

¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil¹

Laura Arias Ferrer²; Alejandro Egea Vivancos³; Raquel Sánchez Ibáñez⁴; Jesús Domínguez Castillo⁵; Francisco Javier García Crespo⁶; Pedro Miralles Martínez⁷

Recibido: Octubre 2017/ Evaluado: Enero 2018 / Aceptado: Febrero 2018

Resumen. Este artículo se enmarca en un proyecto de investigación cuyo objetivo es diseñar y experimentar un modelo de prueba para la evaluación de competencias de pensamiento histórico, al terminar la etapa de Educación Secundaria en España. Uno de los bloques de evaluación de dicha prueba incluye preguntas que exigen al alumnado un conocimiento básico del contexto histórico de la Guerra Civil (1936-1939). A raíz de las respuestas de 199 estudiantes (15-16 años) a estas preguntas concretas, y siguiendo una investigación de corte cualitativo, se analiza el conocimiento que tienen sobre estos acontecimientos. Los resultados muestran enormes lagunas y preocupantes errores sobre este conflicto bélico relativamente reciente y que aún tiene considerable repercusión en el panorama político actual. Los resultados se relacionan con la escasa alfabetización política que el alumnado posee, la usual descontextualización de los contenidos que se imparten y la visión lineal que les suele acompañar, además de la ausencia de reflexión en torno a aspectos como la relevancia histórica o la repercusión de determinados acontecimientos.

Palabras clave: investigación educativa; libros de texto; educación cívica; destrezas básicas; historia.

[en] Forgotten history or history not taught? The students of Spanish High School and their lack of knowledge about the Civil War

Abstract. This paper is part of a research project that aims to assess historical thinking skills in Secondary Education through the implementation of different assessment units. One of these experimental assessment units consisted of a questionnaire that require students to have a basic knowledge about the historical context of the Spanish Civil War (1936-1939). On the basis of the answers given by 199 participants (15-16 year-old students) to those specific questions, and through a qualitative analysis, it is possible to get a picture of students' historical and political understanding.

¹ Trabajo realizado en el marco del proyecto EDU2015-65621-C3-2-R del Ministerio de Economía y Competitividad de España, cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

² Universidad de Murcia (España).
E-mail: larias@um.es

³ Universidad de Murcia (España).
E-mail: alexegea@um.es

⁴ Universidad de Murcia (España).
E-mail: raqueledu@um.es

⁵ Universidad Antonio de Nebrija de Madrid (España).
E-mail: dominguez.castillo.jesus@gmail.com

⁶ Universidad Complutense de Madrid (España).
E-mail: javierg@ucm.es

⁷ Universidad de Murcia (España).
E-mail: pedromir@um.es

Results show that students seem to have little understanding and worrying errors about that war episode, rather recent, and whose consequences are still present in the current political scene. Students' lack of knowledge and understanding is closely related to their deficient level of political literacy, the usual decontextualization of the contents taught, linked to lineal and unconnected historical narratives, together with the absence of a reflection on key questions such as the historical significance or repercussion of particular events.

Keywords: educational research; textbooks; citizenship education; minimum competencies; history.

Sumario. 1. Introducción. 2. La Guerra Civil y su presencia en la educación española. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusión de resultados. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Arias Ferrer, L., Egea Vivancos, A., Sánchez Ibáñez, R., Domínguez Castillo, J., García Crespo, F. J., & Miralles Martínez, P. (2018). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su desconocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, 30 (2), 461-478.

1. Introducción

República, comunismo, anarquismo, fascismo, son términos imprescindibles para comprender la evolución política europea y española del siglo XX que, sin embargo, parecen causar una gran confusión entre el alumnado de Educación Secundaria. Esto al menos se desgaja del análisis realizado en la investigación que se expone a continuación, centrado en el conocimiento que el alumnado de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) posee en relación a un hecho clave de la historia española: la Guerra Civil (1936-1939).

Este análisis se enmarca en un proyecto de investigación que se viene desarrollando desde 2014. Dicho proyecto tiene por objeto diseñar y experimentar un modelo de prueba para la evaluación del nivel que el alumnado posee al terminar la ESO en relación a las competencias de pensamiento histórico (Domínguez, 2015). Uno de los bloques de pruebas diseñadas, titulada *Emigrantes españoles de ayer y de hoy*, versaba sobre la emigración de españoles durante las décadas de 1950 y 1960 y en la actualidad, e incluía preguntas que exigían al alumnado un conocimiento básico del contexto histórico (Guerra Civil y postguerra) para su adecuada respuesta. En estas preguntas se incluían de manera indirecta los conceptos anteriormente citados. El alumnado debía aplicar con corrección dichos términos a la vez que mostrar ciertos conocimientos sobre el panorama político para resolver satisfactoriamente algunas de las situaciones propuestas. Tras el análisis de las respuestas obtenidas se detectó el grado de confusión existente en relación a la terminología específica señalada.

Es por ello que la pregunta central de esta investigación es ¿Qué saben los estudiantes sobre la guerra civil española? Dicha cuestión nos permite enmarcar los dos objetivos específicos planteados:

1. Conocer si el alumnado de 4.º ESO es capaz de situar cronológicamente episodios fundamentales de la historia reciente española.
2. Analizar la cultura política que el alumnado de 4.º ESO posee en relación a los contendientes que se enfrentaron en la Guerra Civil y sus implicaciones.

Para dar respuesta a estos objetivos será necesario valorar la idoneidad de la respuesta (vertiente cuantitativa del estudio) y analizar en detalle cómo ha sido incorporada la terminología histórica concreta, relacionada con el contexto político del momento (vertiente cualitativa de la investigación).

Previo a este análisis, la propia práctica docente nos puso sobre aviso ante esta problemática: pedir a los estudiantes de 4.º ESO que explicasen en clase, en una simple frase, la diferencia entre monarquía y república no resultaba tarea sencilla para ellos. Dada esta circunstancia se planteó sondear qué sabían los estudiantes de Secundaria de diversos centros educativos sobre cultura política. En dicho análisis se detectó un nivel de conocimiento bastante bajo en algunos conceptos básicos (Egea y Arias, 2013). Ya entonces, a modo de ejemplo, y entre otras muchas preguntas planteadas, sobre una muestra de 801 individuos (N), repartidos entre los cuatro cursos de Secundaria, únicamente un 26.6% (n=213) fue capaz de definir correctamente qué era una dictadura, mientras que un 20.1% (n=161) definió con cierta corrección el concepto de república. Si la cuestión se acotaba a individuos de 4.º ESO (N=150) el porcentaje alcanzaba un 42.7% (n=64) en el caso de respuestas correctas a la hora de definir dictadura y un 36% (n=54) en el caso de la república.

El hecho de que una gran mayoría de estudiantes finalizara sus estudios obligatorios sin tener claros estos conceptos básicos no nos resultó baladí y, por ese motivo, se iniciaron nuevas investigaciones dirigidas a ratificar este estudio para, posteriormente, poder construir propuestas educativas que subsanaran estas carencias. En fechas más recientes (Mellado y Egea, 2016) se dirigió una investigación similar pero centrada en un único centro de Secundaria, con la intención de contar con las respuestas de todos los individuos de un mismo contexto educativo. En este caso, de la población total (N=403) un 42.7% (n=172) definió con corrección dictadura y un 36.7% (n=148) hizo lo propio con el concepto de república. El alumnado alcanzaba un mayor grado de corrección durante el último curso. Así, en 4.º ESO, un 68.9% (n=42) fue capaz de definir con cierta corrección el concepto de dictadura y un 50.8% (n=31) el de república.

Asimismo, un trabajo en proceso persigue ir más allá de 4.º ESO elaborando un cuestionario para el alumnado de Bachillerato de un centro de Secundaria. Aunque los resultados están bajo análisis, y se aprecia cierta mejoría a la hora de conceptualizar algunas definiciones, no parecen tampoco muy halagüeños. Parece detectarse, que el estudiante termina su escolaridad obligatoria con una escasa alfabetización política. Si además solicitamos del alumnado que incorpore esta terminología en sus explicaciones sobre episodios concretos de la historia, la complejidad se acentúa debido a la usual memorización de los contenidos que dificulta la posterior aplicación de los mismos una vez que se varían los enunciados iniciales. Este es el caso del análisis realizado teniendo como marco histórico la Guerra Civil.

2. La Guerra Civil y su presencia en la educación española

Que nuestros estudiantes identifiquen y trabajen la relevancia de determinados periodos históricos es una de las bases del denominado pensamiento histórico. Son varios los autores que consideran esta destreza como fundamental o estructural (Cercadillo, 2006; Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013; Seixas y Peck, 2004). Resulta imprescindible que los estudiantes sepan determinar y comprender qué hechos histó-

ricos han sido claves en la historia y por qué. Y sin duda alguna, la Guerra Civil es uno de los episodios más relevantes de la historia reciente de España. La relevancia no está marcada únicamente por lo sangriento del conflicto, sino por las consecuencias ulteriores del mismo. Los debates políticos en los medios de comunicación recurren en un sinnúmero de ocasiones al franquismo y, por tanto, a la Guerra Civil. Y esta relevancia en cierta medida está presente entre los propios estudiantes, que son conscientes de ello. Así parece mostrarlo un estudio reciente (Egea y Arias, 2015), donde profesores en formación de Educación Primaria incluyeron la Guerra Civil de una manera bastante habitual (28%) en unas composiciones escritas sobre Historia Contemporánea que se les pidió redactar.

De la misma manera, las leyes educativas han reflejado la necesidad de que los estudiantes españoles aprendan las características de este periodo, aunque su presencia es algo limitada. De los cuatro cursos de Educación Secundaria, la Ley Orgánica de Educación (LOE) únicamente recogía este periodo en el último curso, limitando su presencia a dos contenidos y a ningún criterio de evaluación (Tabla 1). Cabe señalar que los cuestionarios se pasaron a alumnos que habían estudiado con el plan de estudios que marcaba la LOE.

Tabla 1. Contenidos sobre Guerra Civil en la LOE

Bloque de contenidos	Contenidos
2. Bases históricas de la sociedad actual.	La Segunda República. La Guerra Civil y sus consecuencias.
3. El mundo actual.	El franquismo en España y su evolución. El exilio y la oposición a la dictadura.

Similar alcance posee el citado periodo en la reciente Ley Orgánica por la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), si bien, se extienden estos contenidos a algún criterio de evaluación y a dos estándares de aprendizaje (Tabla 2).

Tabla 2. Contenidos, criterios de evaluación y estándares sobre Guerra Civil en la LOMCE

Bloque de contenidos	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
5. La época de “Entreguerras” (1919-1945).	La guerra civil española.	(No específica)	2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional.
7. La estabilización del capitalismo.	La dictadura de Franco en España.	3. Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975.	2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco.

Si se atiende a las premisas metodológicas que se incorporan en la legislación educativa española, por la que se enfatiza la indagación y el uso de fuentes para la enseñanza de la historia (Tablas 3-4), y teniendo en cuenta la riqueza documental, gráfica y audiovisual con la que cuenta la historia del siglo XX se podría pensar que en la historia enseñada se prioriza el trabajo con fuentes. Por todos es sabido que el trabajo con fuentes escritas es fundamental porque mejora el lenguaje oral y escrito del alumnado. Además, para el aprendizaje de la historia es importante porque aproxima al estudiante a hechos concretos de una forma motivadora. Estas suponen una oportunidad para llevar a clase estudios de caso, a partir de los cuales se puede llegar a comprender problemáticas sociales, económicas, ideológicas, culturales, etc. Sin lugar a dudas, una adecuada selección de fuentes y un ejercicio crítico y analítico de las mismas facilitarían la comprensión de los factores políticos, económicos, sociales y culturales que se entremezclan en la realidad presente y pasada o las actuaciones de hombres y mujeres y de colectivos, que sin ser protagonistas de grandes hazañas han formado parte de la historia.

Sin embargo, la realidad que evidencian varios autores es totalmente distinta (Carrero, Rosa y González, 2006). La historia que se enseña está más próxima al aprendizaje memorístico de hechos cronológicos y personajes relevantes de la historia. En efecto, como apunta López Facal (2015) los últimos currículos educativos todavía mantienen una mayoría de contenidos de tipo conceptual relacionados con el aprendizaje de periodos y hechos concretos de la historia, pese a incluir algunos contenidos de tipo procedimental (Tablas 3-4). La primacía de la linealidad y la cronología es una realidad presente en los currículos de Educación Primaria y Secundaria en España.

Tabla 3. Bloque 1 de contenidos curriculares de Ciencias Sociales, Geografía e Historia 4.º ESO (Real Decreto 1631//2006)

Contenidos
Búsqueda, selección y obtención de información de fuentes documentales, obtenidas según criterios de objetividad y pertinencia, diferenciando los hechos de las opiniones y las fuentes primarias de las secundarias. Contraste de informaciones contradictorias y/o complementarias a propósito de un mismo hecho o situación. Análisis y trabajo con textos históricos de especial relevancia.
Análisis de hechos o situaciones relevantes de la actualidad con indagación de sus antecedentes históricos y de las circunstancias que los condicionan.

Tabla 4. Bloque 5. Periodo de “Entreguerras” 1919-1945. Asignatura Geografía e Historia 4.º ESO (Real Decreto 1105/2014)

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
La guerra civil española	1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Periodo de Entreguerras o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa.	1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. 2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional.

Una historia erudita heredada del siglo XIX que todavía entrado el siglo XXI tiene presencia tanto en los currículos educativos como en los materiales curriculares más empleados como, por ejemplo, el libro de texto (Merchán, 2002; Prats, 2011; Valls, 2016), donde la demanda de acciones relacionadas con la alfabetización histórica y el desarrollo de habilidades cognitivas se muestra más bien escasa (Gómez y Miralles, 2017; Sáiz, 2013). Una de las consecuencias es que los libros de texto suponen un compendio de fechas y hechos que suceden a lo largo de un discurso diacrónico. Apenas pueden encontrarse relaciones entre un periodo de la historia y otro pese a que existan fenómenos históricos que sobrepasan los límites de los periodos históricos. De la misma forma, la interrelación de factores de diversa naturaleza es bastante escasa ya que predomina un discurso eminentemente político-institucional, con muy poca presencia de factores sociales y económicos y una casi inexistencia de aspectos culturales (Sánchez y Martínez, 2015). En este sentido, los temas asociados a la Guerra Civil siguen esta pauta, primando la descripción pormenorizada de las fases de la guerra o las diferentes batallas acontecidas durante la contienda y, sin embargo, se muestran ausentes temas que podrían tacharse de controvertidos por no haber sido todavía incorporados a la narrativa colectiva establecida, heredera todavía de la creada durante los cuarenta años de dictadura franquista (Álvarez, Cal, Haro y González, 2000; Bel y Colomer, 2017; Díez, 2013).

La ubicación temporal en el calendario académico tampoco favorece la correcta integración del contenido. Cabe recordar que la Guerra Civil se imparte al final del curso académico.

¿Cómo repercuten estos hechos en el aprendizaje de acontecimientos como puede ser la Guerra Civil? Los resultados de esta investigación nos ayudarán a establecer un primer diagnóstico sobre el conocimiento del alumnado.

3. Metodología

3.1. Participantes

La muestra se compone de 199 individuos (N), entre 15 y 16 años de edad, procedentes de diez centros de Educación Secundaria distribuidos en ocho municipios de la Región de Murcia.

3.2. Recogida de información: instrumentos y validación

Este artículo se centra en el análisis de algunas de las respuestas obtenidas a partir de la realización del cuestionario *Emigrantes españoles de ayer y de hoy* (Domínguez, Arias, Sánchez, Egea y García, 2016). Para este trabajo se focaliza la atención en aquellas preguntas en las que se requería del alumnado la comprensión e incorporación de términos políticos asociados al periodo pre y posbélico. Por ello, de las 22 cuestiones con las que contaba el cuestionario citado, se han seleccionado los ítems M1_1 (Figura 1) y M1_4, cuyos enunciados se especifican a continuación:

[Ítem M1_1] “En el eje cronológico a continuación [Figura 1] sitúa con llaves, como se ha hecho con la Dictadura Franquista, los límites cronológicos de los otros dos periodos indicados: Guerra Civil y Democracia”.



Figura 1. Eje cronológico propuesto en el ítem M1_1

[Ítem M1_4] “Un amigo de clase, que vino a España con su familia hace unos años, te dice que no entiende esta frase del texto: “... algunos de esos propietarios no le daban trabajo por estar casado con la hija de un rojo (socialista)”. Explícaselo con lo que sabes de la Guerra Civil”.

Ambas preguntas fueron validadas junto al propio cuestionario mediante la realización de una prueba de validación por expertos y un prepiloto en el que participaron un total de 49 alumnos de 4.º ESO. Estas primeras pruebas de validación permitieron perfilar las preguntas contenidas en el cuestionario y llevar a cabo una segunda fase de pilotaje, esta vez contando con la participación de 199 estudiantes del mismo curso académico que arrojó un índice de fiabilidad EAP/PV: .80, lo que permitió confirmar la idoneidad del instrumento. Las respuestas obtenidas en esta fase de pilotaje son la base del estudio aquí presentado.

3.3. Análisis y calibración de los ítems

```

Item 1
-----
item:1 (M1_1)
Cases for this item      199  Discrimination  .35
Item Threshold(s):      1.08  weighted MNSQ  .99
Item Delta(s):          1.08
    
```

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PVIAvg:1	PV1 SD:1
0	.00	123	61.81	-.09	-1.21(.23)	-.24	.85
1	1.00	49	24.62	.35	5.17(.00)	.24	.68
9	.00	27	13.57	-.31	-4.62(.00)	-.79	1.01

Figura 2. Análisis cuantitativo del ítem M1_1

El ítem M1_1 fue contestado por 199 alumnos, de los cuales 49 lo resolvieron correctamente, 27 lo dejaron el blanco y el resto lo hizo de manera errónea. Esto hace pensar que posee dificultad alta, algo que se confirma al aplicar la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), pues se estima una dificultad de 1.08 para el ítem con un error de .09. El valor de discriminación de este ítem es .35, dato dentro de los parámetros razonables (Figura 2). Se observa además que el ajuste ponderado es .99. Todo ello nos lleva a concluir que el ítem funciona correctamente. La curva que relaciona la habilidad del alumno y la probabilidad de acierto (curva característica del ítem) confirma el análisis cuantitativo anterior (Figura 3).



Figura 3. Curva característica del ítem M1_1

```

Item 5
-----
item:5 (M1_4)
Cases for this item      199  Discrimination  .42
Item Threshold(s):      .45  weighted MNSQ  .99
Item Delta(s):          .45
    
```

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1
0	.00	98	49.25	-.12	-1.70(.09)	-.28	.79
1	1.00	72	36.18	.42	6.52(.00)	.23	.74
9	.00	29	14.57	-.40	-6.18(.00)	-.97	.95

Figura 4. Análisis cuantitativo del ítem M1_4

El ítem M1_4 fue contestado por 199 alumnos, de los cuales 72 lo realizaron correctamente, 29 lo dejaron el blanco y el resto lo hizo de manera incorrecta. Estos resultados nos muestran que posee una dificultad alta, aunque algo menor que el ítem M1_1. El análisis de la TRI estima una dificultad positiva de .45 para este ítem con un error de estimación de .091. El valor de discriminación es acorde a lo esperado .42 (Figura 4). Se observa que el ajuste ponderado es .99, al igual que el de la anterior cuestión. Todo ello nos lleva a concluir que este ítem también funciona correctamente. Igualmente, la curva característica para el ítem confirma su análisis cuantitativo (Figura 5).

3.4. Procedimiento de análisis de datos

La metodología de análisis y obtención de datos posee un carácter mixto. Una primera fase de análisis supuso la determinación de la validez de las respuestas dadas por el alumnado participante. Para ello fueron categorizadas en correctas e incorrectas atendiendo a los parámetros establecidos por el equipo de investigación (Tabla 5).

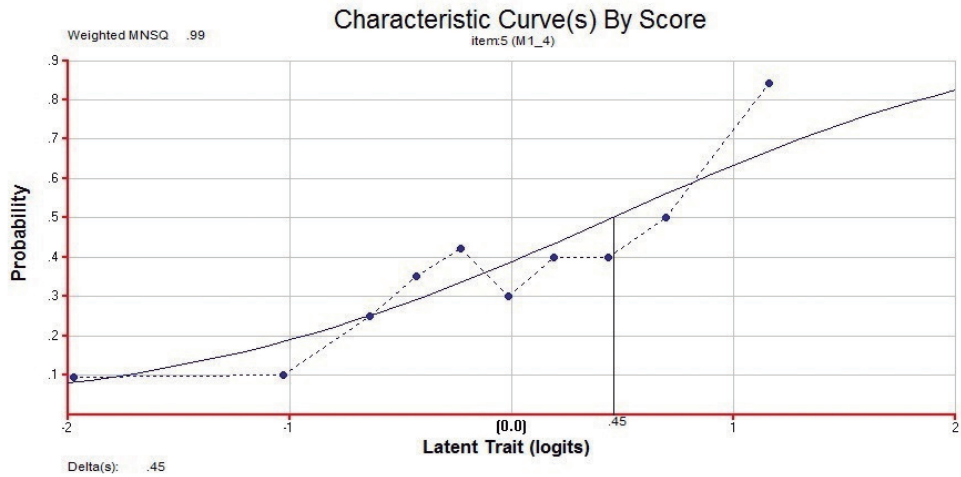


Figura 5. Curva característica del ítem M1_4

Tabla 5. Categorización de la corrección de los ítems

	Correcta	Incorrecta	Blanco
Ítem M1_1	1936-1939/1940 1975/1978 [actualidad]	Otras respuestas	Sin respuesta o tachada
Ítem M1_4	Explicación del contexto con alusión a la Guerra Civil (1) y a los bandos beligerantes (2), con una identificación adecuada de ambos (nacional/repblicano), así como a las represalias posteriores.	Otras respuestas que no incluyan dichos elementos o que realicen una incorrecta identificación de los bandos beligerantes.	Sin respuesta o tachada

La idoneidad o no de las respuestas dadas permite dar una visión cuantitativa en relación a los conocimientos que el alumnado posee sobre el hecho mencionado, pudiendo así valorar el porcentaje de estudiantes capaces de incorporar la información necesaria en los ejercicios propuestos. Tanto el cálculo de estadísticos descriptivos, como las frecuencias y porcentajes, así como la relación entre variables se realizó mediante el programa IBM SPSS *Statistics for Windows* (v. 22).

Junto a esto, se ha llevado a cabo un análisis de corte cualitativo de las respuestas obtenidas, el cual permite añadir numerosos matices a la investigación gracias a las múltiples narrativas que de ella se desgajan.

4. Resultados

Objetivo 1. Conocer si el alumnado de 4.º ESO es capaz de situar cronológicamente episodios fundamentales de la historia reciente española.

Para dar respuesta a este objetivo centramos la atención en los datos obtenidos tras el análisis de las respuestas del ítem M1_1 (vid. supra). La validez de la respuesta se basaba en la adecuada introducción en la línea del tiempo de dos periodos concretos: la Guerra Civil y el periodo democrático. La no inclusión de uno de los dos hechos invalidaba la respuesta (Tabla 5). En este sentido, un 24.6% (n=49) de alumnos la contestaron correctamente mientras que el 61.8% (n=123) no lo hizo al insertar erróneamente la horquilla cronológica correspondiente a alguno de los periodos señalados. A estos hay que sumar el 13.6% (n=27) de estudiantes que la dejaron en blanco.

Si se atiende a las respuestas y se analizan ambos periodos independientemente se observa, que el 46.2% (n=92) del alumnado erró en la incorporación de la cronología relativa a la Guerra Civil. El error más frecuente se debía a la ampliación del espectro cronológico de la misma, al adelantar la fecha de inicio a algún momento de los años 20. Junto a estos, el 21.1% (n=42) no introdujo dato alguno relativo a la Guerra Civil. Solo el 32.7% (n=65) restante situó adecuadamente este acontecimiento bélico. Un mayor grado de corrección en las respuestas se observa en relación al conocimiento de la cronología propia del periodo democrático, ascendiendo a un 42.7% (n=85) el porcentaje resultante. Pese a que el alumnado conocía el dato cronológico, la expresión gráfica del mismo resultó algo confusa siendo un escaso número de participantes (n=16) capaz de representar, que el periodo democrático aún no ha llegado a su final. Entre las respuestas incorrectas, destacamos el hecho de que el 28.1% (n=56) del alumnado confundió los datos cronológicos relativos a este periodo, siendo mayoritaria su identificación con el periodo concreto de la Transición. El restante 29.1% (n=58) no incorporó ningún elemento relativo a la democracia en España (Figura 6).

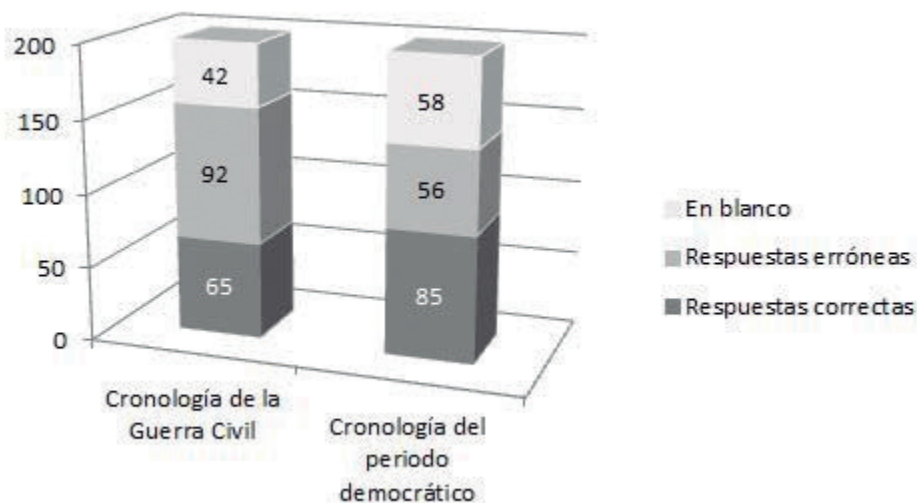


Figura 6. Frecuencia absoluta de las respuestas al ítem M1_1, atendiendo a las variables de respuesta posibles (Guerra Civil y periodo democrático) y al grado de corrección de las mismas

Objetivo 2. Analizar la cultura política que el alumnado de 4.º ESO posee en relación a los contendientes que se enfrentaron en la Guerra Civil y sus implicaciones.

Para dar respuesta a este objetivo se analizaron los datos obtenidos tras el vaciado de las respuestas del ítem M1_4 (vid. supra). Cabe recordar que la validez de la respuesta residía principalmente en explicar el porqué de las dificultades de acceso a determinados ámbitos laborales de aquellos asociados con ideología republicana o afín. Para ello, el alumnado debía retrotraerse a la Guerra Civil y a la confrontación ideológica representada en los dos bandos entre los que se desarrolló la contienda: los sublevados y los republicanos y a la represión posterior, y definir estos aspectos con cierta precisión.

En este sentido, un 36.2% (n=72) de los estudiantes dieron una respuesta correcta, mientras que un 49.2% (n=98) contestaron incorrectamente a esta pregunta. A estos hay que sumarles el 14.6% (n=29) de estudiantes que dejaron la pregunta en blanco.

Algunas de las respuestas dadas por incorrectas se basaban en la consideración como enunciado erróneo de todas aquellas que no incluyeran una explicación contextualizada. En este sentido, un 34.7% (n=69) (Figura 7) simplemente reiteraba el contenido del texto o señalaba el poco aprecio que “la gente” o Franco poseía por el socialismo y/o los socialistas, sin analizar el porqué de esta animadversión.

[ECH080125] “Porque eran racistas, o sea, no soportaban a los socialistas”.

[ECH090414] “Porque no querían a los socialistas, los perseguían y los arrestaban”.

Otras se debían al incorrecto uso o definición de los términos utilizados (14.6%, n=29) pese a estar estos integrados en un enunciado más explicativo y contextualizado, como veremos más adelante. Y es que el 50.7% (n=101) intentó generar una respuesta contextualizada (con mayor o menor grado de corrección). En este sentido, el 47.2% del total de los cuestionarios (n=94) (Figura 7) incorporan una explicación sobre esta confrontación remontándose a la Guerra Civil y siendo esta (la represión ideológica) una de las consecuencias, que subyacen al establecimiento del régimen franquista.

[ECH090403] “Porque en la Guerra Civil ganó el bando franquista, entonces a los socialistas/izquierdas/republicanos los perseguían y eran vistos con malos ojos”.

En ocasiones, reconocen la importancia de la Guerra Civil como génesis de un conflicto ideológico que provoca la escisión de la sociedad española, pero se limitan a una descripción basada en la enemistad o confrontación y no en la represión ejercida sobre un sector de la población.

[ECH090421] “Porque en la Guerra Civil había dos bandos. Y si estaba casado con uno que no era de su mismo bando, no lo aceptaban”.

A estas se ha de sumar un 3.5% de los casos (n=7) en los que, si bien no incorporan el contexto previo a los años narrados en su respuesta, sí intentan argumentar esta confrontación mediante la alusión a los matices ideológicos que separaban a ambas facciones (Figura 7).

[ECH110114] “Porque esa era la época franquista, una dictadura. La cual estaba en contra del socialismo, que apoyaba el derecho a huelga y una sociedad igualitaria”.

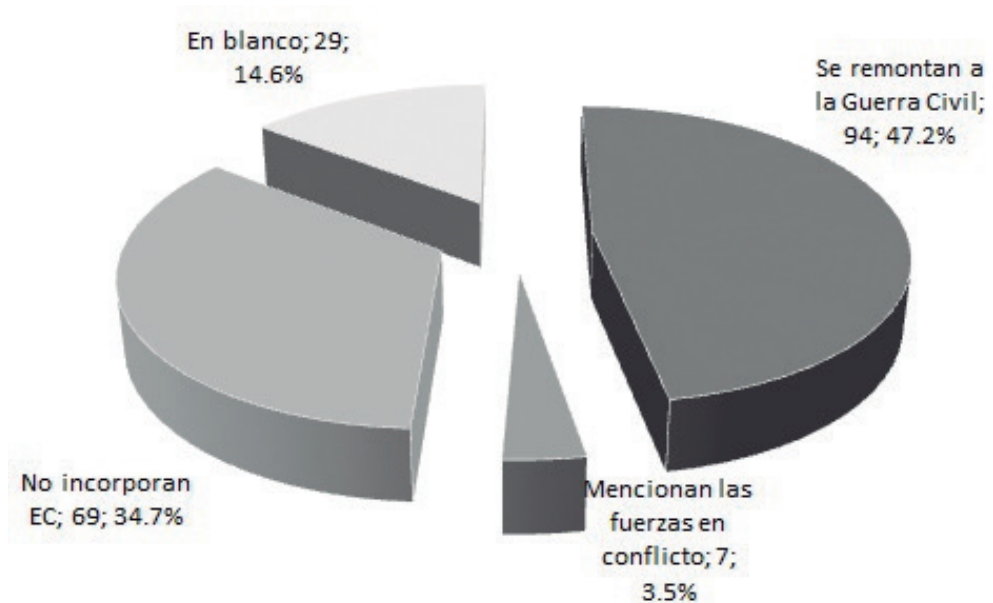


Figura 7. Frecuencia absoluta y porcentaje de las respuestas al ítem M1_4, atendiendo a la presencia o no de una explicación contextualizada (EC) y a los aspectos incorporados

El problema es que no todos los participantes que intentaron dar una explicación contextualizada introdujeron la información correcta o utilizaron los términos políticos adecuadamente, incrementando así el número de respuestas erróneas como hemos señalado anteriormente. A continuación se muestran algunos de los errores más frecuentes que, además, nos han permitido ahondar en el conocimiento histórico y político que posee el alumnado participante, especialmente en relación a las descripciones que el alumnado realiza sobre los contendientes.

A este respecto, los 101 alumnos que intentaron explicar de manera contextualizada el problema propuesto mencionaron en sus narraciones los bandos enfrentados durante la contienda o la división ideológica posterior a la misma. Entre estos, un 44.6% ($n=45$) realizó una adscripción adecuada de las ideologías enfrentadas mediante el uso de una terminología equiparable a las misma. En estos casos los estudiantes utilizan vocablos como franquistas o “la derecha” para nombrar a este bando y, menos frecuentemente, hacen uso de términos como falangistas o conservadores. Normalmente adscriben a este bando a los propietarios, gente adinerada o incluso empresarios. En relación a los peyorativamente denominados como “rojos” este es lógicamente asociado al socialismo (al aparecer expresado en la propia prueba). Aun así, se encuentran algunas respuestas que matizan su composición y hacen alusión expresa a grupos ideológicos concretos, como es el caso de los republicanos, comunistas y anarquistas.

[ECH090409] “En la Guerra Civil se enfrentaron el bando republicano (socialistas, comunistas, anarquistas,...) que defendían la república, y los fascistas, que iban en contra de la democracia y los movimientos obreros. Al ganar los franquistas la guerra, los rojos fueron perseguidos y reprimidos”.

Frente a esto, el 28.7% de las respuestas (n=29) confunde la adscripción ideológica y/o denominación de los bandos. Así aparecen diversas menciones entre los textos analizados en las que asocian al bando sublevado o al franquismo con el comunismo (n=4), republicanism (n=3), los demócratas (n=3), o incluso asociado a una ideología de izquierdas (n=1). Asimismo, se confunde con el término nacionalista (n=7) o se le atribuye una nueva denominación, siendo señalado por algunos estudiantes como los “azules” (n=8), los “blancos” (n=3) o los “populares” (n=1) (en posible alusión al Partido Popular actual), todos ellos expresados como contraposición a los “rojos” mencionados en el texto. De la misma manera, algunos estudiantes han querido ver en este segundo grupo una relación con el actual Partido Socialista Obrero Español y a los seguidores o miembros de este partido (n=2). Más llamativo es la vinculación que algunos hacen de este bando con la derecha o el franquismo (n=3), señalando su papel de vencedores de la contienda o incluso su rol como sublevados (Figura 8).

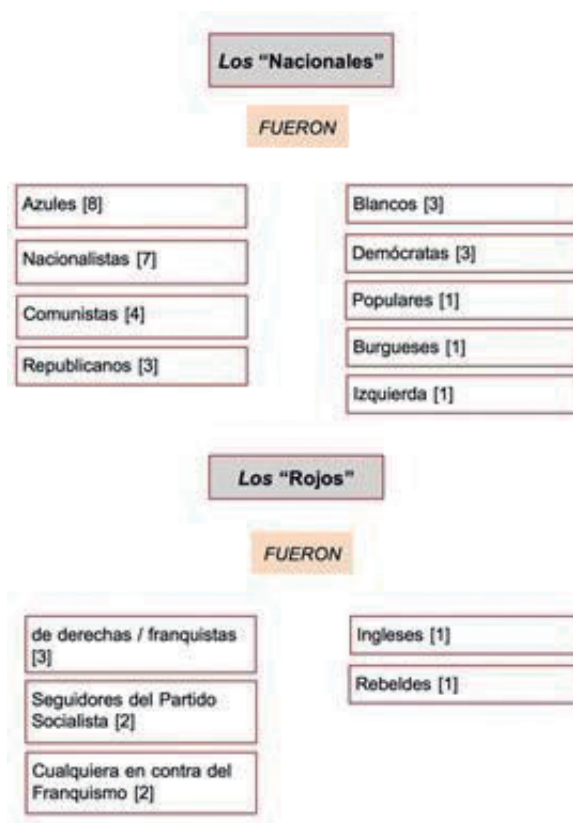


Figura 8. Características de los bandos “nacional” y “rojo” según los estudiantes

[ECH040127] “Franco era comunista, por tanto, iba en contra de los socialistas”.
 [ECH060109] “Porque estaban los de la derecha (rojos) y los de izquierdas (azules). Los de derechas los votaban los que no tenían dinero y los de izquierdas son los que estaban adinerados [...]”.

El restante 26.7% (n=27) señalan la existencia de dos bandos sin añadir ninguna información adicional al respecto salvo el término rojo y/o socialista, que aparece en el propio texto.

[ECH060126] “Porque en la Guerra Civil se peleaban en contra de los socialistas”.

Por último, y siguiendo con el análisis de contenido, es de destacar cómo en ocasiones el alumnado incorpora términos como “partidos” (para hablar de los contendientes o los movimientos ideológicos a los que se hace alusión) (n=8) o se asume la plena participación política y militancia plena de aquel tachado como socialista (n=5).

[ECH110103] “Porque en esos tiempo el partido socialista no estaba bien valorado y no era un partido querido por las gentes”.

[ECH090320] “Un socialista es una persona política que tiene poder y dinero [...]”.

5. Discusión de resultados

Tras analizar los resultados obtenidos se puede observar cómo el interés inicial percibido por el alumnado en relación a la Guerra Civil no se corresponde generalmente con el conocimiento, que este posee sobre el contenido en cuestión. De hecho, solo un cuarto del alumnado evaluado es capaz de ubicar cronológicamente este episodio de la historia reciente (objetivo 1). Esta descontextualización temporal imposibilita de entrada cualquier tipo de comprensión en cuanto al periodo en el que se ubica y la concatenación de hechos derivados del propio proceso bélico.

Quizás se pueda encontrar una explicación a esta importante carencia en la cierta ausencia de conexiones que ofrece el libro de texto, principal referencia del alumnado a la hora de afrontar el aprendizaje de la historia. Es común encontrar en las introducciones de los temas en los libros de texto la presencia de líneas del tiempo, pero estas en lugar de estar referidas a un tiempo largo, se limitan a encuadrar cronológicamente los hechos que se abordan en cada uno de los temas. Así al menos se ha constatado tras el análisis de algunos de los libros de texto más utilizados en las aulas de la Región de Murcia y editados por Edelvives, Oxford, Santillana y Vicens Vives (Sánchez y Martínez, 2015).

De la misma manera, en todos los ejemplares analizados se incluye en el bloque final de actividades un mapa conceptual donde el alumnado tiene que incluir hechos y fechas. Sin embargo, estas líneas del tiempo y/o mapas conceptuales sólo comprenden la duración del periodo que abarca el tema, por lo que dichos datos quedan completamente inconexos respecto a los acontecimientos y/o periodos anteriores y posteriores, perdiendo ese sentido de linealidad, ordenación y sentido de causalidad que una más adecuada y conexas presentación de datos cronológicos debería poseer.

En el caso del periodo analizado, la duración y ubicación temporal de los tres periodos (Guerra Civil, dictadura franquista y periodo democrático) que se solicitan

en la prueba de competencias históricas, se estudian en los libros de texto en tres temas distintos con un intervalo probable de tiempo de dos meses entre el inicio de la explicación del primero y la finalización del último. Este hecho dificulta la comprensión de la linealidad de los hechos históricos dado que los temas se abordan como compartimentos estancos, sin que se muestren relaciones con los temas precedentes y siguientes. La sobrevaloración del dato, del hecho o del personaje relevante prioriza las narrativas de los libros de texto al tiempo corto y limita la explicación de causas y efectos y, sobre todo, de nociones temporales tan importantes como el cambio y la permanencia.

Teniendo en cuenta que esta actividad sobre cronología demanda del alumnado el recuerdo de fechas, y que esto implica una memorización, podría entenderse que el tiempo en el que el alumnado retiene el aprendizaje de estas fechas es limitado. Junto a esto, el escaso refuerzo que estos recursos proporcionan al hecho de integrar los acontecimientos analizados en los procesos de los que forman parte (ámbito nacional o supranacional) hace que su comprensión sea escasa. Un ejemplo de esta afirmación es la frecuente aparición aislada de la Guerra Civil y el franquismo como acontecimientos inconexos con el contexto europeo. En los libros de texto analizados (con la única excepción de Oxford) se imparte el tema de la Guerra Civil (1936-1939) con posterioridad al referido a los Totalitarismos y la II Guerra Mundial (1939-1945), cuando podría estudiarse por razones cronológicas y de coherencia ideológica como resultado del ascenso de los regímenes totalitarios en Europa. La historia de España se enseña como algo diferenciado e inconexo respecto a un contexto general y esto provoca, que el alumnado tienda a la memorización de los contenidos enseñados sin pasar a la comprensión de los fenómenos en su contexto y complejidad, lo que explica los resultados obtenidos. Y es que sin una acción didáctica específica, que permita al alumnado apropiarse del sentido de la cronología y de la idea de causalidad que subyace a la presentación lineal de los hechos, es imposible que el alumnado (por sí solo) pueda alcanzar este aprendizaje (Lesh, 2011).

En relación al objetivo 2 de la investigación, relativo a la cultura política que posee el alumnado de 4.º de ESO, se pueden comprobar sus importantes carencias en relación a la temática propuesta. En este sentido, cabe destacar la confusión existente en relación a los contendientes que participaron en la contienda, ya no solo en la propia denominación de los dos bandos beligerantes sino en su propia adscripción ideológica. Es llamativa la aparición de términos como “rojos” y “azules”. Esto puede deberse tanto al común empleo en los libros de texto de los colores azul y rojo para señalar las zonas ocupadas por uno y otro bando durante la Guerra Civil, como a la equiparación que muchos de los estudiantes han realizado en relación a la situación política actual. Incluso en muchas de estas respuestas se desprenden matices que nos hacen ver la escasa comprensión del contexto que rodea la situación planteada, al incorporar en su narración términos completamente asociados al presente vivido por el alumnado, como es el término partido (para hablar de los contendientes o los movimientos ideológicos a los que se hace alusión) o el hecho de que se asuma la plena participación política o la militancia plena de aquel tachado como socialista. Esta equiparación de los bandos enfrentados con los partidos políticos actuales, o esta confusión terminológica, puede explicarse de nuevo acudiendo a los libros de texto. En estos, el tema de la Guerra Civil se localiza entre los apartados dedicados a los partidos políticos de la primera mitad del siglo XX y los partidos políticos de la democracia, puesto que el tema de la Transición española es el que sigue al de la

Guerra Civil y el franquismo, lo que puede contribuir a generar esa confusión en el alumnado.

Más preocupante si cabe es la dificultad que algunos participantes han mostrado a la hora de explicar la situación de conflicto social establecido. Uno de cada tres estudiantes ni siquiera fue capaz de desarrollar una narración explicativa y se limitó a reiterar el enunciado propuesto. Es decir, se comprueba que el alumnado no ha desarrollado aún uno de los contenidos de segundo orden o metaconceptos (*second-order concepts, organizing concepts*) fundamentales para la mayoría de los investigadores actuales (Domínguez, 2015; Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013; VanSledright, 2011; 2014; Wineburg, 2001).

6. Conclusiones

A la luz de los resultados expuestos es esencial realizar una reflexión sobre cómo se enseña y aprende la historia en las aulas de Secundaria. La Guerra Civil es uno de los acontecimientos más relevantes de la historia reciente, cuyas consecuencias todavía son visibles en la actualidad. Sin embargo, parece poseer una escasa repercusión en las aulas y, si lo hace, su presencia es efímera. En esta línea, las lagunas que se observan en el alumnado no hacen sino mostrar la inexistente reflexión que se viene realizando sobre los contenidos históricos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo de gran dificultad para el alumnado insertar su conocimiento en procesos más prolongados en el tiempo y comprender sus implicaciones en el presente. Como señala Wineburg (2001), ser capaz de pensar en estos términos no es algo innato al individuo. Si no se comienza a introducir un proceso crítico, analítico y reflexivo en el alumnado, la historia continuará siendo una disciplina sin mayor repercusión en su proceso de formación. Sin embargo, podría convertirse en la mejor herramienta para construir ciudadanos comprometidos con la democracia, activos y críticos (Barton y Levstik, 2008; 2009).

Está claro, que las lagunas detectadas en la formación de los estudiantes están relacionadas tanto con la propia metodología docente como con la escasa alfabetización política, intuida en anteriores investigaciones, o con el destacado papel que poseen los libros de texto en el desarrollo del currículo. Como ya observó Wertsch (2002), los Estados, a través de sus sistemas educativos y los consecuentes libros de texto, están desarrollando en la actualidad el experimento más importante en cuanto a crear y controlar la memoria colectiva. Se puede responder con garantías que las pobres respuestas del alumnado respecto a este tema no reflejan una historia olvidada, sino más bien, una historia que se trabaja casi de puntillas. Con toda la intención, currículos y manuales determinan al docente a la hora de elegir qué se imparte y cómo se imparte, reforzando el importante vínculo que esta historia narrada posee con las *master narratives* imperantes y que no hacen sino perpetuar una historia enseñada altamente relacionada con una identidad nacional oficial (Carretero, Asensio y Rodríguez-Moneo, 2012; Díez, 2013), lo que limita en gran medida el propio ejercicio de crítica histórica (Carretero y van Alphen, 2014).

En esta línea, es a través de los contenidos expresados en el libro de texto como el estudiante aprecia qué es relevante históricamente hablando, dejando al margen de la reflexión histórica la rica discusión que subyace a este planteamiento. Como docentes, debemos ser conscientes de la necesidad de hacer que nuestros estudiantes

sean capaces de comprender la complejidad de los procesos históricos, y eso pasa por evaluar la relevancia que estos poseyeron en relación con su contribución al presente.

La presencia de este tipo de reflexiones en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje son esenciales para dar significado y sentido a la historia y para hacer que el alumnado se sienta partícipe de la misma, la comprenda e incorpore a su conocimiento por un mayor largo plazo que el que supone la mera reiteración de ideas. Sólo si se supera de manera definitiva esa enseñanza estática nuestros estudiantes podrán incorporarse de pleno en el proceso formativo.

7. Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. A., Cal, I., Haro, J. y González, M. C. (2000). *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Madrid: ICE UAM.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2008). History. En J. Arthur, I. Davies y C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 335-366). London: SAGE Publications.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2009). *Teaching history for the common good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bel, J. C. y Colomer, J. C. (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Casbás, 17*, 1-17.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (Comps.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). History Education and the construction of a national identity. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 1-14). Charlotte: Information Age Publishing.
- Carretero, M. y van Alphen, F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. *Cognition and Instruction, XXXII*(3), 290-312.
- Cercadillo, L. (2006). Maybe they haven't decided yet what is right: English and Spanish perspectives on teaching historical significance. *Teaching History, 125*, 6-10.
- Diez, E. J. (2013). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 27*, 23-41.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Domínguez, J., Arias, L., Sánchez, R., Egea, A. y García, F. J. (2016). Cómo evaluar el pensamiento histórico en la ESO: primeros resultados de una prueba piloto. En R. López Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro: Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 176-187). Santiago de Compostela: Red 14-USC.
- Egea, A. y Arias, L. (2013). La cultura política del alumnado de Educación Secundaria. Una primera aproximación. En J. Pagès y A. Santiesteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 239-247). Barcelona: UAB-AUPDCS.
- Egea, A. y Arias, L. (2015). Russell Crowe el gladiador, Colón el descubridor y otros protagonistas de la Historia. Buceando en las narrativas históricas de jóvenes universitarios españoles. *Clío, 41*, 1-28.

- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.
- Lesh, B. A. (2011). "Why Won't You Just Tell Us the Answer?" *Teaching Historical Thinking in Grades 7-12*. Maine: Stenhouse Publishers.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically educating students for the twenty-first century*. Toronto: University Toronto Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, n° 106, 2006, 4 de mayo.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, n° 295, 2013, 10 de diciembre.
- López Facal, R. (2015). La LOMCE y la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber*, 74, 5-8.
- Mellado, R. M. y Egea, A. (2016). Adolescentes y política. La realidad de la juventud española a través del análisis de un centro escolar. En *Ciencias sociales, educación y futuro: Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 112-124). Santiago de Compostela: Red 14-USC.
- Merchán, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztariz*, 17/18, 79-106.
- Prats, J. (2011). Los libros de texto. *Íber*, 70, 5-6.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n° 3, 2015, 3 de enero.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, n° 5, 2007, 5 de enero.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Sánchez, R. y Martínez, A. A. (2015). Patrimonio e identidad de la Región de Murcia: una mirada a través del currículo y los libros de texto de Ciencias Sociales de Secundaria. *Clío*, 41, 1-34.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright, *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Valls, R. (2016). Libros de texto. Una visión simplificada. *Íber*, 85, 15-19.
- VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. New York: Routledge.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.