

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL VI



EDITORIA
ARTEMIS

2026

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL VI



EDITORA
ARTEMIS

2026



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán
Imagem da Capa	tanor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos



Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP)*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – *Higher School of Economics*, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros*, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. José Cortez Godinez, *Universidad Autónoma de Baja California*, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, *Instituto Politécnico Nacional*, México

Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia



Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Lúvia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, *Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, *Universidade Federal de Itajubá*, Brasil

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – *Universidade de Coimbra*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*, Brasil

Prof.^a Dr.^a M^a Graça Pereira, *Universidade do Minho*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, *Universidad del Pais Vasco*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, *Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional*, México

Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, *Universidade Federal do Piauí*, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia

Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E54 Educação no século XXI [livro eletrônico] : perspectivas contemporâneas sobre ensino-aprendizagem VI / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-81701-89-5

DOI 10.37572/EdArt_300326895

1. Educação. 2. Tecnologias educacionais. 3. Ensino superior. I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

El Volumen VI de la colección **Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem** amplía la reflexión iniciada en esta obra colectiva, incorporando miradas que trascienden el aula para situar la educación en diálogo con la sociedad, la cultura y las transformaciones contemporáneas.

Los trabajos reunidos en este volumen evidencian que los procesos educativos no pueden analizarse de manera aislada, sino en relación con contextos sociales, tecnológicos y culturales cada vez más complejos. En este sentido, la educación se presenta como un campo atravesado por tensiones, desafíos y oportunidades que exigen enfoques interdisciplinarios y perspectivas críticas.

El primer eje se centra en la relación entre tecnología, inteligencia artificial y pensamiento crítico, abordando el impacto de las nuevas herramientas digitales en la producción del conocimiento y en las formas de aprender. Las contribuciones ponen de relieve tanto el potencial transformador de estas tecnologías como la necesidad de desarrollar competencias críticas que permitan un uso consciente y reflexivo de ellas. Esto reafirma la necesidad de comprender la inteligencia artificial, que no implica dejar de trabajar, sino trabajar de manera diferente y más productiva.

El segundo eje explora la educación en su dimensión social, atendiendo a cuestiones de inclusión, diversidad y equidad. Aquí se analizan problemáticas vinculadas a distintos grupos y contextos, desde el preescolar hasta la licenciatura, destacando la importancia de construir espacios educativos más justos, sensibles a las diferencias y comprometidos con la transformación social.

El tercer eje se orienta hacia la formación docente, la identidad profesional y el desarrollo de competencias, incorporando también una mirada histórico-educativa que permite comprender los procesos de enseñanza en perspectiva. En este sentido, se subraya que la enseñanza no es únicamente una práctica técnica que debe transferirse a diferentes contextos, sino también una experiencia profundamente humana, atravesada por dimensiones emocionales, reflexivas, éticas e históricas, donde los docentes requieren construir una confianza en sus habilidades, que represente su autoeficacia.

Finalmente, el volumen se cierra con un eje centrado en el bienestar y las experiencias educativas, donde se abordan aspectos relacionados con la vida universitaria, las emociones y las dinámicas organizacionales, así como los procesos de adaptación y satisfacción académica de los estudiantes en su ingreso al ensino superior. En este sentido, se incorporan análisis sobre las dificultades anticipadas por los estudiantes en su transición a la educación superior, así como estudios sobre la satisfacción con las

experiencias académicas en el primer año, destacando su influencia en el involucramiento, la permanencia y la calidad de los aprendizajes. Estas reflexiones subrayan la importancia de considerar al sujeto en su totalidad, reconociendo que el aprendizaje está profundamente vinculado al bienestar y a las condiciones en que se desarrolla.

En su conjunto, este volumen propone una lectura plural de la educación contemporánea, destacando la necesidad de articular conocimientos, contextos y experiencias para responder a los desafíos del presente. Más que ofrecer respuestas cerradas, los textos aquí reunidos invitan a continuar el debate y a construir nuevas formas de pensar y hacer educación en el siglo XXI.

Dr. Luis Fernando González Beltrán

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

SUMÁRIO

TECNOLOGÍA, INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1.....1

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO: EFECTOS DE CHATGPT Y GEMINI EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Yurick Franz Arroyo Fernandez
Fernando Cárdenas Escobar
Lucia Joyce Taipe Quispe
Gustavo Leonel Alvarez Sierra
Jonny Omar Garcia Cortijo
Jairo David Santos Navarro
Eder Gutiérrez Gamboa
Marilia Alexandra de la Cruz Miguel
Crisly Miluska Morales Arana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268951

CAPÍTULO 2..... 12

MODELO DE LENGUAJE GENERATIVO Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL PERUANA

Yurick Franz Arroyo Fernandez
Flor Alicia Calvanapon-Alva
Luis Edwin Torres Paz
Maria Elena Medina Guevara
Judy Fiorella Aranda Sanabria
Jonny Omar Garcia Cortijo
Jairo David Santos Navarro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268952

CAPÍTULO 3.....24

INGENIERÍA DE PROMPTS, MENTE EXTENDIDA Y COGNICIÓN DISTRIBUIDA

Noel Angulo Marcial
Claudia Hernández González
Ma. de la Paz Silva Borjas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268953

CAPÍTULO 4.....37

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES:
DIÁLOGOS TERRITORIALES ENTRE EL SUR DE CHILE Y EL CARIBE COLOMBIANO

Amílcar Forno Sparosvich

Nelly Gutiérrez Rosado

Alén Colipán Cid

Leopoldo Freyle Ipuana



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268954

CAPÍTULO 5.....50

PROMOCIÓN DE AMBIENTES ÉTICOS Y EQUITATIVOS EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR MEXICANA

Jorge Noriega Zenteno

Zulma Sánchez Estrada

Jorge Carlos León Anaya

Saúl Rangel Lara

Ismael Pérez Montes de Oca

Noé López Perrusquia



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268955

CAPÍTULO 6.....60

ENTRE LA LIBERTAD Y LA DESIGUALDAD: FACTORES ESTRUCTURALES Y
POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA ELECCIÓN EDUCATIVA EN A CORUÑA, ESPAÑA

Antía Salgueiro Basadre

Águeda Simais Lorenzo



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268956

CAPÍTULO 7.....81

LA IMPORTANCIA DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL SOCIOPEDAGÓGICO EN
LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO

Alma Lucía Hernández Vera

Alicia Sánchez Jaimes

María Eugenia Hernández Gómez



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268957

CAPÍTULO 8..... 91

REFLEXIONANDO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA BIOÉTICA

Roberto Gutiérrez Laboy

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268958

CAPÍTULO 9..... 101

COMPLEMENTARIDADES NA APRENDIZAGEM PRÉ-ESCOLAR

Leandra Cordeiro

Telma Sousa

Bárbara Martinho

Filipa Marques

Conceição Mendes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268959

CULTURA, SABERES, IDENTIDADES Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 10..... 115

PROFUNDIZAR LOS SABERES ANCESTRALES PARA PRACTICAR LA RESILIENCIA EN LA VIDA COTIDIANA UNIVERSITARIA

Lilia Moncerrate Villacis Zambrano

Sebastián Andrés Delgado Robles

Henry Xavier Mendoza Ponce

Andony Leonel Peña Ponce

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689510

CAPÍTULO 11..... 126

FEMINIZACIÓN DE LA ODONTOLOGÍA, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERSECCIONALIDAD Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES FEMENINAS

Martha Patricia Delijorge-González

Georgina del Pilar Delijorge-González

Martha Patricia de la Rosa-Basurto

Luz Patricia Falcón-Reyes

Christian Starlight Franco-Trejo

Martín Jorge Montes-Nava

Jesús Rivas-Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689511

CAPÍTULO 12 140

EDUARDO MARTÍNEZ TORNER, DIVULGADOR DEL PATRIMONIO MUSICAL ESPAÑOL

Pablo Lluch Alemany

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689512

CAPÍTULO 13 147

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN BASE A LOS PLANTEAMIENTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO FEMENINO ISABEL LA CATÓLICA

Natividad Araque Hontangas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689513

BIENESTAR, TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

CAPÍTULO 14 158

UNA PROPUESTA PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES EN ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LAS UNIVERSIDADES EN CHILE

Ricardo Álvarez Carmona

Patricia Cataldo Flores

Renato del Carpio Chávez

Juan Mauricio Díaz Arriagada

Víctor Rojas Vásquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689514

CAPÍTULO 15 171

LA ESTUPIDEZ ORGANIZACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN CASO CONCRETO

José de Jesús Chávez Martínez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689515

CAPÍTULO 16 176

ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: ANÁLISE DAS SUAS DIFICULDADES ANTECIPADAS

Teresa da Glória Paulo

Leandro S. Almeida

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689516

CAPÍTULO 17	184
--------------------------	------------

SATISFAÇÃO COM AS EXPERIÊNCIAS ACADÉMICAS: UM ESTUDO COM
ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO

Teresa da Glória Paulo

Álvaro Mafuamau

Pedro João Kanga



https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689517

SOBRE O ORGANIZADOR.....	198
---------------------------------	------------

ÍNDICE REMISSIVO	199
-------------------------------	------------

CAPÍTULO 13

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN BASE A LOS PLANTEAMIENTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO FEMENINO ISABEL LA CATÓLICA

Data de submissão: 09/03/2026

Data de aceite: 25/03/2026

Natividad Araque Hontangas

Departamento Historia e

Instituciones Económicas

Facultad de Ciencias Sociales de Cuenca

Universidad de Castilla-La Mancha

España

<https://orcid.org/0000-0002-3956-5987>

RESUMEN: Esta comunicación tiene como objetivo informar sobre la enseñanza de la Historia en el Instituto Femenino Isabel la Católica, como parte de la historia de la educación. Esta enseñanza se basaba en el método cíclico, el cual buscaba una formación integral de las estudiantes en esta materia. El objetivo era proporcionar una visión clara y resumida de las principales etapas de la historia de España, según lo estipulado en la Orden del 14 de abril de 1939 (BOE, nº 128, 8-5-1939, pp. 1-36). Esto incluía lograr “un conocimiento suficiente de lo que fue España “nuestra Patria” en sí misma y en relación con la historia y civilización universales”. En este contexto, la enseñanza de esta asignatura estuvo fuertemente influenciada por la censura del Franquismo, que evitaba o distorsionaba

la inclusión de épocas relacionadas con el liberalismo y la República en el temario. El Plan de 1938 contemplaba la enseñanza de esta materia en los siete cursos de Bachillerato, aunque con diferentes nombres. Los encargados de impartir estas clases eran los catedráticos Manuel de Terán Álvarez y Antonio Bermejo de la Rica. La metodología pedagógica del Instituto buscaba familiarizar a las alumnas, desde el primer momento, con el uso de globos, mapas y fotografías. Los globos servían para que las estudiantes tuviesen una representación precisa de la esfera terrestre, permitiéndoles practicar la localización de puntos, zonas y líneas.

PALABRAS CLAVE: educación; historia; instituto; metodología.

1. INTRODUCCIÓN

El Instituto Femenino Isabel la Católica, desde sus comienzos en 1939 hasta 1974, desarrolló un método de enseñanza de la Historia y la Geografía, que no se distanciaba demasiado del resto de los Institutos Femeninos, a no ser porque contaba con más materiales didácticos y con un profesorado puntero, sin duda por tratarse de un centro modélico adscrito al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Araque, 2019). En los apartados

que se desarrollan a continuación se expone la metodología seguida en las clases, siendo el centro de esta comunicación.

Los cuestionarios referentes a la enseñanza de la Historia estaban inspirados en el método cíclico y aspiraban a la formación global de las alumnas en esta disciplina, desde adquirir una noción sucinta, pero clara, de las principales etapas de la historia de España, según la Orden de 14 de abril de 1939, (BOE, nº 128, 8-5-1939, pp. 1-36), hasta lograr “un conocimiento suficiente de lo que fue España “nuestra Patria” en sí misma y en relación con la historia y civilización universales”. En este aspecto, la enseñanza de esta asignatura estuvo fuertemente sometida a la censura del Franquismo, evitando introducir en el temario o haciéndolo de forma sesgada aquellas épocas relacionadas con el liberalismo y la República.

2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LIGADA A LA GEOGRAFÍA (1939-56)

Durante el franquismo, el profesorado de la enseñanza pública fue sometido a un duro proceso de depuración y los libros de texto quedaron bajo un sistema de censura muy estricto, ejercido tanto por autoridades políticas como eclesiásticas. Los manuales escolares presentaban una notable uniformidad, ya que debían ajustarse a rígidas pautas ideológicas que prácticamente eliminaban cualquier posibilidad de diversidad. Los textos de Historia publicados bajo la dictadura (Valls Montes, 1984) carecieron de originalidad y prolongaron el tradicionalismo católico más integrista heredado de la etapa anterior, el cual, como ya se ha señalado, había incorporado tópicos de la historiografía romántica del siglo XIX.

La visión histórica difundida se reducía a identificar el catolicismo como pilar esencial de la identidad nacional española, recurriendo con frecuencia a la *Historia de los Heterodoxos* de Menéndez Pelayo como autoridad fundamental. Además, se reforzó una concepción organicista de la nación mediante la repetida inclusión de la conocida expresión falangista «unidad de destino en lo universal», que en realidad no aportaba nada nuevo a la vieja idea decimonónica de considerar a la patria como un organismo con una dimensión espiritual superior a la de sus ciudadanos, representada en un supuesto «carácter español» permanente e inmutable.

Los rasgos más rígidos del pensamiento tradicionalista se intensificaron, llegando incluso a simplificaciones extremas –especialmente en manuales de primaria– donde se afirmaba que solo lo «auténticamente español» era positivo, mientras que todo aquello ajeno a España se calificaba de negativo o «antiespañol». Se elevó el siglo XVI a la categoría de época ideal, presentándolo como el momento de mayor esplendor de la

historia nacional. Las diferencias respecto al pensamiento católico conservador previo fueron mínimas.

No obstante, algunos autores introdujeron ciertos matices. Antonio Bermejo de la Rica y, especialmente, José Ramón Castro mantuvieron en las primeras ediciones de sus obras de posguerra algunas ideas vinculadas al liberalismo y al positivismo, aunque a partir de los años cuarenta adaptaron sus manuales a las directrices oficiales. Uno de los autores más influyentes fue Pérez Bustamante, que publicó y reeditó su obra sin interrupción desde 1939 hasta los años sesenta. Su enfoque era profundamente conservador, aunque no estrictamente tradicionalista ni falangista. Algo similar puede decirse de los manuales de autores monárquicos como Álvaro Santamaría Arández o Antonio Rumeu de Armas, este último responsable de uno de los mejores textos escolares del periodo (Rumeu de Armas, 1963).

El Plan de 1938 incluyó la enseñanza de la Geografía e Historia en los siete cursos de Bachillerato, con diferentes nombres: en primero, “Geografía e Historia de España”; en segundo, “Ampliación de Geografía e Historia de España”; en tercero, “Nociones de Geografía e Historia Universales”; y en cuarto, “Ampliación de la Geografía Universal e Historia de la Cultura”, todos con una carga horaria de 3 horas semanales. En quinto curso, se llamó “Ampliación de la Historia y Geografía de España”, con 2 horas semanales. En sexto y séptimo, la asignatura se denominó “Historia del Imperio Español, su contenido Histórico y Formación e Instituciones” y “Historia y sentido del Imperio español, valor de la Hispanidad”, respectivamente, con 2 horas semanales, impartidas por los catedráticos Manuel de Terán Álvarez y Antonio Bermejo de la Rica.

La historia en los dos primeros cursos se centraba en narrar grandes figuras y hechos, evitando sobrecargar la memoria de las alumnas con nombres y fechas. Algunos temas se abordaban mediante lecturas en lugar de memorización. La historia de España en estos años iniciales se presentaba para que las alumnas apreciaran el concepto de Patria.

La metodología pedagógica del Instituto buscaba familiarizar a las alumnas con globos, mapas y fotografías desde el principio. Los globos ayudaban a representar la esfera terrestre y a localizar puntos, zonas y líneas. En el primer ciclo de estudios de Geografía, el globo era el principal instrumento de trabajo. Posteriormente, se enseñaba el uso de mapas para comprender su simbolismo y representación de la superficie terrestre.

Además, se utilizaban cine y diapositivas para la enseñanza de la Geografía, recomendando el cine geográfico Kodak que, aunque tenía pocos films, era un buen entretenimiento educativo. Las vistas fijas proyectadas en la pantalla también eran valiosas para la enseñanza.

3. LOS CONTENIDOS DE HISTORIA EN LOS MANUALES DE TEXTO

Las alumnas de bachillerato, con edades entre los diez y los diecisiete años, eran un objetivo para formarlas en la ideología del franquismo, como nuevo Estado que pretendía recuperar el pasado glorioso de España. Los manuales de Historia contenían argumentaciones nacionalcatólicas, además de incidir más en la época del imperialismo español (Ballarín, 2001). En cualquier época la enseñanza de la Historia ha servido de vehículo para impregnar en los estudiantes el ideario político de la época en la que tuvo que realizar sus estudios. Como no podía ser de otra manera, se usaron los relatos sobre el pasado para controlar las acciones de la ciudadanía.

Los manuales de Historia eran seguidos rigurosamente por el profesorado, después de que el Ministerio de Educación estableciese los que debían utilizarse oficialmente (Lorenzo Vicente, 2003). El catolicismo destacaba como la base de nuestra historia, siendo el siglo XVI el contrapunto para enaltecer todo lo español en su relación con la providencia. Los reyes, gobernantes y personajes más ilustres, incluyendo a santos, se muestran como ejemplo de virtudes. Los sabios con sus descubrimientos en las ciencias y los artistas que hicieron algo notable en sus vidas. Se trataba de dar a conocer la patria, para quererla y hacer que los estudiantes quisieran imitar a los protagonistas, identificando patria con tradición y la existencia de una raza. En los primeros momentos del franquismo, los manuales de Historia distinguían a España del esto de naciones por su espíritu guerrero, cortesía, caballerosidad, trabajo de la tierra, etcétera.

La prehistoria, la Edad Media y el siglo XIX carecían de valor en los manuales de Historia. Los Reyes Católicos eran el eje principal, concebidos como actores de la unidad nacional. La expulsión de los judíos se trata como algo necesario para obtener la unidad religiosa y se justificaban los métodos empleados por la Inquisición. Castilla se presenta como el núcleo y esencia de la nación española. La figura de Felipe II fue ensalzada por tratarse de un rey muy católico. Sin embargo, los textos son muy críticos con Felipe V, al que consideran el culpable de la Guerra de Sucesión y de que España terminase mediatizada por ingleses y franceses, además de perder las posesiones en Italia, Gibraltar y los derechos en los Países Bajos. Tampoco se aludía a ninguna Constitución.

El reinado de Isabel II quedaba en el olvido, haciendo mención del desastre producido por la pérdida de nuestras colonias. Por el contrario, la Dictadura de Primo de Rivera era alabada como algo necesario en aquella época. Mientras que la Segunda República se consideró el peor de los males, con incendios de iglesias y conventos. Además, los libros de texto señalaban que durante la revolución roja de octubre de 1934 se quemaron vivos a algunos religiosos, no se respetaron las leyes, se asaltaron bancos,

los atracos eran continuos y fueron asesinados patriotas por las calles. Se estigmatizaba al liberalismo, el marxismo, el comunismo, el anarquismo, la masonería y el judaísmo. Por último, se ensalzaba al régimen franquista, destacando que España debía ser el paradigma y modelo para otras naciones, por su superioridad moral, religiosa y cultural.

4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (1957-74)

En el Plan de 1953, se dividieron las asignaturas de Geografía e Historia. Geografía se enseñaba en primero y segundo curso durante tres horas semanales, mientras que Historia se impartía en tercero y cuarto curso, también con tres horas semanales. En el Bachillerato superior, Geografía se enseñaba en sexto curso de Letras y Ciencias durante dos horas semanales, y la Historia se daba en quinto curso de Letras y Ciencias, también con dos horas semanales, impartidas por los catedráticos Antonio Bermejo de la Rica y Fernando Jiménez de Gregorio.

El Plan de 1957 introdujo “Geografía de España” en primero, con seis horas semanales; “Geografía Universal” en segundo, con cuatro horas semanales; “Historia” en cuarto, con seis horas semanales; e “Historia del Arte y la Cultura” en sexto de Letras y Ciencias, con tres horas semanales. En el Plan de 1967, se mantuvieron las mismas asignaturas de Geografía en primero y segundo, pero con tres horas semanales, y se añadió “Historia de España y Universal” en tercero y cuarto, con tres horas semanales.

El programa de 1957 incluía orientaciones metodológicas para primero de Bachillerato, sugiriendo que los profesores reemplazaran las explicaciones orales por métodos activos, fomentando la curiosidad, el razonamiento y la creatividad de las alumnas. Se enseñaba la terminología geográfica y se utilizaba un método topográfico que iba de lo conocido a lo general, de lo concreto a lo abstracto, y de lo fácil a lo difícil.

Los medios auxiliares propuestos incluían el cuaderno geográfico, lecturas geográficas, ejercicios teóricos y prácticos, y medios de visualización geográfica como excursiones, globos, mapas, fotografías, láminas, dibujos, carteles turísticos, proyecciones fijas y cine educativo.

En general, los profesores procuraban que las clases de Historia fueran activas, estimulando la memoria, la observación y la reflexión de las alumnas mediante preguntas frecuentes. En los años sesenta, el Instituto siguió una metodología basada en el uso de medios gráficos como fotografías, diapositivas, mapas, esquemas y gráficos (Llorens, 1964).

El catedrático Jiménez de Gregorio escribió un capítulo en el libro “Didáctica de Historia y Geografía”, destacando la importancia de utilizar medios audiovisuales,

diapositivas, proyectores, fotografías, lecturas históricas y geográficas, exposiciones geográficas, excursiones escolares y ejercicios sobre mapas, dando especial importancia a los confeccionados por las alumnas (Jiménez de Gregorio, 1990).

La Ley General de Educación, promovida por el ministro del Opus Dei José Luis Villar Palasí, representó –a pesar de su aplicación parcial y de sus numerosas limitaciones– la reforma más relevante del sistema educativo español desde su configuración durante la primera mitad del siglo XIX. La transformación del sistema escolar era una necesidad evidente en un país inmerso en un rápido proceso de industrialización y urbanización¹. Aunque el marco político de la dictadura imponía importantes restricciones, el grupo encargado de diseñar la reforma trató de recuperar planteamientos pedagógicos de inspiración liberal propios del primer tercio del siglo XX (Puelles Benítez, 1991), incorporando también muchas de las propuestas que estaban siendo desarrolladas en Estados Unidos y en diversos países europeos con tradición educativa liberal.

El proyecto reformista encontró resistencia en distintos sectores sociales y en parte del propio régimen franquista. Su impacto quedó lejos de lo que se pretendía inicialmente, en buena medida por la falta de recursos económicos suficientes. No obstante, sí consiguió extender la escolarización obligatoria hasta los 14 años. Sin entrar en una valoración exhaustiva del sistema resultante, conviene señalar que el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) no se implantó completamente hasta 1976, ya fallecido Franco. Además, en la Educación General Básica (EGB), los contenidos de Historia de España se integraron dentro del área de Ciencias Sociales –junto con la Geografía y la Educación Cívica– sin una separación formal respecto a la Historia Universal, mientras que en el BUP quedaron concentrados en una amplia asignatura de tercer curso titulada «Historia y Geografía de España y de los países hispánicos».

En lo relativo a la idea de nación, un elemento especialmente significativo es que la vinculación tradicional entre España, “nación” y “patria”, prácticamente desapareció de los manuales escolares. Esto supuso una ruptura con más de un siglo de continuidad en la enseñanza, como si hubiera una voluntad generalizada de evitar que la educación histórica se asociara a la formación patriótica. Una explicación posible

¹ El *Libro Blanco* que sentó las bases de la reforma educativa ofrecía datos especialmente reveladores. Según este documento, de cada cien estudiantes que iniciaron la educación primaria en 1951, únicamente 27 llegaron a acceder a la enseñanza media. De ellos, 18 lograron superar la reválida del bachillerato elemental, 10 completaron el bachillerato superior, solo 5 aprobaron el curso preuniversitario y únicamente 3 llegaron a finalizar estudios universitarios en 1967 (M.E.C., Secretaría General Técnica, *La Educación en España. Bases para una política educativa*, 1969, p. 24; citado en Puelles Benítez, 1991).

A este panorama se sumaban otros indicadores preocupantes: en 1960, el 11% de la población todavía no sabía leer ni escribir; y en 1970 únicamente el 30% de los jóvenes accedía a la enseñanza secundaria, mientras que en numerosos países europeos las tasas de escolarización en ese nivel oscilaban entre el 70% y el 100%.

es la reacción frente al excesivo y, en ocasiones, caricaturesco tono propagandístico de los libros utilizados durante el franquismo, que para una parte de la población habían acabado equiparando “patriotismo español” con “franquismo”. Sin embargo, aunque esa concepción históricaorganicista ya no se expresaba de forma explícita, permaneció de manera implícita en la mayoría de los manuales; en algunos casos incluso se desplazó el referente, aplicando el concepto de nación a las denominadas “nacionalidades históricas”.

5. LOS MANUALES DE TEXTO A PARTIR DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

Resulta especialmente destacable la rapidez con la que las editoriales se ajustaron al nuevo panorama educativo. En la EGB, Anaya y Santillana lograron hacerse con una parte muy relevante del mercado, aunque continuaron activas editoriales de larga tradición y orientación católica –como S.M., Bruño o Edelvives– cuyos manuales no se diferenciaban sustancialmente de los publicados por editoriales laicas. Paralelamente, aparecieron nuevos proyectos, entre los que sobresale Vicens Vives, que gracias al prestigio de su fundador se consolidó como la editorial más influyente en los libros de Historia del BUP y posteriormente amplió su presencia en la EGB. En el mismo nivel educativo, la editorial ECIR alcanzó también un peso notable gracias a manuales densos y detallados, muy apreciados por un profesorado que valoraba la calidad de un libro de texto por su rigor y exhaustividad.

Los manuales de EGB supusieron una ruptura con la organización tradicional basada en asignaturas que replicaban el modelo de las cátedras universitarias, y representaron además la superación definitiva de la interpretación católicatradicionalista de la historia española –marcada por el providencialismo, el rechazo al liberalismo y la identificación entre catolicismo y “españolidad” –, aunque persistían ciertas vacilaciones y un cierto eclecticismo ideológico. En cuanto a la idea de nación, los cambios fueron sobre todo formales: aunque desaparecieron las viejas fórmulas patrióticas de origen romántico, no se ofreció un análisis sólido sobre la génesis y el desarrollo de los nacionalismos. Como consecuencia, la concepción historicista y organicista permaneció latente y, en ocasiones, reapareció de forma explícita, especialmente en áreas como “educación cívica” o “educación para la convivencia”, que funcionaron como equivalentes democráticos de la antigua formación patriótica franquista².

² Un ejemplo ilustrativo puede encontrarse en un manual de 8.º de EGB, donde se define la nación como un grupo humano que comparte un mismo origen étnico, una cultura común –incluyendo lengua, tradiciones y expresiones folklóricas –, una historia compartida y la conciencia de pertenecer a esa misma comunidad (Seco, Martínez y Rozas, 1984, p. 271). La falta de criterios precisos y bien fundamentados provoca que los elementos culturales se utilicen con frecuencia de forma ambigua, tratándolos no solo como factores que influyen en la vida social, sino elevándolos incluso al rango de fuente de legitimidad política (véase Blas Guerrero, 1994, pp. 100 y ss.).

Los manuales de Ciencias Sociales comenzaron a incluir contenidos específicos de las Comunidades Autónomas, donde reaparecieron con claridad antiguos tópicos nacionalistas, ahora aplicados a referentes identitarios distintos³. En tercer curso de BUP, la asignatura titulada «Historia y Geografía de España y de los países hispánicos» conservó en su denominación la retórica “imperial” heredada del franquismo; sin embargo, tras la muerte de Franco, los manuales evolucionaron, aunque con cierta lentitud inicial, hacia enfoques más progresistas (González Muñoz et al, 1981). Se redujo la presencia de la historia política, ampliándose en cambio los contenidos económicos y sociales, influenciados por la escuela de los *Annales* – convertida en referencia paradigmática, aunque a menudo de manera indirecta – y, en menor medida, por la historiografía marxista, especialmente a través de autores como Pierre Vilar y Tuñón de Lara. El mercado quedó dominado por un conjunto reducido de editoriales, entre las que destacaron Vicens Vives, ECIR, Anaya y Santillana. En torno a una década después, los primeros manuales fueron sustituidos por otros más ligeros que incluían un mayor número de actividades para el alumnado. En esta nueva generación de libros se eliminaron muchas de las referencias tradicionales sobre los supuestos orígenes remotos de la nación española (íberos, visigodos, Reyes Católicos...), aunque persistieron algunas excepciones⁴.

A pesar de estos cambios, la cuestión de la construcción nacional permaneció prácticamente ausente: no se vinculó de manera clara con las transformaciones políticosociales del siglo XIX y se mantuvo una difusa visión historicistaorganicista que

³ Un ejemplo ilustrativo puede encontrarse en el manual de Ciencias Sociales de la editorial S.M. para 6.º, 7.º y 8.º de EGB, titulado *Galicia. Ciencias Sociales*. La explicación que ofrece sobre la actuación de los Reyes Católicos en Galicia reproduce numerosos tópicos, como la afirmación de que buscaban “facer perder a identidade do reino” (p. 121) o que “os nobres galegos que se lles opuxeron foron castigados (...)”. Só quedaban pois en Galicia as clases populares, gobernadas por estranxeiros. Podíase acelerar a castelanización do país” (p. 120). Este planteamiento refleja el populismo característico del galleguismo tradicional, que tiende a presentar la relación entre Galicia y Castilla en términos de antagonismo nacional (véase Beramendi, 1991).

De este modo, la vieja contraposición propia del tradicionalismo católico – donde “lo español” se identificaba con lo católico, la conservación de las tradiciones auténticas y un valor histórico positivo, frente a lo extranjero, asociado a lo anticatólico, lo novedoso y lo negativo – ha sido reemplazada por una oposición simétrica. Ahora, “lo gallego” aparece como lo oprimido y depositario de los valores populares (con carga positiva), mientras que “lo español” o “castellano” se presenta como fuerza opresora que defiende intereses ajenos (valor negativo).

⁴ En el manual de la editorial Anaya elaborado por Valdeón y colaboradores (1977), al tratar la figura de los Reyes Católicos se señala que, aunque durante su reinado no llegó a consolidarse una “unión definitiva”, fue entonces cuando aquella diversidad de pueblos que los romanos denominaron Hispania – y que a lo largo de la Edad Media había añorado recuperar una unidad perdida – emprendió un camino común dentro de la Historia Universal.

Entre los libros de texto que expresan con mayor claridad un planteamiento nacionalista español destacan los publicados por Santillana [CENTENO et al., 1977]. El manual de 1977 es el único, de todos los analizados, que atribuye la existencia de una ideología nacionalista ya en época visigoda, afirmando que, tras la expulsión de los bizantinos llevada a cabo por Sisebuta (612621) – a quien presenta como el primer monarca verdaderamente interesado en promover una cultura nacional –, se alcanzó por fin la unidad territorial y, con ella, habría surgido un sentimiento generalizado de nacionalismo hasta entonces inexistente (p. 60).

La edición de 1986, por su parte, aborda de manera más directa y unilateral la cuestión de la “identidad española”, intensificando este enfoque (p. 131).

impregnaba el discurso general. La reforma educativa iniciada en 1970 –y aplicada plenamente en el Bachillerato tras la muerte de Franco– puso de manifiesto el rechazo social hacia el adoctrinamiento patriótico ejercido durante cuatro décadas. Las profundas transformaciones sociales hacían inviable mantener un mensaje tan arcaico en una sociedad que se orientaba hacia valores más liberales y permisivos, y que tomaba como referente a los países europeos avanzados, con los que aspiraba a integrarse. En Europa, la mayor parte de los Estados había abandonado el nacionalismo radical tras la Segunda Guerra Mundial, sustituyéndolo por formas de europeísmo acordes con el proceso de integración iniciado con el Tratado de Roma de 1957. En España, por el contrario, los viejos tópicos tradicionalistas se consideraban un obstáculo para el necesario proceso de modernización. Las definiciones de nacionalismo español militante, erróneamente identificadas todavía por muchos con el franquismo, desaparecieron de los libros de texto, pero no fueron reemplazadas por análisis que explicaran de forma racional la articulación política de la sociedad. Por el contrario, las pocas referencias existentes contribuyeron a perpetuar una antigua y profunda concepción históricoorganicista de la nación, independientemente del referente nacional al que se aplicara.

6. CONCLUSIONES

El estudio de la enseñanza de la Historia en el Instituto Femenino Isabel la Católica pare del primer marco normativo decisivo que fue la Ley de Reforma de la Segunda enseñanza de 1938, que reestructuró el Bachillerato para ponerlo al servicio del nuevo Estado franquista. Se trataba de un nuevo aparato educativo, centralizado y jerárquico que dependía del Estado y de la Iglesia; el Bachillerato pasó a tener una función de formación patriótica, disciplinaria y religiosa, que orientaron los contenidos de Historia en función de las directrices y valores del régimen. No obstante, en este Instituto se rompió con criterios más tradicionales para acercarse más a un experimento pedagógico con una formación basada en la investigación y con una metodología pionera en la época.

La metodología utilizada para la enseñanza de la Historia en este Instituto era de vanguardia, al menos a partir de 1957, donde se separa la Historia de la Geografía en los Planes de Estudio. Aunque en 1939 se practicaba más el método memorístico, pero restringido, utilizando también lecturas sobre personajes y hechos relevantes de la historia de España, el fin último es que las alumnas fuesen valorando y profundizando en el término de Patria. En 1957 se quería impulsar la utilización de una metodología más activa y participativa de las alumnas. A este respecto, se procuraba impulsar la actividad

mental de las alumnas mediante frecuentes preguntas para ejercitar su memoria, su espíritu de observación y su reflexión.

La metodología de enseñanza de la Historia en el Instituto Isabel la Católica, durante los años sesenta y principios de los setenta, se basaba en las guías didácticas del Ministerio de Educación Nacional, que enfatizaban el uso de libros de texto, cuadernos de apuntes, métodos de investigación, debates, obras dramáticas, medios audiovisuales, cuadros cronológicos, mapas, radiodifusión y la creación de un Gabinete de Historia.

Sin embargo, los manuales de texto siguieron siendo obligatorios después de que el Ministerio los aprobase para la enseñanza de la Historia. En estas edades, las alumnas eran fácilmente manipulables para inculcarles el patriotismo y las bondades del régimen franquista. La Prehistoria, la Edad Media y el siglo XIX eran épocas casi olvidadas dentro de los manuales, se priorizaba la Época Imperial, los Reyes Católicos, Felipe II y todo aquello que estuviese ligado al catolicismo. La Segunda República no era objeto de profundización, simplemente se hablaba de todos los acontecimientos que deterioraron al país y que provocaron una inevitable Guerra Civil. Las dictaduras de Primo de Rivera y el Franquismo eran objeto de mención como las únicas formas de salvación de la Nación.

Sin embargo, la Ley General de Educación de 1970 cambió por completo la orientación de los manuales de texto. Las transformaciones sociales hicieron inviable el mantenimiento de un mensaje tradicionalista y fuera de la realidad de la época, en una sociedad que se orientaba hacia valores más liberales y permisivos, y que tomaba como referente a los países europeos avanzados, con los que aspiraba a integrarse. Por lo que los libros de texto fueron, paulatinamente, adaptándose a un enfoque más amplio de contenidos en Historia para abordar también aspectos claves del liberalismo y la democracia.

BIBLIOGRAFÍA

Araque Hontangas, N. (2019). *El Instituto Femenino Isabel la Católica: un centro modélico del CSIC*. Madrid: Dykinson.

Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglo XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.

Blas Guerrero, A. (1994). *Nacionalismos y naciones en Europa*. Madrid: Alianza.

Centeno, E. Gallifa, J; Sánchez gijón, A. (1977). *Geografía e Historia de España y Países hispánicos*. Madrid: Santillana.

Flecha García, C. (2011). Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940)". *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 269-294.

González Muñoz, M.C.; Haro Sabater, J.; Álvarez Oses, J.A.; Cal Freire, I. (1981). La República en los textos de Bachillerato. *Arbor: Ciencia Pensamiento y Cultura*. Tomo CIX, núms. 426-427.

Jiménez de Gregorio, F. (1990). *El Instituto Isabel la Católica en la Cultura Madrileña*. Madrid, Ayuntamiento de Madrid.

Llorens, M. (1964). *Metodología para la enseñanza de la Historia*. Madrid: Vicens Vives.

Lorenzo Vicente, J.A. (2003). *La Enseñanza Media en la España Franquista (1936-1975)*. Madrid: Ed. Complutense.

Martínez Tortolá, E. (1996). *La enseñanza de la Historia en el primer bachillerato franquista (1938-1975)*. Madrid: Tecnos.

Puelles Benitez, M. (1991). *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona: Labor.

Romeu de Armas, A. (1963). *Historia de España Moderna y Contemporánea con textos y documentos*. Salamanca: Anaya.

Seco, E.; Martínez, H.; Rozas, A. (1984). *Ciencias Sociales 7ª de EGB*. Madrid: S.M.

Valls Montes, R. (1983). *La interpretación de la Historia de España y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938.1953)*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Universitat de València.

SOBRE O ORGANIZADOR

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abandono escolar 57, 81, 90, 177, 178, 183

Adaptação académica 176, 178, 179, 182, 183

Análisis cognitivo 2

Ancestralidad 115

Aprendizagem 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 176, 178, 179, 180, 181, 186, 188, 193

C

ChatGPT 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8

Cognición distribuida 24, 25, 27, 28, 31, 33

D

Derechos humanos 44, 65, 77, 91, 92, 94, 96

Desenvolvimento 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 178, 182, 184, 186, 187, 193, 194, 195, 196, 197

Desigualdad educativa 60

Dificuldades de adaptação 176, 181

Dinâmica académica 171

Diseño correlacional 12, 13, 16

Diversidad 13, 39, 40, 52, 60, 61, 64, 68, 69, 71, 74, 76, 77, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 117, 122, 123, 124, 129, 131, 132, 141, 148, 154

Divulgación 24, 140, 141, 142, 144, 145, 146

E

Eduardo Martínez Torner 140, 142, 143, 144, 145, 146

Educación 1, 2, 3, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 22, 23, 24, 25, 29, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 152, 153, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 169, 170, 171, 172, 182, 195

Educación concertada 60, 63, 64, 66, 67, 69, 75, 76, 79

Educación media superior 81, 82, 83

Educación superior intercultural 37, 39, 48

Educación universitaria 1, 2, 13, 100

Eficiência terminal 81, 83, 84
Eleição escolar 60, 61, 62, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 74, 77
Empoderamento 126, 127, 129, 135, 136, 137, 139
Ensino Superior 38, 113, 176, 177, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197
Equidade 9, 14, 16, 17, 18, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 77, 89, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 100, 128, 132, 136, 137, 138
Estudantes angolanos 176, 178, 196
Estudantes do 1º ano 179, 184, 189, 194
Estudantes universitários 1, 3, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 20, 158, 159, 160
Estupidez organizacional 171, 172, 174
Ética 14, 16, 17, 28, 29, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 76, 91, 92, 94, 95, 96, 100, 123
Ética profissional 50, 51

F

Feminização 126, 127, 128, 129, 132, 137, 139
Folclore 140
Formação profissional indígena 37, 39, 41, 43, 45
Formação universitária 40, 41, 44, 45, 50, 71, 168

G

Gemini 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Gestão emocional 158, 159, 161, 162, 165, 166, 168

H

Hábitos de estudo 81, 84, 85, 87
História 57, 79, 97, 102, 105, 115, 116, 118, 120, 121, 123, 124, 136, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

I

Identidade 72, 115, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 131, 134, 144, 148, 154, 160, 161
Inclusão educativa 50, 59, 68, 93
Ingeniería de prompts 24, 25, 29
Instituto 24, 58, 81, 82, 88, 101, 113, 114, 133, 139, 143, 145, 147, 149, 151, 155, 156, 157, 170, 176, 179, 180, 182, 183, 184, 190, 195
Integridad académica 50, 52, 55, 59
Inteligencia artificial 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 14, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 26, 29, 34, 35, 36, 169

Inteligência Artificial Generativa 24

Inteligência emocional 158, 159, 160, 162, 163, 164, 166, 169, 183

Intervención educativa 81

Investigación cuantitativa 13

M

Mente extendida 24, 25, 27, 28, 31

Metodología 3, 13, 16, 52, 60, 62, 68, 83, 94, 101, 105, 108, 109, 114, 115, 118, 147, 148, 149, 151, 155, 156, 157, 160, 164 169, 173

Modelo de lenguaje generativo 9, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

P

Patrimonio musical 140, 142, 144, 145

Pensamiento crítico 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 34, 52, 174

Perfil sociopedagógico 81

Políticas inclusivas 60, 62, 63, 67, 74, 76, 77

Práticas de intervenção 102

Pré-escolar 101, 102, 105, 109, 112, 113, 114

Pueblo Mapuche Williche 37, 43

Pueblo Wayuu 37, 44

R

Rendimiento académico 14, 15, 23, 158, 160, 161, 163, 165, 166, 168, 170

Representación social 126, 132, 133, 135

Responsabilidad institucional 50, 76

S

Saberes 28, 29, 33, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Sabiduría 115, 116, 117

Satisfação acadêmica 184, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 197

Simbiosis cognitiva 24, 25, 27, 29, 34

T

Tecnología educativa 13

Transición universitaria 158, 168

Transversalidad 126

U

Universidad 1, 2, 3, 9, 12, 16, 21, 22, 23, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 58, 79, 80, 83, 91, 96, 98, 99, 100, 115, 119, 124, 125, 126, 138, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 158, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 173

V

Vinculación interuniversitaria Colombia-Chile 37

Vivências acadêmicas 182, 184, 187, 197



EDITORIA
ARTEMIS

2026