, como não poderia deixar de ser, a última palavra vai para os estudantes que tenho o privilégio de ter hoje diante de mim e que tiveram a paciência de ouvir esta minha “última lição”. Deixo-vos este testemunho, vendo em cada um dos vossos rostos as muitas centenas de alunos que conheci nas salas de aula ao longo da minha vida de professor. Agradeço tudo aquilo que me ensinaram, pois foi convosco, entre 1981 e 2025, que se foi construindo o professor que hoje sou.

Muito obrigado.

Escola Superior de Educação de Lisboa
3 de junho de 2025
Alfredo Gomes Dias