

## ***Métodos activos en la escuela pública: análisis de las memorias del magisterio alicantino (España, 1916–1926)***

### ***Active Methods in Public Schooling: An Analysis of Teachers' Reports in Alicante (Spain, 1916–1926)***

**Seila Soler**

e-mail: [seilaaixa.soler@ui1.es](mailto:seilaaixa.soler@ui1.es)

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-9125-3382>

*Universidad Isabel I, España*

**Pablo Rosser**

e-mail: [pablo.rosser@unir.net](mailto:pablo.rosser@unir.net)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9802-7169>

*Universidad Internacional de la Rioja, España*

**Resumen:** La metodología activa ha sido una constante en los debates pedagógicos desde finales del siglo XIX. Aunque hoy en día se presenta como una innovación educativa, sus fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas ya fueron formulados y aplicados por parte del magisterio español, especialmente durante el primer tercio del siglo XX. El presente estudio se propone revisar, desde una perspectiva histórico-educativa, el uso de metodologías activas en el ámbito de la escuela pública, tomando como caso de estudio las memorias técnicas elaboradas por el profesorado de la ciudad de Alicante (España) entre 1916 y 1926. Para ello, se ha empleado una metodología de carácter cualitativo complementada con análisis cuantitativo, a partir de un corpus documental compuesto por 16 memorias originales. El análisis ha sido guiado por los principios de la teoría fundamentada y apoyado en software de codificación cualitativa. Se han identificado cinco metodologías activas recurrentes: el método activo, el juego didáctico, el aprendizaje visual, el método Froebel y el método Montessori. Se ha observado una mayor aplicación por parte de maestras, así como una adaptación flexible de estos enfoques incluso en contextos escolares precarios. Los resultados sugieren que el profesorado de la época poseía un conocimiento pedagógico avanzado y que muchos de los enfoques actuales retoman propuestas históricas cuya genealogía ha sido frecuentemente olvidada o descontextualizada.

**Palabras clave:** Método activo, Historia de la educación, Innovaciones educativas, Escuelas primarias.

**Abstract:** Active methodology has been a consistent topic in pedagogical debates since the late 19th century. Although it is often presented today as an educational innovation, its theoretical foundations and practical applications were already formulated and implemented by Spanish teachers, particularly during the first third of the 20th century. This study aims to examine, from a historical-educational perspective, the

use of active methodologies in public schooling by analyzing the technical reports written by teachers in the city of Alicante (Spain) between 1916 and 1926. A qualitative methodology was applied, complemented by quantitative analysis, using a documentary corpus composed of 16 original teaching reports. The analysis was guided by grounded theory principles and supported by qualitative coding software. Five recurring active methodologies were identified: the active method, educational games, visual learning, the Froebel method, and the Montessori method. These approaches were more commonly implemented by female teachers and were flexibly adapted, even in precarious school settings. The findings suggest that teachers of the time possessed advanced pedagogical knowledge and that many of today's so-called innovations are actually revivals of historical practices whose genealogies have often been forgotten or decontextualized.

**Keywords:** Méthode Active, Educational History, Educational Innovations, Primary Schools.

Received: 02-08-2025

Accepted: 12-11-2025

## 1. Introducción

A lo largo de la historia de la educación en España, el denominado *método activo* ha desempeñado un papel central en las sucesivas propuestas de renovación pedagógica. Lejos de constituir un fenómeno reciente, esta metodología encuentra sus raíces en las transformaciones educativas del último tercio del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX, en diálogo constante con corrientes internacionales como la *Arbeitsschule* alemana, la pedagogía francesa de Henri Marion y los planteamientos prácticos de autores como John Dewey, María Montessori y Adolphe Ferrière.

En el contexto español, la introducción, apropiación y adaptación del método activo estuvieron marcadas por tensiones ideológicas, limitaciones institucionales y un compromiso creciente por parte del magisterio.

Este artículo propone una revisión crítica y documentada del método activo como propuesta educativa históricamente situada, analizando su conceptualización, implantación y reconfiguración a partir de fuentes primarias inéditas —especialmente memorias técnicas de maestros y maestras— del periodo 1916–1926, en la ciudad de Alicante.

Desde sus primeras menciones en la prensa pedagógica española, el término método activo se vinculó con ideas de modernización y progreso social. Así, en *El Liberal*, se defendía su aplicación como vía para ofrecer a los obreros una formación técnica más allá de la primaria, que contribuyera a la dignificación de las profesiones manuales (Biblioteca Nacional de España, 1891a), siendo el método activo el que debía desplazar la memorización mecánica, poniendo al niño en el centro del proceso educativo.

En *El País*, el debate se centra en el papel transformador de la educación laica activa frente al estancamiento de la enseñanza oficial (Biblioteca Nacional de España, 1891b). El método socrático, aunque valorado por su carácter dialogante, era considerado insuficiente para desarrollar un pensamiento autónomo y crítico. En contraposición, se enunciaba que el método activo, al integrar elementos objetivos, intuitivos y racionales, respondía de manera más adecuada a las demandas educativas modernas. Como subrayaba el artículo, “la enseñanza objetiva, intuitiva y racional que apareja en sí el método activo resuelve de plano todo lo que necesita la escuela moderna” (p. 2).

Estas reflexiones se insertan en un contexto político e ideológico más amplio: el

regeneracionismo, surgido tras la crisis del 98, que promovía una reforma educativa como pilar del avance nacional. Las ideas de renovación pedagógica, impulsadas por pensadores como Lorenzo Luzuriaga, se vinculaban con la emancipación social, la formación del pensamiento crítico y la superación del modelo autoritario heredado del Antiguo Régimen (Luzuriaga, 1925, 1958). Fue en este clima donde la pedagogía activa encontró un terreno fértil para su discusión y, en algunos casos, su aplicación.

El referente teórico más citado en esta etapa fue Marion (1888), filósofo y pedagogo francés. Pedro de Alcántara García (1891) lo reconocía como responsable de haber dado cuerpo conceptual al “método activo”. Para Marion, enseñar no debía limitarse a la transmisión de contenidos. Por el contrario, la práctica del docente consistía en crear las acciones necesarias para que el pensamiento del alumnado se desarrollase de forma armónica, mediante el esfuerzo personal y la experiencia significativa. Alcántara sistematizó este enfoque incluyendo procedimientos como el trabajo manual, la lección de cosas, la enseñanza intuitiva, el uso del museo escolar y las excursiones didácticas, como recursos esenciales para formar al “hombre completo”.

El método activo, por tanto, no era una fórmula cerrada, sino una filosofía pedagógica que abogaba por el aprendizaje participativo, la actividad reflexiva y la formación integral del individuo. Así lo recoge también Biblioteca Nacional de España (1893), al destacar que la enseñanza debe estimular al alumno a pensar espontáneamente y a producir según sus facultades, debiendo trasladarse esta pedagogía a las escuelas normales para que los futuros docentes la vivieran como alumnos antes de aplicarla.

Otros autores como Biblioteca Nacional de España (1892) y Biblioteca Nacional de España (1897) pusieron en práctica estas ideas en áreas como geometría o geografía, empleando trabajo manual, observación directa y recursos gráficos, alejándose del libro de texto y de la recitación mecánica. A finales del siglo XIX, incluso los medios de comunicación pedagógica, como *Escuela Moderna*, comenzaban a divulgar de forma generalizada estos postulados. Sin embargo, la falta de sistematización llevó a que el “método activo” funcionara más como un paraguas conceptual que agrupaba múltiples métodos: el socrático, el intuitivo, el experimental, el deductivo-inductivo, e incluso los primeros esbozos de lo que hoy llamamos aprendizaje autorregulado (Biblioteca Nacional de España, 1894).

En este punto es esencial distinguir entre método activo y Escuela Activa. Según Ferrière (1922, 1930), el término “*école active*” surge hacia 1918 como adaptación del vocablo alemán *Arbeitsschule*, acuñado por Georg Kerschensteiner en 1907. Ferrière diferencia entre escuelas que aplican métodos activos dentro de marcos curriculares rígidos, y aquellas que —como las de Decroly o Montessori— se articulan completamente en torno a una filosofía de actividad, intereses del niño y aprendizaje funcional. Esta diferenciación ayuda a entender cómo desde principios del siglo XX se desarrollaron propuestas metodológicas específicas (Montessori, Froebel, Decroly, trabajo por proyectos), que no sustituían al método activo, sino que lo concretaban en sistemas más definidos.

El caso español presenta una particularidad: a pesar de que existieron experiencias avanzadas en centros privados, como los de la Compañía Inglesa de Riotinto o las escuelas vinculadas a la Institución Libre de Enseñanza, la falta de financiación

pública impidió una implantación sistemática del método activo en la red escolar estatal (Soler Ortiz, 2023). La reforma edilicia hacia la escuela graduada también fue clave: la superación del sistema lancasteriano (basado en la enseñanza mutua) implicó necesariamente repensar el rol docente y la metodología. En este proceso, el método activo emergió como una alternativa pedagógica moderna, adaptada a grupos más reducidos y a una enseñanza más personalizada.

Curiosamente, el método activo también se incorporó a los temarios de oposiciones al magisterio, como muestran las referencias en la *Gaceta de Madrid* (BOE, 1889), y fue objeto de conferencias, como las impartidas por Ferrière y otros en Escuelas Normales. Sin embargo, su consolidación como modelo de referencia se vio interrumpida por los vaivenes políticos y la imposición de modelos más autoritarios durante gran parte del siglo XX.

En este sentido, resulta paradójico que, en la actualidad, muchas de las prácticas que se presentan como innovadoras —como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, o la autorregulación—, no sean más que reconfiguraciones contemporáneas de principios ya defendidos hace más de un siglo. Como señala Ortiz-Colón, Jordán y Agredal (2018), metodologías como la gamificación parten de una base lúdica y participativa que ya estaba presente en las escuelas de párvulos de principios del siglo XX. Del mismo modo, lo que hoy denominamos “aprendizaje significativo” o “enseñanza centrada en el estudiante” puede rastrearse en las propuestas de Alcántara, Marion o Luzuriaga.

En cualquier caso, esta revisión histórica no pretende desmerecer los esfuerzos actuales de innovación, sino más bien invitar a una lectura crítica y profunda de la tradición pedagógica, que nos permita entender mejor qué se ha perdido, qué se está recuperando y cómo estas prácticas se resignifican hoy bajo nuevos marcos institucionales, tecnológicos y culturales. Más que un retorno al pasado se trata de una relectura crítica de nuestras raíces pedagógicas para construir propuestas educativas más coherentes, informadas y comprometidas con el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

En este contexto actual de búsqueda constante de innovación educativa, resulta esencial recuperar y analizar cómo las metodologías activas ya formaban parte del discurso y la práctica docente en España durante el primer tercio del siglo XX. Lejos de ser una invención reciente, estas propuestas pedagógicas contaban con antecedentes sólidos en la experiencia del magisterio, particularmente en un periodo de transformación educativa como fue el de 1916 a 1926.

Este estudio se propone examinar el uso y la presencia de metodologías activas en las memorias técnicas redactadas por maestros y maestras de la ciudad de Alicante en dicho periodo. Se busca identificar las corrientes pedagógicas que influenciaron sus prácticas, su vinculación con las ideas de la Escuela Nueva y su posible relación con el tipo de escuela o el sexo del docente.

Para alcanzar este objetivo, se ha adoptado un enfoque mixto — combinando el análisis cualitativo de las narrativas docentes con un estudio cuantitativo de la frecuencia y distribución de las metodologías identificadas.

Con este análisis, se pretende contribuir a una comprensión más profunda del legado educativo del magisterio de la época. Al mismo tiempo, se busca reflexionar críticamente sobre la vigencia de estas prácticas en los debates pedagógicos

contemporáneos, aportando así una perspectiva histórica al discurso actual sobre innovación y mejora educativa.

## 2. Metodología

Con el fin de analizar la presencia y aplicación del “método activo” y otras metodologías asociadas a la Escuela Nueva en las aulas de Alicante entre 1916 y 1926, se ha seguido un enfoque metodológico mixto, articulado en dos fases complementarias: una cualitativa de tipo exploratorio e interpretativo, y otra cuantitativa, de carácter descriptivo e inferencial. Esta combinación metodológica ha permitido tanto la reconstrucción de las narrativas docentes como el análisis de patrones de aparición y posibles relaciones entre variables (sexo, tipo de escuela y frecuencia de uso).

### 2.1. *Análisis cualitativo*

La primera fase consistió en un análisis cualitativo a partir del estudio de caso desarrollado por Soler Ortiz (2023), centrado en las memorias técnicas elaboradas por el magisterio de la ciudad de Alicante. Estas memorias, redactadas entre 1916 y 1926, constituyen una fuente documental valiosa y directa sobre las prácticas educativas de la época. El objetivo de esta fase fue identificar las metodologías mencionadas y comprender el sentido pedagógico que el profesorado atribuía a su uso.

Este análisis se enmarca en los principios de la investigación cualitativa, entendida como una vía para explorar el significado subjetivo de las experiencias humanas (Winkle-Wagner, Lee-Johnson y Gaskew, 2019), particularmente útil en contextos históricos y educativos donde el acceso a la vivencia directa ya no es posible. Siguiendo a Barton y Hayhoe (2022), este tipo de análisis resulta adecuado para interpretar narrativas y acciones contextualizadas.

Dado el carácter histórico de los datos y la ausencia de un cuerpo teórico robusto preexistente sobre el uso del método activo en este periodo, se optó por emplear el enfoque de teoría fundamentada (Grounded Theory) en la línea constructivista de Charmaz (2006), lo cual permitió construir categorías emergentes directamente desde el corpus documental.

A nivel técnico, se utilizó el software WEBQDA, que facilitó la creación de una estructura jerarquizada de codificación: temáticas, categorías, códigos y subcódigos. Se analizaron 16 memorias de forma independiente, siguiendo las fases propuestas por Bernete García (2013): organización previa del material, codificación, comparación constante y análisis e interpretación. Se aplicaron criterios de rigurosidad cualitativa como la saturación teórica, la codificación sistemática y la triangulación conceptual para asegurar la validez del análisis.

### 2.2. *Análisis cuantitativo*

Con base en los resultados de la fase cualitativa, se desarrolló una segunda fase cuantitativa, cuyo propósito fue medir la frecuencia de aparición de las metodologías identificadas y analizar su distribución según el sexo del docente y el tipo de escuela (unitaria, graduada o de párvulos).

Se construyeron tablas de frecuencia acumulada por códigos y subcódigos, y se

aplicaron pruebas estadísticas —como la chi-cuadrado de independencia— para explorar posibles diferencias significativas entre grupos.

Aunque no se encontraron asociaciones estadísticamente significativas ( $p > .05$ ), los resultados descriptivos revelaron tendencias relevantes, como una mayor presencia de referencias metodológicas en las memorias de maestras y un uso más extendido del método activo en escuelas unitarias.

Esta fase permitió complementar el análisis interpretativo inicial con una dimensión de validación numérica y observar patrones relacionales que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado.

Consideramos relevante señalar las limitaciones que se determina de este estudio, en particular en lo que respecta a la fase cuantitativa. Recomendamos, por lo tanto, que los resultados de esta fase deben interpretarse con cautela, debido al carácter de la muestra y su reducido tamaño.

En consecuencia, no se puede hablar de una representatividad estadística formal, las asociaciones cuantitativas identificarse no debe extrapolarse al conjunto del magisterio español. Asimismo, el contenido analizado —memorias técnicas personales— posee un alto componente narrativo y subjetivo.

Por tanto, el análisis cuantitativo aquí presentado tiene un carácter meramente descriptivo, cuyo propósito principal es enriquecer la interpretación cualitativa de las prácticas docentes.

En su conjunto, ambas fases contribuyen a reconstruir con mayor precisión el panorama metodológico de la educación primaria en Alicante durante el primer tercio del siglo XX.

### **3. Resultados**

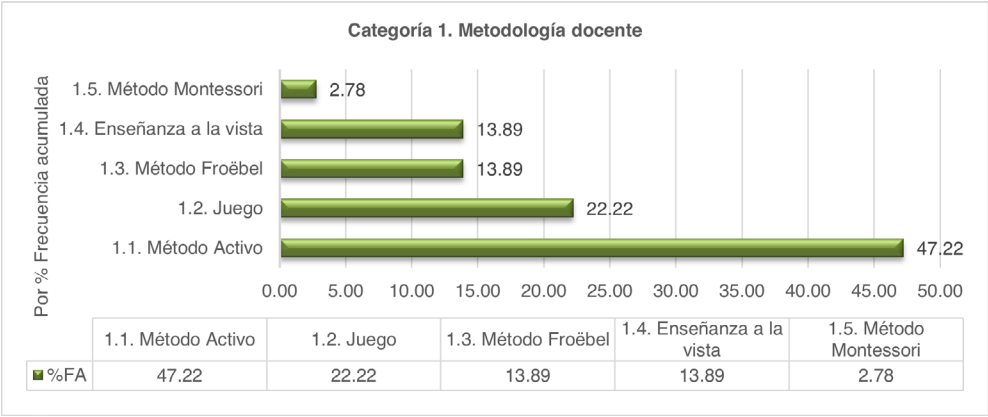
Con el propósito de dar respuesta al objetivo planteado en esta investigación, se procedió a realizar un análisis detallado de las narrativas recogidas en las memorias técnicas elaboradas por el magisterio de la ciudad de Alicante durante el periodo 1916-1926. Este análisis cualitativo permite identificar y comprender las referencias explícitas e implícitas a las metodologías empleadas en las aulas de educación primaria durante esos años.

La información aquí presentada se basa en un estudio de caso de amplia envergadura desarrollado previamente por Soler Ortiz (2023), a partir del cual fue posible acceder a una muestra significativa de documentos originales redactados por maestros y maestras de la época. Dichas memorias constituyen un valioso testimonio pedagógico que refleja las prácticas educativas implementadas en un contexto de transición hacia modelos escolares más organizados y modernos.

#### **3.1. Análisis cualitativo**

Dentro de este marco, se identificó la temática relativa a las metodologías utilizadas en las escuelas, lo que permitió realizar una codificación sistemática de las prácticas narradas. Como resultado de este proceso, se establecieron los siguientes códigos principales: 1.1. Método Activo, 1.2. Aprendizaje basado en el juego; 1.3. Método Froebel; 1.4. Enseñanza a la vista; 1.5. Metodología Montessori. La relación en cuanto al % de Frecuencia acumulada de cada uno de ellos se puede comprobar en la Figura 1.

**Tabla 01: Códigos establecidos en función del % de Frecuencia Acumulada).**



Al realizar un análisis descriptivo de los datos proporcionados por la Figura 1, se observa que el Código 1.1, correspondiente al Método Activo, destaca con un 47,22 % de la Frecuencia Acumulada (FA), lo que lo convierte en la metodología más recurrente en las narrativas del magisterio. En segundo lugar, se sitúa el Código 1.2, Aprendizaje basado en el juego, con un 22,22 % de FA, seguido por el Código 1.3, Método Froebel, y el Código 1.4, Enseñanza a la vista, ambos con un 13,89 %. Finalmente, el Código 1.5, Método Montessori, representa el 2,78 % de la FA.

Con el fin de profundizar en la interpretación de estos datos, a continuación, se presentan los hallazgos organizados por categorías analíticas, partiendo de la Categoría 1: Metodología docente, la cual engloba los distintos enfoques pedagógicos identificados en las memorias técnicas.

**3.2. Código 1.1. Método activo**

Como se observa en la Figura 1, el Código 1.1, correspondiente al Método Activo, representa el 47,22% de la Frecuencia Acumulada (FA), lo que lo posiciona como la metodología más recurrentemente mencionada por el magisterio alicantino en las memorias analizadas. Esta alta incidencia refleja una elección consciente por parte del profesorado, que optaba por aplicar este método en sus aulas, siempre que las circunstancias lo permitieran.

La elección de esta metodología no fue arbitraria, sino que respondía a una intencionalidad pedagógica clara por parte del maestro o maestra, en relación con el modelo educativo que deseaba implementar. En este contexto, el “método activo” se asociaba con una forma de enseñanza en la cual el alumnado asume un rol central y participativo, alejándose de modelos tradicionales centrados en la transmisión unidireccional de contenidos por parte del docente.

Se trataba, por tanto, de un aprendizaje consciente y vivencial, en el que los estudiantes eran protagonistas de su propio proceso educativo. Esta concepción contrastaba con la práctica pasiva y memorística, ya que promovía la acción, el razonamiento y la implicación directa del niño o la niña en las tareas escolares.

Las siguientes citas extraídas de las memorias ilustran claramente esta orientación:

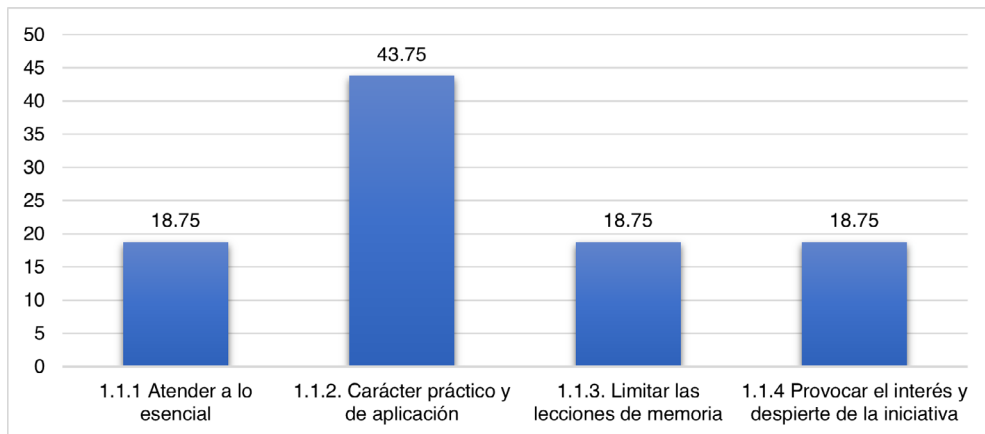
*“El método seguido en dichas asignaturas ha sido el activo, en cuanto las circunstancias no se han opuesto a ello, es decir, que se ha procurado en todo momento que las educandas hayan sido elemento activo consciente de su propio desenvolvimiento.”* (AMA 14/09-VM, 1916)

*“Y hemos empleado para esto el método activo.”* (AMA 11/08-RP, 1916)

*“Respecto al método de enseñanza, la maestra que suscribe ha empleado siempre en la medida que las circunstancias lo permiten, el método activo: esto es, hacer trabajar al niño, en vez de abrumarle con palabras graduando cuidadosamente los ejercicios para que ascienda sin esfuerzo de un trabajo sencillo a otro más complicado cada vez, para obtener así la mayor suma de trabajo con el menor gasto de energía del niño.”* (AMA 12/34-RP, 1926)

A partir de este código general, se identificaron diversos elementos de aplicabilidad del método, los cuales han sido organizados en forma de subcódigos, tal como se presenta en la Figura 2.

**Tabla 02: Subcódigos en relación con el código método activo.**



### 3.2.1. Subcódigo 1.1.2. Carácter práctico y de aplicación

Las narrativas asociadas a este subcódigo representan el 43,75 % de la Frecuencia Acumulada (FA), lo que lo convierte en uno de los aspectos más destacados dentro de la aplicación del método activo. El carácter práctico de la enseñanza es valorado por los docentes por su utilidad para el aprendizaje, ya que permite al alumnado recordar mejor los contenidos y establecer vínculos con situaciones reales.

Uno de los testimonios más ilustrativos resalta que lo que perdura en el tiempo es justamente la parte más vivencial del proceso de enseñanza:

*“Si bien es verdad que la parte más práctica solo persiste en la mente de los educandos, de la que no queda en la escuela más que el recuerdo del pasado y el desgaste de los encerados.”* (AMA 11/08-CS, 1916)

Este enfoque práctico no solo se vincula con la memoria y la comprensión, sino también con la aplicabilidad de los aprendizajes en la vida adulta:



*“Como resultado de la labor realizada en la escuela, los niños han presentado una serie de problemas de los que tiene mayor aplicación en los usos comunes de la vida.” (AMA 11/11-PJI, 1916)*

Además, se reconoce su valor en la vida cotidiana del alumnado, incluso en el plano lingüístico y cultural:

*“De Gramática, que se les enseña prácticamente, es de muy difícil aprendizaje, pues luchar, es vano muchas veces, por desprenderse de los giros y de la pronunciación del dialecto que hablan en sus casas.” (AMA 12/34-RP, 1926)*

El uso de métodos modernos y técnicas actualizadas también es destacado como parte de esta orientación práctica:

*“Se ha procurado dar a todas las materias del programa un carácter experimental y práctico, en consonancia con los modernos métodos pedagógicos y las necesidades y exigencias de la vida moderna.” (AMA 11/08-RV, 1916)*

Asimismo, se evidencia un esfuerzo por conectar los contenidos escolares con el entorno social inmediato del alumnado:

*“Como siempre, hemos repartido el tiempo entre todas las enseñanzas que marca la Ley, dedicando atención preferente a las que tienen aplicación más inmediata a las necesidades de la vida, procurando siempre que las niñas apliquen a cosas concretas lo que se les enseña, huyendo siempre de abstracciones.” (AMA 11/08-RP, 1916)*

### 3.2.2. Subcódigo 1.1.3. Limitar las lecciones de memoria

Como se observa en la Figura 2, las narrativas que hacen referencia a este subcódigo constituyen el 18,75 % de la Frecuencia Acumulada (FA). Este subcódigo agrupa aquellas menciones en las que el magisterio expresa una postura crítica hacia el uso de las lecciones de memoria como método predominante en la enseñanza tradicional, al considerarlas rutinarias, dogmáticas y limitantes para el desarrollo del pensamiento.

En este sentido, se promueve una educación centrada en el razonamiento, la comprensión y el pensamiento crítico, especialmente en los primeros niveles educativos. No obstante, las lecciones de memoria no se eliminan por completo en los grados superiores, donde su uso se justifica como medio para fomentar la autonomía y el estudio individual.

Esta visión queda claramente expresada por Elíseo Villanueva, director de una escuela graduada, quien señala:

*“Hemos abolido los libros de texto y las lecciones llamadas de memoria, propias de la antigua, rutinaria y dogmática, sustituyéndolas con lecciones de cosas, que hacen la enseñanza más racional y educativa, capaz de formar los niños de hoy y los ciudadanos de mañana, laboriosos, instruidos, honrados, amantes de Dios, de su patria y de su hogar.” (AMA 11/13-EV, 1916)*

En una línea similar, otra maestra matiza que el uso del libro de texto se mantiene únicamente en el grupo superior, argumentando que los alumnos de mayor edad ya han desarrollado sus capacidades discursivas y pueden beneficiarse del estudio autónomo sin caer en la memorización mecánica:

*“A este fin se ha omitido el libro de texto menos para el grupo superior, para no dar lugar a las lecciones de memoria mecánica, tan perjudiciales que llegan a anular la personalidad por falta de hábito en el discurrir. Al grupo superior se le facilita libro de texto, porque, teniendo ya despiertas y ejercitadas sus facultades discursivas, las niñas que a él pertenecen no corren el peligro de hacer rutinaria la adquisición de nuevas ideas, y se favorece la afición al estudio individual.”* (AMA 14/09-VM, 1916)

Esta crítica al aprendizaje memorístico se extiende incluso a las escuelas de párvulos, donde algunas docentes advierten sobre los efectos negativos de la repetición mecánica desde edades tempranas. La maestra Sabina Huertas señala con contundencia que este tipo de enseñanza convierte a los niños y niñas en “auténticos papagayos”, inhibiendo su capacidad intelectual y su curiosidad natural:

*“Desgraciadamente aún se ven rebajadas las escuelas de párvulos [...] al nivel de esos establecimientos en donde se ejercita la memoria mecánica de los educandos, obligándoles a retener palabras vacías de sentido para ellos, a definir sin comprender y hasta recitar composiciones cuyo estudio resulta difícil para las personas adultas [...], dejando sin desarrollar la potencia intelectual del educando y ahogando en germen esa preciosa disposición del espíritu que se llama la curiosidad.”* (AMA 11/22-SH, 1917)

En conjunto, estas declaraciones reflejan una voluntad de transformación pedagógica, orientada a desplazar prácticas repetitivas y mecánicas en favor de metodologías más activas, reflexivas y centradas en el desarrollo integral del alumnado.

### 3.2.3. Subcódigo 1.1.4. Provocar el interés y despierte la iniciativa

Como se aprecia en la Figura 2, las narrativas vinculadas a este subcódigo representan el 18,75 % de la Frecuencia Acumulada (FA). Este subcódigo agrupa los testimonios del magisterio que reflejan una preocupación explícita por captar el interés del alumnado, especialmente ante materias consideradas áridas o poco estimulantes. El profesorado muestra una clara conciencia de la importancia de motivar al estudiantado como estrategia pedagógica para asegurar su permanencia en la escuela y mejorar su disposición hacia el aprendizaje.

En este contexto, se ponen en marcha diversas estrategias creativas y adaptadas a los gustos del alumnado, como la incorporación de actividades manuales, enfoques más lúdicos o el uso de tecnologías emergentes como el cinematógrafo. Así lo expresa una maestra, al reflexionar sobre la necesidad de adaptar los contenidos a las realidades y motivaciones de sus alumnas:

*“Las niñas de las clases medias van a la escuela acompañadas de sus criadas y quieran o no tienen que ir donde las llevan. Las que concurren a esta escuela vienen solas y si no se les hace atractiva la enseñanza quedan jugando en la calle en vez de entrar en la escuela. [...] la firmante se ha visto precisada a estudiar los gustos de las niñas y a ocuparla lo más frecuentemente posible en los trabajos que les son más agradables.”* (AMA 11/08-RP, 1916)

La innovación metodológica también aparece en el uso potencial del cinematógrafo con fines educativos, concebido como una herramienta poderosa para enseñar deleitando:

*“Hacer agradable no solo el estudio de la Historia, sino todo el trabajo escolar, se conseguiría fácilmente con el cinematógrafo, cuyo inmenso valor pedagógico aún no se aprovecha entre nosotros. Con el cinematógrafo no solo instruimos deleitando, sino que regularizamos la asistencia.” (AMA 12/34-RP, 1926)*

Estas propuestas no solo responden a una lógica didáctica, sino también a una necesidad social: competir con los estímulos del entorno que muchas veces resultaban más atractivos que la escuela, especialmente para los niños y niñas que no contaban con apoyo familiar directo para asistir regularmente:

*“Pues, por más atractiva que se haga la enseñanza, un niño de cuatro a seis años, en libertad de hacer lo que quiera, dónde encuentra el mayor atractivo es en la calle, con sus camaradas, entregados completamente a sus juegos, que casi nunca se recomiendan por lo delicados.” (AMA 11/22-SH, 1917)*

Este subcódigo revela, por tanto, una actitud proactiva del magisterio, que reconoce las limitaciones del modelo tradicional y se esfuerza por hacer del aula un espacio deseable, relevante y adaptado a las realidades infantiles, introduciendo innovaciones pedagógicas aún escasamente extendidas en el contexto español de la época.

### *Código 1.2. Aprendizaje basado en el juego*

Como se observa en la Figura 1, las narrativas asociadas a este código representan el 22,22 % de la Frecuencia Acumulada (FA), lo que evidencia una fuerte presencia de esta metodología en las memorias analizadas. El uso del juego como estrategia pedagógica fue ampliamente valorado por los docentes, quienes lo consideraban una herramienta esencial en función de la edad, el desarrollo físico y emocional del alumnado, así como por sus beneficios formativos y de salud.

En primer lugar, el juego aparece vinculado al desarrollo físico de los niños y niñas. En un contexto en el que muchos estudiantes llegaban a la escuela en condiciones de salud precarias, el movimiento libre y los juegos en el patio escolar eran vistos como elementos fundamentales de recuperación, estimulación corporal y bienestar general. Así lo recoge un maestro de escuela unitaria:

*“En la educación física ha podido observar un desarrollo extraordinario, dándose el caso que muchos alumnos que empezaron el curso raquíticos y casi enfermizos lo han terminado con gran desarrollo y vigor [...], cuando el verdadero autor no puede ser otro que el jardín de la escuela donde se realizan debidamente ordenados toda clase de juegos infantiles que tienden a desarrollar los cuerpos y engrandecer las almas.” (AMA 11/08-CS, 1916)*

Desde una perspectiva más pedagógica, el juego se concibe como forma natural de aprendizaje durante la infancia, especialmente en las escuelas de párvulos, donde se prioriza el desarrollo integral del niño por encima de la instrucción formal. Así lo expresa la maestra Sabina Huertas:

*“Las escuelas de párvulos son escuelas de desenvolvimiento y no de instrucción y, por consiguiente, organizadas para el juego, que es donde el niño obra como un artista, desenvolviendo su actividad y dándosela a conocer al maestro.” (AMA 12/34-SH, 1926)*

En un fragmento de alto valor reflexivo, esta misma docente articula una defensa amplia del juego como instrumento educativo total: motor, intelectual, emocional y moral:

*“El juego sirve para desenvolver todas las actividades: músculos, sensibilidad, inteligencia y voluntad. [...] Racionalmente comprendido y dirigido es un instrumento precioso de educación. El mejor signo de la plena salud de cuerpo y alma es el juego, que no debe acabar en la infancia, sino continuar en la adolescencia y aún en la edad viril [...]. Si el pueblo no se divierte sana y honradamente —ha dicho D<sup>a</sup> Concepción Arenal—, se divertirá de otro modo; pero se divertirá a toda costa.”*(AMA 12/34-SH, 1926)

### Código 1. 3. Método Froebel

En la Figura 1 se observa que las narrativas asociadas a este código representan el 13,89 % de la Frecuencia Acumulada (FA). Este subcódigo recoge referencias explícitas al método pedagógico desarrollado por Friedrich Froebel, cuya implementación en las escuelas alicantinas fue valorada como innovadora y eficaz, especialmente en la educación de los niveles iniciales.

El magisterio alude a este método por diversos motivos, aunque destaca especialmente su fiabilidad en cuanto a resultados, así como su potencial para alfabetizar a grandes grupos en corto tiempo. Un ejemplo significativo es el caso de un maestro que, pensionado por el Gobierno de Su Majestad, tuvo la oportunidad de formarse en la Escuela Modelo de Madrid. En su testimonio, enfatiza el éxito de los procedimientos froebelianos para la enseñanza a alumnado analfabeto:

*“En primero de septiembre del pasado año 1915 se hizo cargo de la sección primera, que en pocos días quedaron matriculados cincuenta y dos alumnos analfabetos [...]. Debido sin duda a los positivos resultados que se obtienen con los procedimientos Froebelianos, [...] terminó el curso sabiendo leer perfectamente y escribir, sumar, restar y otras enseñanzas preliminares [...].”* (AMA 11/08-CS, 1916)

El método no se limita a la instrucción formal, sino que pone especial énfasis en los trabajos manuales como medio de aprendizaje, promoviendo la actividad autónoma del niño y la coordinación entre mente y cuerpo. Las prácticas más recurrentes incluyeron recortes de papel, trenzados, plegados y tejidos, típicos de la metodología Froebel:

*“Las niñas pequeñas han hecho recortes de papel y plegados froebelianos.”* (AMA 12/34-RP, 1926)

*“Respecto a trabajos manuales, han practicado los froebelianos, consistentes en trenzados, plegados y tejidos.”* (AMA 11/11-SH, 1916)

*“El cuadro de los trabajos realizados en esta escuela, sin olvidar los froebelianos que practican constantemente los niños y que expuestos están al examen de las dignas autoridades.”* (AMA 12/34-SH, 1926)

### Código 1. 4. Enseñanza a la vista

En la Figura 1 se observa que las narrativas vinculadas a este subcódigo constituyen el 13,89 % de la Frecuencia Acumulada (FA). Las menciones a esta práctica giran en torno a la necesidad de emplear recursos visuales para facilitar la

comprensión de los contenidos escolares, especialmente aquellos que resultaban abstractos o difíciles para el alumnado. El magisterio alicantino identificaba el valor didáctico del apoyo visual como una herramienta para hacer más accesibles y significativos los contenidos, particularmente en materias como Historia, Geografía o Ciencias.

Desde esta perspectiva, se hace referencia al uso de trabajo gráfico, objetos reales o representaciones visuales como parte de la enseñanza activa. Así lo expresa un docente al referirse al trabajo desarrollado durante el curso:

*“Las exposiciones que tiene efecto ponen por sí de manifiesto la labor del curso [...] debiendo a este respecto consignar el docente que en todo momento el trabajo gráfico encaminado a facilitar la intuición o simplemente el adelanto en las prácticas ha seguido armónicamente con el ejercicio teórico.”* (AMA 11/14-JC, 1916)

Uno de los ejemplos más destacados en cuanto a innovación fue la propuesta del uso del cinematógrafo como recurso pedagógico, defendido por varios maestros como una herramienta eficaz para hacer del aprendizaje una experiencia visualmente atractiva y emocionalmente motivadora:

*“Hacer agradable no solo el estudio de la Historia, sino todo el trabajo escolar, se conseguiría fácilmente con el cinematógrafo, cuyo inmenso valor pedagógico aún no se aprovecha entre nosotros. Con el cinematógrafo no solo instruimos deleitando, sino que regularizamos la asistencia.”* (AMA 12/34-RP, 1926)

Esta preocupación por la representación visual también se manifestó en la educación infantil, donde los recursos intuitivos se utilizaban para facilitar la adquisición del lenguaje y la comprensión de nuevas categorías conceptuales:

*“He procurado iniciarlos algo en la enseñanza intuitiva mostrándoles objetos para que aprendan a nombrarlos y conocer sus propiedades.”* (AMA 11/11-SH, 1916)  
*“Estos objetos, ya naturales ya artificiales, dan origen a ciertas industrias y oficios [...] y adquieren los niños en tales ejercicios un conjunto de conocimientos que se graban en su memoria tanto mejor [...]”* (AMA 11/22-SH, 1917)

Sin embargo, también se denuncian las limitaciones materiales de la época, que dificultaban la implementación efectiva de estos recursos. La falta de materiales adecuados se identificaba como un obstáculo importante para lograr aprendizajes significativos, especialmente en asignaturas como Historia:

*“Lo más difícil de enseñar a los niños es la Historia de España, que les aburre en extremo por la imposibilidad en que nos hallamos de mostrarle objetos que hagan fácil su comprensión, y por tanto agradable.”* (AMA 12/34-RP, 1926)

### *Código 1. 5. Método Montessori*

Como se observa en la Figura 1, las narrativas referidas a este código representan el 2,75 % de la Frecuencia Acumulada (FA), lo que indica una presencia marginal en comparación con otros métodos. El método Montessori aparece mencionado exclusivamente en el contexto de las escuelas de párvulos, y es reconocido por el profesorado como parte

del repertorio básico de cualquier maestro o maestra que trabaje con la primera infancia.

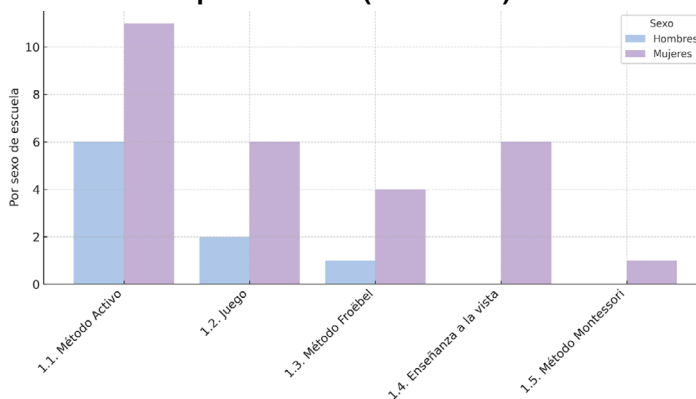
Este enfoque, centrado en la autoeducación, la libertad del niño y el desarrollo autónomo era considerado un pilar de la moderna pedagogía infantil. Así lo refleja la maestra Sabina Huertas, quien subraya su amplia difusión en el ámbito de la educación temprana:

*“Este principio de libertad que informa la moderna orientación de la educación de la infancia es también el eje sobre qué se mueve el sistema de la autoeducación de la Sra. Montessori, que por su resonancia y difusión no desconoce ningún maestro de párvulos.”* (AMA 12/34-SH, 1926)

Tras haber expuesto las percepciones del magisterio, se procede al análisis de los resultados, considerando el tipo de escuela según el sexo del profesorado y el sistema de organización (unitaria o graduada), incluyendo además la particularidad de las escuelas de párvulos. Esta distinción permite observar cómo ciertas metodologías fueron adoptadas de manera diferencial en función de estas variables. Una vez conocidos los resultados globales, se examina la tabla de datos de Frecuencia Acumulada (%FA), teniendo en cuenta los posibles condicionantes antes de extraer conclusiones generales. La Figura 1 presenta los datos agrupados por sexo (maestro/maestra), lo que permite identificar patrones específicos en la elección de metodologías activas por parte de cada grupo docente.

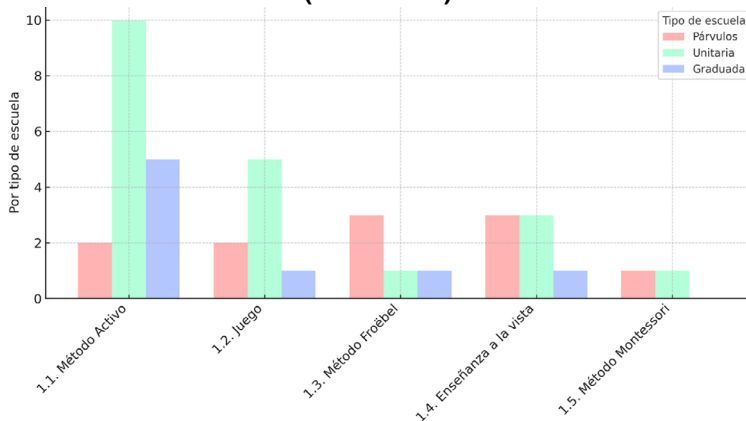
Las maestras, al desarrollar sus memorias, tienden a mencionar con mayor frecuencia las metodologías empleadas en el aula, lo que sugiere una mayor inclinación reflexiva hacia las prácticas pedagógicas. Esta tendencia se manifiesta en una mayor presencia de códigos vinculados al método activo (1.1), el aprendizaje basado en el juego (1.2), el método Froëbel (1.3) y la enseñanza a la vista (1.4), todos ellos con valores superiores en las narrativas femeninas respecto a las de sus colegas varones. Por el contrario, el método Montessori (1.5) presenta una incidencia residual, apareciendo únicamente en una de las memorias elaboradas por maestras, lo cual refuerza su vinculación con el ámbito de la educación de párvulos.

**Figura 1: Distribución de metodologías docentes según el sexo del profesorado (1916–1926).**



Complementariamente, la Figura 2 ofrece una visión de los datos agrupados según el tipo de escuela (párvulos, unitaria, graduada), permitiendo observar cómo se distribuyen las metodologías activas en función del modelo organizativo. Si bien los resultados están condicionados por la ausencia de escuelas graduadas femeninas —a excepción de la aneja a la Escuela Normal de Maestras, que queda fuera del estudio—, la preeminencia del modelo unitaria evita grandes disonancias globales. En términos de distribución, el método activo (1.1) está presente en los tres tipos de escuela, con especial predominio en las unitarias, donde duplica los valores observados en las graduadas. Por su parte, el método Froëbel (1.3), aunque escasamente representado, aparece en todos los modelos, siendo más frecuente en las escuelas de párvulos. De forma similar, la enseñanza a la vista (1.4) registra mayor presencia en los centros de párvulos y unitarios en comparación con los graduados. Finalmente, la metodología Montessori (1.5) se limita exclusivamente a las escuelas de párvulos, lo que reafirma su vinculación con las etapas más tempranas del proceso educativo.

**Figura 2: Distribución de metodologías docentes según el tipo de escuela (1916–1926).**



### 3.3. Análisis cuantitativo

En esta segunda fase del estudio se incorporó un análisis cuantitativo complementario con el objetivo de explorar si existían diferencias significativas en el uso de metodologías activas en función del sexo del profesorado y del tipo de escuela. Para ello, se aplicaron distintas pruebas de Chi-cuadrado.

En primer lugar, se comparó la distribución de menciones a metodologías entre hombres y mujeres, obteniéndose un resultado de  $\chi^2 = 1.70$  con un valor de  $p = 0.791$ , lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas por sexo en el uso de estos enfoques. De manera similar, al analizar la distribución por tipo de escuela (párvulos, unitaria, graduada), la prueba arrojó un resultado de  $\chi^2 = 10.10$ ;  $p = 0.258$ , tampoco significativo. Incluso al examinar cada metodología de forma individual (como el método activo o el aprendizaje basado en el juego), las pruebas específicas mostraron valores de  $p > 0.05$  en todos los casos (por ejemplo,  $p = 0.056$  para el método activo, muy cercano al umbral). Estos resultados sugieren que, con los datos actuales, no pueden confirmarse diferencias significativas en el uso de metodologías según estas variables.

## 4. Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten observar una clara orientación del magisterio alicantino hacia las metodologías activas durante el periodo 1916–1926, especialmente en las narrativas elaboradas por las maestras. Esta preferencia metodológica se alinea con los principios fundamentales de la Escuela Nueva, un movimiento pedagógico que emergió en Europa a finales del siglo XIX y que proponía el abandono de la enseñanza memorística en favor de una pedagogía centrada en el niño, en la experiencia y en la actividad (Lourenço Filho, 1964; Pozo Andrés, 2013).

Tal como muestran estudios históricos recientes (Rubí y García, 2012; Sanchidrián Blanco, Payà Rico y Freitas Ermel, 2020), los métodos como el de Froebel y Montessori no solo habían alcanzado cierta difusión en España a través de publicaciones, cursos y prensa pedagógica, sino que también fueron promovidos institucionalmente mediante la creación de cátedras, como la Pedagogía Froebeliana en la Escuela Normal Central de Maestros. Esto favoreció su incorporación a los temarios de oposiciones y su posible adopción práctica, especialmente en escuelas de párvulos o en secciones iniciales de las graduadas (Institución Libre de Enseñanza, 1897).

El uso del método activo como estrategia dominante en las memorias técnicas no solo representa una elección didáctica consciente, sino que responde a una concepción del aprendizaje como proceso vivencial y participativo. Como ya subrayaba de Alcántara García (1891), enseñar no debía consistir en crear “papagayos”, sino en formar sujetos pensantes. Esta visión fue recogida décadas más tarde en Alicante por maestras como Sabina Huertas, quien enfatizaba la necesidad de evitar la repetición mecánica para fomentar el desarrollo intelectual y la curiosidad natural del alumnado.

Esta orientación metodológica no fue un fenómeno exclusivamente local. En Cataluña, por ejemplo, la política educativa impulsada por la Mancomunitat y el Ayuntamiento de Barcelona promovió el uso de métodos activos —como el método Montessori aplicado al aprendizaje de la lengua— dentro de un modelo laico y técnico de gestión escolar (Cañellas Julià y Toran Berver, 2025; Rius Dalmau, 2008). Por otro lado, en el País Vasco, las Escuelas de Barriada construidas en Bilbao antes de la dictadura de Primo de Rivera también mantuvieron una orientación coherente con los principios de la Escuela Nueva, como el uso de las cajas Froebel, aunque vieron reducida su dotación material durante el régimen dictatorial (Artetxe Sanchez, 2020). Estos casos permiten observar que, con diferentes intensidades y apoyos, las metodologías activas lograron cierto grado de continuidad a lo largo del territorio español. En este sentido, el caso alicantino se inscribe en una tendencia más amplia de apropiación y adaptación pedagógica por parte del magisterio, incluso en condiciones institucionales desiguales.

Asimismo, el juego, tradicionalmente vinculado a la educación infantil, aparece en las memorias no solo como recurso lúdico, sino como estrategia para el desarrollo integral: físico, emocional y cognitivo. Esta interpretación, hoy reconocida bajo la noción de gamificación, ya encontraba eco en la formación docente del periodo, como se demuestra en los programas de oposiciones que incluían temas específicos sobre la actividad lúdica y el trabajo manual como medios educativos (BOE, 1889; Ortiz-Colón et al., 2018).

Aunque las metodologías más innovadoras no siempre fueron recogidas con igual frecuencia (el caso del método Montessori es el más marginal), su presencia cualitativa indica al menos un conocimiento generalizado entre el profesorado, especialmente en



el nivel de párvulos. Este patrón coincide con lo planteado por Rodríguez Rodríguez y Parreño Castellano (2023), quienes destacan que muchas prácticas contemporáneas —como el aprendizaje basado en proyectos o el descubrimiento guiado— derivan del enfoque activo propuesto en esos años.

Finalmente, la enseñanza visual o a la vista, si bien históricamente vinculada a Baudouin (1866), puede considerarse precursora de prácticas actuales como el visual thinking (López-Forniés y Lasala, 2020), que refuerzan el papel de la representación visual en la comprensión conceptual. Esto plantea una continuidad en la búsqueda de medios didácticos accesibles y significativos, especialmente en contextos donde los recursos materiales eran escasos.

## 5. Conclusiones

Los hallazgos de este estudio confirman que, durante el primer tercio del siglo XX, el profesorado de la ciudad de Alicante —y en particular las maestras— demostraban un profundo conocimiento de las corrientes pedagógicas modernas que circulaban por Europa y América, como las propuestas de Froëbel, Montessori, Decroly y el método activo. Este conocimiento no fue meramente teórico: se tradujo en una aplicación comprometida y práctica en el aula, incluso en condiciones materiales precarias, como escuelas instaladas en pisos de alquiler sin las infraestructuras adecuadas.

Las narrativas recogidas en las memorias técnicas analizadas reflejan una voluntad clara de transformación educativa, mediante la adopción de metodologías activas, visuales, intuitivas y lúdicas, que colocaban al niño y la niña en el centro del proceso de aprendizaje. El análisis cualitativo permitió identificar cinco enfoques predominantes: el método activo, el aprendizaje basado en el juego, el método Froëbel, la enseñanza a la vista y el método Montessori, aplicados con mayor frecuencia por maestras y en niveles iniciales de enseñanza, especialmente en escuelas unitarias y de párvulos.

Aunque las pruebas estadísticas no revelan diferencias significativas por sexo del profesorado o tipo de escuela ( $\chi^2 = 1.70$ ;  $p = 0.791$  y  $\chi^2 = 10.10$ ;  $p = 0.258$ , respectivamente), los resultados descriptivos muestran patrones consistentes: una mayor diversidad metodológica en las narrativas de maestras y un uso más intensivo del método activo en escuelas unitarias. Esta diferencia, aunque no confirmada en términos inferenciales, cobra sentido cuando se incorpora la dimensión cualitativa, que evidencia criterios pedagógicos individuales y una actitud reflexiva por parte del magisterio femenino.

Asimismo, se constata que el tipo de escuela condicionó parcialmente la elección metodológica. Las escuelas unitarias, más flexibles en su organización, facilitaron la aplicación del método activo en mayor proporción que las graduadas. Las escuelas de párvulos, por su parte, se revelan como entornos especialmente receptivos a enfoques centrados en el desarrollo infantil, como el método Froëbel o Montessori, lo que refuerza su papel como espacios propicios para la experimentación pedagógica en los primeros años.

Aunque el análisis estadístico no identificó diferencias significativas en la adopción de metodologías activas según el tipo de escuela ( $\chi^2 = 10.10$ ;  $p = 0.258$ ), los resultados descriptivos sí evidenciaron patrones consistentes: una mayor presencia del método activo en escuelas unitarias, así como una clara preferencia por los métodos Froëbel y Montessori en escuelas de párvulos. Estos hallazgos, apoyados por el análisis cualitativo, permiten afirmar que la estructura organizativa de la escuela condicionó parcialmente la aplicación de metodologías, aunque dicha relación no haya sido captada por los análisis inferenciales. Esta tensión entre lo cuantitativo y lo narrativo refuerza la necesidad de

utilizar enfoques mixtos para interpretar fenómenos pedagógicos complejos.

A la luz de esta evidencia, resulta paradójico que muchas de estas prácticas — ampliamente conocidas y aplicadas hace más de un siglo— hayan sido posteriormente relegadas, silenciadas o marginalizadas, para reaparecer en las últimas décadas bajo el discurso de la innovación educativa, como si se tratara de descubrimientos recientes. Este fenómeno plantea la necesidad de cuestionar los ciclos de avance y retroceso en la historia pedagógica, así como los mecanismos de selección, ocultación o reinención de ciertos métodos en función de contextos ideológicos, políticos o institucionales.

Por todo ello, recuperar esta memoria metodológica no solo es un ejercicio historiográfico, sino una contribución crítica al presente. Reconocer el legado del magisterio alicantino implica reivindicar su capacidad para generar propuestas pedagógicas contextualizadas, innovadoras y sostenidas desde la reflexión profesional.

En definitiva, recuperar esta memoria pedagógica no solo tiene valor historiográfico, sino que constituye una herramienta fundamental de análisis crítico para el presente: nos permite pensar si realmente estamos innovando, o si simplemente estamos reconectando con raíces pedagógicas profundas que nunca debieron haberse cortado. Mirar hacia atrás, en este sentido, no significa anclarse en el pasado, sino entenderlo como base para reconstruir una educación más consciente, coherente y comprometida con su historia y su contexto.

## Referencias

- Artetxe Sanchez, K. (2020). Rural schools of Bizkaia (1920-1937). Review and new data. *Historia y Memoria de la Educación*, (12), 363-394. <https://doi.org/10.5944/hme.12.2020.25320>
- Barton, J. y Hayhoe, S. (2022). *Emancipatory and Participatory Research for Emerging Educational Researchers: Theory and Case Studies of Research in Disabled Communities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003083924>
- Baudouin, J. M. (1866). *La enseñanza primaria y especial en Alemania*. España: Librería de Juan Bastinos e hijo editores.
- Bernete García, F. (2013). Análisis de contenido. En A. L. Marín y A. Noboa (Eds.), *Conocer lo social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221-261). Fragua/Fondo de Cultura Universitaria. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/667ab921f4f0b94bb5602c2b>
- Biblioteca Nacional de España. (1891a, April 29). El Liberal (Madrid. 1879), [Ejemplar]. *El Liberal*. <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/results?id=f0d13a7d-bd65-46b8-ba7b-04a546eef0c7>
- Biblioteca Nacional de España. (1891b, November 17). El País (Madrid. 1887), [Ejemplar]. *El País*. <http://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/results?id=b35ebde8-7921-4a8b-91b8-8fe00526d161>
- Biblioteca Nacional de España. (1892, January 1). La Escuela moderna (Madrid), [Ejemplar]. *La Escuela moderna*. <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/results?id=a75f85e5-f915-4a78-8bc4-623dc0021732>

- Biblioteca Nacional de España. (1893, January 7). La Escuela moderna (Madrid), [Ejemplar]. *La Escuela moderna*. <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/results?id=dd398d0e-c375-4680-9131-763c40660699>
- Biblioteca Nacional de España. (1894, January 1). La Escuela moderna (Madrid), [Ejemplar]. *La Escuela moderna*. <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/results?id=dc8bc42c-9e0f-4a13-bb24-7fb6348d58c7>
- Biblioteca Nacional de España. (1897, January 1). La Escuela moderna (Madrid), [Ejemplar]. *La Escuela moderna*. <http://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/results?id=f9ed7aa6-5d78-4382-9049-f2dbaf50d0a0>
- BOE. (1889, October 12). Gaceta de Madrid.—Núm. 280, páginas 117 a 118. *Gaceta de Madrid*. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1889/10/12/pdfs/GMD-1889-285.pdf>
- Cañellas Julià, C. y Toran Belver, R. (2025). La gestió escolar a Barcelona (1900-1936). Iniciatives i limitacions de les institucions catalanes. *Recerques: història, economia, cultura*, (66), 61-90. <https://raco.cat/index.php/Recerques/article/view/327310>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- de Alcántara García, P. (1891). *El método activo en la enseñanza*. Librería de Antonio J. Bastinos.
- Ferriere, A. (1922). *L'école Active* (Vol. I). Neuchatel, Ed. Forum.
- Ferriere, A. (1930). *Conferencias dictadas por el Doctor Adolfo Ferrière al profesorado de Santiago* (O. Bustos, Ed. Vol. 25). Publicaciones de la sección pedagógica y de perfeccionamiento del personal.
- Institución Libre de Enseñanza. (1897, October 31). AÑO XXI. Madrid 31 De Octubre De 1897. Núm. 451. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. [https://prensahistorica.mcu.es/ca/catalogo\\_imagenes/grupo.do?path=2000496832](https://prensahistorica.mcu.es/ca/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000496832)
- López-Forniés, I. y Lasala, S. R. (2020). *Guía de Visual Thinking*. Editorial Dextra.
- Lourenço Filho, M. B. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Luzuriaga, L. (1925). *Escuelas Activas*. Museo Pedagógico Nacional.
- Luzuriaga, L. (1958). *Pedagogía Social y Política*. Losada, S. A.
- Marion, H. (1888). Règles fondamentales de l'enseignement libéral. La méthode active. *Revue Pédagogique*, 12(1), 1-19. [https://education.persee.fr/doc/revpe\\_2021-4111\\_1888\\_num\\_12\\_1\\_2769](https://education.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1888_num_12_1_2769)
- National Library of Spain (Biblioteca Nacional de España). (1891). *El Liberal (Madrid. 1879)*. <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/results?id=f0d13a7d-bd65-46b8-ba7b-04a546eef0c7>

- National Library of Spain (Biblioteca Nacional de España). (1891). *El País (Madrid. 1887)*. <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/results?id=b35ebde8-7921-4a8b-91b8-8fe00526d161>
- Ortiz-Colón, A.-M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e pesquisa*, 44, e173773. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Pozo Andrés, M. d. M. (2013). El sistema educativo español: viejos problemas, nuevas miradas. Conmemoración de un bicentenario (1813-2013). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(4), 13-17. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2013.65400>
- Rius Dalmau, I. (2008). L'ensenyament de les llengües modernes entre 1876 i 1939. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (12), 93-126. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.31>
- Rodríguez Rodríguez, M. Á. y Parreño Castellano, J. M. (2023). Aprendizaje activo en el aula universitaria actual: una experiencia de aprender haciendo. *Didáctica Geográfica*, (24), 39-61. <https://doi.org/10.21138/DG.663>
- Rubí, F. C. y García, B. S. (2012). The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911–1931). *Paedagogica Historica*, 48(4), 571-587. <https://doi.org/10.1080/00309230.2011.633924>
- Sanchidrián Blanco, C., Payà Rico, A. y Freitas Ermel, T. d. (2020). Vingt-cinq ans de thèses de doctorat en histoire de l'Éducation en Espagne (1990-2015). Questions académiques et institutionnelles. *Histoire de l'éducation*, (154), 49-74. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.5525>
- Soler Ortiz, S. (2023). *La educación en Alicante durante el primer tercio del siglo XX: las memorias técnicas como objeto de estudio en un período de transición hacia la graduación escolar* [Doctoral dissertation, Universidad de Alicante]. <https://hdl.handle.net/10045/153808>
- Winkle-Wagner, R., Lee-Johnson, J. y Gaskew, A. (2019). *Critical Theory and Qualitative Data Analysis in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315158860>