

## Historia enseñada y género: variables sociodemográficas, nivel educativo e itinerario curricular en el alumnado de Educación Secundaria

### History taught and gender: socio-demographic variables, educational level and curricular itinerary in the Secondary Education students

Delfín Ortega-Sánchez / Rafael Olmos Vila

Universidad de Burgos / IES Bernat de Sarrià de Benidorm  
[dosanchez@ubu.es](mailto:dosanchez@ubu.es) / [rafa.olmos@iesbernatdesarria.com](mailto:rafa.olmos@iesbernatdesarria.com)

---

#### Resumen

El presente estudio busca analizar la potencial influencia de variables sociodemográficas tradicionales (sexo, edad y procedencia geográfica), y del curso e itinerario curricular (Ciencias / Humanidades y Ciencias Sociales) de un grupo de estudiantes españoles de Educación Secundaria ( $n = 124$ ) en sus creencias epistemológicas y metodológicas sobre la Historia y, en particular, en el lugar otorgado a la experiencia social de las mujeres en la historia enseñada. Se emplea una metodología cuantitativa de corte prospectivo transversal mediante análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Los resultados informan de la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas entre el sexo, la edad, el curso y la especialidad y las creencias de los y las estudiantes, y de su evidencia entre la procedencia geográfica del alumnado y sus concepciones sobre la construcción del conocimiento histórico, y la responsabilidad de la Historia en la visibilización de personas y grupos sociales e históricos tradicionalmente invisibles.

**Palabras clave:** creencias epistémicas y metodológicas, pensamiento histórico-social, género.

#### Abstract

The present study seeks to analyze the potential influence of traditional sociodemographic variables (sex, age and geographical origin), and the course and specialty (Science / Humanities and Social Sciences) of a group of Spanish Secondary Education students ( $n = 124$ ) in their beliefs epistemological and methodological about History and, in particular, in the place given to the social experience of women in the history taught. A quantitative cross-sectional prospective methodology is used, by performing descriptive and inferential statistical analyzes. The results obtained report the absence of statistically significant differences between sex, age, course and specialty in the beliefs, and its existence between the geographical origin of the students and their conceptions on the construction of historical knowledge, and the responsibility of History in the visibility of traditionally invisible people and social and historical groups.

**Key words:** epistemological and methodological beliefs, historical-social thought, gender.

## 1. Introducción

El enfoque androcéntrico en la construcción del conocimiento histórico y social parece seguir predominando en la historia escolar. La transposición didáctica de la investigación histórica, en efecto, no acaba de trascender a la articulación de las narrativas históricas escolares, a pesar de los avances específicos producidos en la historia de las relaciones sociales de género (Ortega-Sánchez, 2011, 2014), o en el conocimiento sobre las formas socioculturales en que los géneros han venido construyéndose para legitimar el *statu quo* (Scott, 1986, 2010).

La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales de las dos últimas décadas ha puesto de manifiesto la generalizada invisibilidad de las mujeres tanto en los currículos y libros de texto (Muzzi, Tosello & Santisteban, 2019; Ortega-Sánchez & Pérez-González, 2015; Sant & Pagès, 2011) como en las narrativas históricas del profesorado en formación. Desde este último campo de estudio, una investigación con 189 estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Primaria confirmó la reducida presencia femenina en los relatos históricos generados (Sant, González-Monfort, Pagès, Santisteban & Oller, 2014). En esta investigación, “cada estudiante del Grado de Primaria cita una media de 1.80 hombres y sólo uno de cada cinco de estos futuros docentes cita una mujer” (p. 520). A pesar de la identificación por el propio profesorado en formación de la necesidad de una educación histórica con perspectiva de género (Díez, 2019), y de la

preocupación del alumnado de Educación Secundaria por la visibilización de las mujeres en las narrativas históricas (Massip & Pagès, 2019) y por los temas relacionados con la igualdad de género (Hong, Lawrenz & Mccarthy, 2005), los y las futuras docentes continúan subordinando, estereotipando y/o victimizando los roles sociales de las mujeres en sus narrativas (Ortega-Sánchez & Pagès, 2018a).

Igualmente, en los Trabajos Fin de Grado (TFG) y los Trabajos Fin de Máster (TFM) del área de didáctica de las Ciencias Sociales se comprueba que son muy pocos los que abordan, explícitamente, la perspectiva de género. En particular, los TFM se vinculan con la historia de las mujeres, y conciben el feminismo de modo restringido y no desde un tratamiento integrado de las relaciones de género (Díez, 2017). En este sentido, en las Guías Docentes para la formación del profesorado de Ciencias Sociales, la inclusión de este enfoque no parece encontrarse entre las responsabilidades formativas de las materias propias del área (Ortega-Sánchez & Pagès, 2018b), urgencia que ha motivado la propuesta de líneas de investigación específicas sobre la construcción de identidades de género, coeducación e igualdad en los estudios de posgrado (Rausell & Talaver, 2017).

La investigación más reciente demuestra que las prácticas reflexivas a partir del manejo de fuentes conflictivas (Mierwald, Lehmann & Brauch, 2018; Straaten, Wilschut & Oostdam, 2015; Stoel et al., 2017; Van Drie & Van Boxtel,

2008; Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2017) o de problemas sociales y temas controvertidos (Santisteban, 2019; Tosar, Santisteban & Pagès, 2018), como las relaciones desiguales de género (Ortega-Sánchez & Olmos, 2018; Ortega-Sánchez, 2017, 2018, 2019), favorecen la cognición epistémica de los y las estudiantes sobre la Historia. Considerando la ausencia de estudios actuales sobre las creencias epistemológicas y metodológicas de los y las adolescentes sobre las relaciones entre historia enseñada y el género como categoría de análisis social, la presente investigación busca analizar la potencial influencia de las variables sociodemográficas tradicionales (sexo, edad y procedencia geográfica), y del curso e itinerario curricular de los y las estudiantes de Educación Secundaria en sus niveles de cognición sobre la disciplina, y en la racionalidad y el lugar otorgado a la experiencia social de las mujeres en la historia enseñada.

De acuerdo con estos objetivos, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

PI-1: ¿Las variables sociodemográficas (sexo, edad y procedencia geográfica) de los y las estudiantes influyen en sus creencias epistemológicas y metodológicas sobre la Historia y, en particular, en sus concepciones sobre la visibilidad/invisibilidad de la experiencia social de las mujeres en la historia enseñada?

PI-2: ¿Existe relación entre el grado de conocimiento histórico de los y las estudiantes, y los niveles de cognición sobre la disciplina?

Las hipótesis correspondientes a las preguntas formuladas son las siguientes:

H<sub>1</sub>: Los indicadores demográficos de los y las estudiantes intervienen en sus creencias epistemológicas y metodológicas sobre la Historia, y en la racionalidad otorgada a la presencia/ausencia histórica de la experiencia femenina.

H<sub>2</sub>: Existen diferencias estadísticamente significativas en las posibilidades de adoptar perspectivas históricas socio-críticas inclusivas en función del curso académico y del itinerario curricular (Ciencias / Humanidades y Ciencias Sociales) de los y las estudiantes.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Accedieron a participar en el estudio un total de 124 estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria y primero de Bachillerato (48.4% hombres y 51.6% mujeres) con una edad media de 15.94 años ( $DT = .789$ ). Los y las participantes se encontraban matriculados y matriculadas en dos centros de Educación Secundaria de la provincia de Burgos y en un centro de la provincia de Alicante. Para su selección, se realizó mediante un muestreo intencional o de conveniencia, en función de su adecuación a los objetivos de la investigación y de su acceso por parte del equipo investigador (tabla 1).

	Sexo		Curso		Procedencia	
	♂	♀	ESO	Bach.	Burgos	Alicante
f.	60	64	49	75	66	58
%	48.4	51.6	39.5	60.5	53.2	46.8
Total	124					

Tabla 1: Características de la muestra.

## 2.2. Instrumento

Se aplicó la adaptación de la escala *Epistemología, metodología y género en la historia enseñada* (EMG), diseñada para la evaluación de la competencia en género del profesorado de Ciencias Sociales en formación y validada por Ortega-Sánchez y Heras (en preparación). En este estudio, se obtuvo una fiabilidad de  $\alpha = .91$ .

La adaptación del cuestionario consistió en la síntesis selectiva de 5 de los 21 ítems originales, medidos en una escala Likert de cinco puntos, donde 1 corresponde a *Muy en desacuerdo* y 5 a *Totalmente de acuerdo* (tabla 2).

	1	2	3	4	5
1	El relato histórico es el producto de la aplicación crítica de un proceso sistemático de investigación.				
2	La Historia es la reconstrucción interpretativa de sucesos pasados sobre la base de evidencias, en ocasiones, contradictorias.				
3	La Historia constituye un conjunto narrativo objetivo y contrastado de fechas, hechos, acontecimientos y actores sociales.				
4	Una de las responsabilidades de la Historia es visibilizar a todas y a todos los actores sociales e históricos.				
5	La explicación de la escasa presencia de las mujeres en la Historia se encuentra en su invisibilidad en las fuentes históricas disponibles.				

Tabla 2. Síntesis selectiva de la escala EMG (Ortega-Sánchez & Heras, en preparación).

La selección de estas cinco variables atiende a su potencial capacidad explicativa para la etapa de Educación Secundaria y considera la definición de las competencias del historiador/a de Voss y Wiley (2006). Entre estas competencias, especialmente se ha valorado la capacidad de trabajar con problemas abiertos –sin soluciones unívocas–, mediante el análisis de fuentes, en ocasiones, contradictorias y fragmentadas, y la capacidad de desplazamiento temporal, con el propósito de construir “una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro” (Santisteban, 2010, p. 39).

Asumiendo que las capacidades metacognitivas se alcanzan al final de la adolescencia (VanSledright, 2002; Wood & Kardash, 2002), y la existencia de diferentes grados de progresión en la adquisición del pensamiento epistémico (Lee & Shemilt, 2003; Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009), la redacción de los ítems 2 y 3 ha considerado las proposiciones del primer estadio del cuestionario BHQ (*Beliefs about History Questionnaire*), cuya validez y fiabilidad para medir las creencias epistémicas son ampliamente aceptadas: “In history there is really nothing to understand; the facts speak for themselves, Teachers need to avoid giving students conflicting sources, since it makes historical investigation imposible” (Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009, p. 201).

Los ítems 1, 4 y 5 contemplan la dimensión criterialista del BHQ (tercer estadio), por la que, según los criterios de argumentación y evidencia, se evalúa la capacidad de discernir las diferentes

interpretaciones sobre un mismo hecho: “Knowledge of the historical method is fundamental for historians and students alike. It is fundamental that students are taught to support their reasoning with evidence and ask that history textbook authors do so also” (Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009, p. 204). Estos ítems pretenden destacar la importancia del método científico en la historia enseñada y de la verificación de los hechos a través de las fuentes para, desde la interpretación, darles significado.

### 2.3. Diseño y procedimiento

El estudio se adscribe a los diseños no experimentales de investigación ex post facto transversales. El cuestionario fue administrado a través de la herramienta informática *Google Forms* y cumplimentado por los y las estudiantes de forma presencial entre los meses de abril y mayo de 2018. En todo momento, se garantizó el anonimato de su participación y la confidencialidad con la que se serían procesadas las respuestas emitidas.

### 2.4. Análisis de datos

Se han realizado análisis cuantitativos descriptivos (medias, *DT* y varianzas) y, comprobada la ausencia de parámetros de normalidad de las variables, análisis inferenciales (prueba de *U* de Mann-Whitney para muestras independientes y ANOVA de Kruskal-Wallis), con el fin de comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las creencias epistemológicas y metodológicas

del alumnado de Educación Secundaria y las variables sociodemográficas, el nivel educativo y el itinerario curricular. Para el tratamiento de los datos se utilizó el *software* SPSS v.25.

### 3. Resultados y discusión

Los valores medios obtenidos en los ítems 2 ( $M = 2.53$ ,  $DT = .643$ ) y 3 ( $M = 4.44$ ,  $DT = .546$ ) explican la concepción del discurso histórico como una reproducción acrítica de hechos, asumiendo que los acontecimientos del pasado tienen un sentido e interpretación unívoca, que las fuentes relatan el pasado fidedignamente y que, por tanto, el historiador/a sólo debe saber leer para construir sus narrativas (tabla 3).

Ítem	N	M (DT)	Var.
1	124	4.19 (.729)	.531
2	124	2.53 (.643)	.414
3	124	4.44 (.546)	.298
4	124	3.44 (.499)	.249
5	124	4.23 (.688)	.473

Tabla 3. Estadísticos descriptivos.

Esta concepción se corresponde con la primera etapa evaluativa de las creencias epistemológicas del pensamiento histórico de Maggioni, VanSledright y Alexander (2004, 2009), y con los resultados de la investigación de Fuentes (2002) sobre las concepciones del alumnado de ESO acerca de la Historia. En este estudio, como también se desprende en la presente investigación, los y las estudiantes participantes expresaron un acuerdo mayoritario en que las tareas del historiador/a consisten en describir,

analizar, interpretar y reconstruir el pasado según su punto de vista y el de su época, valiéndose para ello de fuentes históricas. Asimismo, a pesar de definir la figura del historiador/a como un científico/a social que se plantea una pregunta, elabora una hipótesis y acude a las fuentes históricas para obtener la respuesta correcta, se mantuvieron en posiciones objetivistas al considerar que las fuentes nutren, de forma acrítica, el discurso histórico, infravalorado, en consecuencia, la competencia hermenéutica de la praxis del historiador/a.

Estos valores son coherentes con las conclusiones de la investigación de Mierwald, Lehmann y Brauch (2018), en las que se confirma que el manejo de fuentes históricas primarias y secundarias (en ocasiones, conflictivas) permite a los y las estudiantes avanzar hacia posturas criterialistas, frente a quienes sólo trabajan manuales escolares tradicionales.

Puede confirmarse que el seguimiento del libro de texto y la necesidad de superar pruebas estandarizadas de evaluación de contenidos (Gómez & Miralles, 2015; Monteagudo & López-Facal, 2018; Sáiz & Fuster, 2014) refuerzan el aprendizaje memorístico y fortalecen las creencias epistémicas objetivistas del alumnado. En ellas, se reconoce la aplicación crítica de un proceso sistemático en la investigación histórica (M = 4.19, DT = .729), la identificación de una relación causal entre la ausencia femenina en la historia enseñada y la invisibilidad de las mujeres en las fuentes

históricas disponibles (M = 4.23, DT = .688), y el cuestionamiento de la responsabilidad histórica en la visibilización de todas y todos los actores sociales e históricos (M = 3.44, DT = .499).

### 3.1. PI-1 – H<sub>1</sub>

Los resultados obtenidos constatan que los indicadores demográficos del sexo y la edad de los y las estudiantes no intervienen en sus creencias epistemológicas y metodológicas sobre la Historia. Tampoco en la racionalidad otorgada a la presencia/ausencia de la experiencia histórica femenina (tablas 4 y 5).

Ítem	♂	♀	U	Z	p
	(n = 60)	(n = 64)			
	M (DT)	M (DT)			
1	4.13 (.700)	4.25 (.756)	1736	-.994	.320
2	2.48 (.596)	2.58 (.686)	1806	-.644	.520
3	4.43 (.563)	4.45 (.532)	1898	-.126	.900
4	3.48 (.504)	3.41 (.495)	1772	-.860	.390
5	4.30 (.766)	4.17 (.606)	1675.5	-1.333	.183

Tabla 4. Estadísticos descriptivos e inferenciales para la variable sexo.

Ítem	15-16 años	17-18 años	U	Z	p
	(n = 93)	(n = 31)			
	M (DT)	M (DT)			
1	4.22 (.720)	4.13 (.763)	1355.500	-.536	.592
2	2.54 (.652)	2.52 (.626)	1427.500	-.091	.927
3	4.46 (.563)	4.39 (.495)	1315.000	-.834	.404
4	3.46 (.501)	3.39 (.495)	1333.000	-.728	.467
5	4.27 (.678)	4.13 (.718)	1291.000	-.951	.342

Tabla 5. Estadísticos descriptivos e inferenciales para la variable edad.

De acuerdo con Stoel, Van Drie y Van Boxtel (2017), el alumnado de 18 años muestra un mayor rechazo a los ítems objetivistas y una

valoración positiva de los enunciados criterialistas respecto a otros grupos con menor bagaje académico. A diferencia de estas conclusiones, en las que las ideas sobre el conocimiento histórico difieren en función de la edad y, en consecuencia, entre quienes han recibido más horas de formación histórica, la edad de los y las estudiantes españoles no parece condicionar sus creencias sobre la construcción del conocimiento histórico y la presencia/ausencia de las mujeres en la historia enseñada.

A pesar de la concepción generalizada de la Historia como una extensa narrativa legitimada en fuentes/evidencias no conflictivas, se identifica la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la procedencia del alumnado participante, siendo Burgos la provincia con mayor apego a los criterios objetivistas ( $U = 1548$ ,  $z = -2.071$ ,  $p = .038$ )(tabla 6).

Ítem	Burgos	Alicante	U	Z	p
	(n = 66)	(n = 58)			
	M (DT)	M (DT)			
1	4.26 (.640)	4.12 (.818)	1763.500	-.814	.415
2	2.39 (.492)	2.69 (.754)	1548.000	-2.071	.038*
3	4.42 (.528)	4.47 (.569)	1820.500	-.535	.593
4	3.30 (.463)	3.60 (.493)	1339.000	-3.346	.001**
5	4.20 (.706)	4.28 (.670)	1805.500	-.595	.552

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$

Tabla 6. Estadísticos descriptivos e inferenciales para la variable procedencia.

Igualmente, en la duda mayoritaria sobre la responsabilidad de la Historia en visibilizar a todas y a todos los actores sociales e históricos,

los valores medios alcanzados en la provincia de Burgos resultan significativamente menores ( $U = 1339$ ,  $z = -3.346$ ,  $p = .001$ ).

Como puede comprobarse en los gráficos 1 y 2, con un intervalo de confianza del 95%, las medias obtenidas en sendas provincias son diferentes.

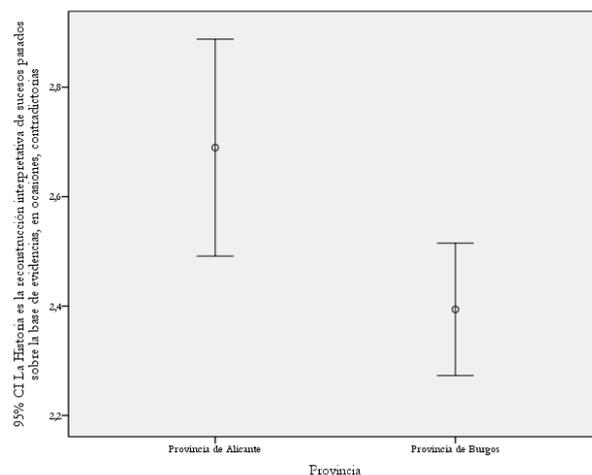


Gráfico 1. Barras de error de la variable 2.

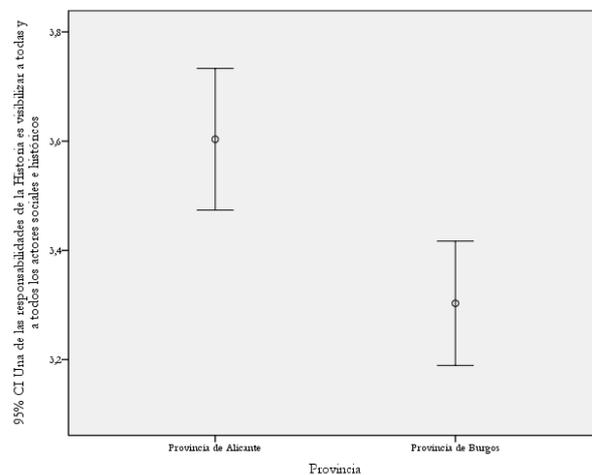


Gráfico 2. Barras de error de la variable 4.

### 3.2. PI-2 – H<sub>2</sub>

El amplio grado de acuerdo en la concepción de la Historia como una suma de secuencias narrativas objetivas y contrastadas de fechas, hechos, acontecimientos y actores sociales ( $M \geq$

4.30,  $DT \leq .580$ ), y la ausencia de diferencias significativas entre niveles educativos e itinerarios curriculares en todas las variables de estudio (tabla 7) dan cuenta de la estabilidad de narrativas reproductivas de un pasado estático y pseudo-objetivo en la historia enseñada, alejado de la construcción de historias alternativas e inclusivas (Cerezer & Pagès, 2014). La ausencia de perspectivas históricas socio-críticas en función del curso académico y el itinerario curricular (Ciencias / Humanidades y Ciencias Sociales) de los y las estudiantes motiva, en consecuencia, el rechazo de la  $H_2$ .

Ítem	ESO	Bach. (C.)	Bach. (H.)	$\chi^2$	<i>p</i>
	( <i>n</i> = 49)	( <i>n</i> = 42)	( <i>n</i> = 33)		
	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
1	4.12 (.807)	4.38 (.582)	4.06 (.747)	3.706	.157
2	2.65 (.694)	2.43 (.590)	2.48 (.619)	2.723	.256
3	4.55 (.580)	4.43 (.501)	4.30 (.529)	4.816	.090
4	3.49 (.505)	3.33 (.477)	3.52 (.508)	3.152	.207
5	4.27 (.730)	4.31 (.517)	4.09 (.805)	1.370	.504

Bach. (C.): Bachillerato (Ciencias)

Bach. (H.): Bachillerato (Humanidades y Ciencias Sociales)

*Tabla 7. Estadísticos descriptivos e inferenciales para la variable curso e itinerario curricular*

Estos resultados son consistentes con los obtenidos en el estudio de Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí (2018) sobre los modelos de conciencia histórica, y el valor otorgado por el alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria a las fuentes y a la disciplina histórica. En este trabajo, se constató que más del 25% de los y las estudiantes se posicionaba en perspectivas tradicionales de conciencia histórica, concibiendo el presente como herencia y continuación del pasado. Sólo

uno de cada cuatro estudiantes se mostró crítico, cuestionando la interpretación tradicional de los hechos del pasado y considerando la posibilidad de construir relatos alternativos a las narrativas históricas tradicionales.

Como demuestran Sant, Santisteban, Pagès, González y Oller (2014), cabe esperar que las competencias narrativas de los y las adolescentes encuentren dificultades en la construcción de relatos desde una conciencia histórica crítica o genealógica, que contemplen discursos alternativos al relato oficial. En la misma línea, Sáiz y López-Facal (2015) comprueban que “sólo una minoría (10%) [de los y las estudiantes de último curso de Bachillerato] se aproxima a una narrativa crítica, planteando otras alternativas” (p. 98).

#### 4. Conclusiones

No cabe duda de que las creencias epistemológicas sobre la Historia influyen en la conciencia histórica de la ciudadanía. Aprender a pensar históricamente no se limita al pasado, sino que constituye una competencia crítica del presente de toda sociedad democrática (Barton & Levstik, 2004; Pagès, 2008; Stoel, Logtenberg, Wansink, Huijgen, Van Boxtel & Van Drie, 2017; Straaten, Wilschut & Oostdam, 2015).

Resulta lógico pensar que quienes conciben el relato histórico como el producto de la aplicación crítica de un proceso sistemático de investigación proyectarán estas habilidades en la recepción de la información generada por los

medios de comunicación social (Sant y Pagès, 2013; Wiley, Steffens, Britt & Griffin, 2014), o en el ejercicio de su participación democrática (Olmos, 2016), diferenciando entre hechos y opiniones (Wineburg, McGrew, Breakstone & Ortega, 2016).

Desde esta perspectiva, resultan necesarios modelos, similares al diseñado por Domínguez, Arias, Sánchez, Egea y García (2017), para evaluar las competencias de pensamiento histórico a partir de la comparación de situaciones del pasado y del presente desde la perspectiva de género. Los ejemplos de situaciones históricas plantean fenómenos, como los vinculados con las relaciones desiguales de género, cuya resolución exige cotejar fuentes, inferir, interpretar y evaluar la información para fundamentar las argumentaciones. En este sentido, coincidimos con Stoel, Logtenberg, Wansink, Huijgen, Van Boxtel y Van Drie (2017) en afirmar la necesidad de “put greater emphasis on the epistemological dimension of historical inquiry and to develop pedagogies that incorporate classroom reflection on the nature and sources of historical knowledge; i.e. teaching history (explicitly) as an open-ended and interpretative subject” (p. 131).

De acuerdo con los resultados de las investigaciones de Ortega-Sánchez & Pagès (2016), Ortega-Sánchez (2017), Ortega-Sánchez & Pagès (2018a) y de Marolla (2016), la permanencia de tendencias historiográficas tradicionales de corte político-factual en la historia escolar, “invisibiliza y coarta que las

chicas y chicos se encuentren y cuenten con referentes con quienes empatizar” (p. 428), obstaculizando la construcción de su propia identidad personal y social (Ortega-Sánchez & Olmos, 2018). La dominación curricular del perfil protagónico del líder político o militar imposibilita a los y las estudiantes la superación de las “pautas e indicaciones para la construcción de sus identidades, tanto por el currículo, como por los protagonistas y la historia con que se trabaja” (Marolla, 2016, 428). Siguiendo a Fontana (2003), superar el protagonismo histórico de “grupos dominantes –políticos, económicos y culturales– de las sociedades desarrolladas” (p. 19, citado en Triviño, 2019) y abordar la deconstrucción de los espacios históricos tradicionales, necesariamente pasa por la visibilización de la experiencia histórica de las mujeres, la *herstory* (Triviño, 2019), y por su integración “orgánica, normalizada y sistemática en la enseñanza de la Historia” (Muzzi, Tosello & Santisteban, 2019, p. 125).

La inclusión del género –no dicotómico– (De la Cruz, Díez & García, 2019) como categoría de análisis social y, por tanto, el desarrollo de una educación histórica desde esta perspectiva contribuiría a la construcción de futuros más inclusivos, justos e igualitarios. En este sentido, “siendo conscientes de la existencia de una historia oficial patriarcal, judeocristiana, eurocentrista y heteronormativa (...), la perspectiva de género nos obliga a tomar decisiones sobre qué queremos significar y por

qué de nuestro presente, y qué formará parte de la historia futura” (Díez, 2019, p. 115).

La inclusión de las relaciones sociales de género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales ha de contribuir a la construcción de un conocimiento transformador capaz de conducirse hacia la justicia social (Stromquist, 2006). Resulta necesario, por tanto, incrementar los esfuerzos para mejorar los programas de formación docente y de promocionar alternativas educativas. Con este fin, es prioritaria la utilización de los recursos estatales y la coordinación de las instituciones académicas con una mayor conciencia directiva y promotora de la educación en género (Yan & You, 2017). Las contribuciones a la teoría educativa del género en Europa occidental, América del norte, África y Asia del sur apuntan, en esta línea, hacia una nueva agenda de investigación feminista (Fennell & Arnot, 2008).

## 5. Limitaciones

Aunque el BHQ, modelo en el que parcialmente se basa el instrumento empleado en este estudio, se ha convertido en un referente para medir las creencias epistémicas de adolescentes y futuros/as docentes, existen discrepancias en torno a su aplicación. VanSledright y Reddy (2014), después de implementar un curso de introducción a la enseñanza de la Historia y de reflexionar, antes y después del curso, sobre la construcción del conocimiento histórico a partir de las respuestas expresadas en el cuestionario,

comprobaron la existencia de un crecimiento de las posturas criterialistas. Sin embargo, observaron que algunas de las respuestas eran contradictorias, anómalas o incoherentes con estas posturas. Esta circunstancia evidencia la necesidad de completar los análisis cuantitativos con técnicas cualitativas como la entrevista, que maticen las respuestas medidas en escalas cuantitativas, en ocasiones, emitidas de forma aleatoria (Stoel, Logtenberg, Wansink, Huijgen, Van Boxtel & Van Drie, 2017; VanSledright & Reddy, 2014).

Asimismo, la adaptación de parte del cuestionario original BHQ en la presente investigación, “ha podido afectar al grado de consistencia interna del instrumento, independientemente de que haya sido por razones contextuales” (Miguel-Revilla, Carril & Sánchez-Agustí, 2017, p. 97).

Aunque se puede inferir que una mayor formación en historiografía y métodos históricos incrementa el grado de cognición de los y las estudiantes (Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2017; VanSledright, 2002; VanSledright & Maggioni, 2016; VanSledright & Reddy, 2014), relación contraria a los resultados obtenidos en este trabajo, resultan necesarias investigaciones longitudinales diseñadas para confirmar esta tendencia.

## 6. Agradecimientos

Esta investigación ha sido realizada al amparo del Grupo de Investigación Reconocido (GIR)

en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales (DHISO) de la Universidad de Burgos (<https://cutt.ly/DHISO>), y del Grupo de Innovación Docente DiCSOL (<https://cutt.ly/DiCSOL->).

## 7. Referencias bibliográficas

- Barton, K.C. & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cerezer, O. M. & Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 37-44). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona – AUPDCS.
- De la Cruz, A., Díez, M. C., & García, A. (2019). Formación inicial del profesorado y reflexión sobre identidades de género diversas a través de los libros de texto de Ciencias Sociales. En M. J. Hortas & A. Dias (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 359-374). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa – AUPDCS.
- Díez, M. C. (2017). ‘Con y para la sociedad’. Análisis del discurso de género de alumnado en Trabajos Fin de Grado/Máster de Ciencias Sociales. En R. Martínez Medina, R. García-Morís & C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 102-114). Córdoba: Universidad de Córdoba – AUPDCS.
- Díez, M. C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. doi: 10.14516/fdp.2019.010.001.003
- Domínguez, J., Arias, L., Sánchez, R., Egea, A., & García, F. (2017). Primeros resultados de una prueba piloto para evaluar el pensamiento histórico de los estudiantes. *Clio & Asociados*, 24, 38-50.
- Fennell, S. & Arnot, M. (2008). Decentring hegemonic gender theory: the implications for educational research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38(5), 525-538. doi: 10.1080/03057920802351283
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clio & Asociados*, 7, 15-26.
- Fuentes, C. (2002). *Concepción de la historia como materia escolar: interés y utilidad entre el alumnado de ESO* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://n9.cl/skas>
- Gómez, C. & Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Hong, Z., Lawrenz, F. & McCarthy, P. (2005). Investigating Perceptions of Gender

- Education by Students and Teachers in Taiwan. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 156-163. doi: 10.3200/JOER.98.3.156-163
- Lee, P. J. & Shemilt, D. (2003). A Scaffold, not a Cage: Progression and Progression Models in History. *Teaching History*, 113, 13-24.
- Maggioni, L., Alexander, P. A. & VanSledright, B. A. (2004). At the Crossroads: The Development of Epistemological Beliefs and Historical Thinking. *European Journal of School Psychology*, 2, 169-197.
- Maggioni, L., VanSledright, B. A. & Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214. doi: 10.3200/JEXE.77.3
- Marolla, J. (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/173982>
- Massip, M. & Pagès, J. (2019). Nuestros patios traseros: la importancia de las representaciones sociales para el profesorado en formación. Reflexión a partir del análisis comparativo de las representaciones sociales sobre los protagonistas de la Historia al empezar y finalizar la ESO. En M. J. Hortas & A. Dias (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 421-432). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa – AUPDCS.
- Mierwald, M., Lehmann, T. & Brauch, N. (2018). Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen im Schülerlabor: Authentizität von Lernmaterial als Chance der Entwicklung einer wissenschaftlich angemessenen Überzeugungshaltung im Fach Geschichte? *Unterrichtswissenschaft*, 46(3), 279-297. doi: 10.1007/s42010-018-0019-7
- Miguel-Revilla, D. & Sánchez-Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 12, 119-142. doi: 10.6018/pantarei/2018/6
- Miguel-Revilla, D., Carril, M. T. & Sánchez-Agustí, M. (2017). Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 86-101.
- Monteagudo, J. & López-Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles Educativos*, 161, 128-146.
- Muzzi, S., Tosello, J. & Santisteban, A. (2019). La perspectiva de género en los currículos de

- Historia y Ciencias Sociales de Italia y Argentina: una reflexión para la formación del profesorado. En M. J. Hortas & A. Dias (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 124-133). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa – AUPDCS.
- Olmos, R. (2016). La recepción de la propaganda política en adolescentes durante un contexto de crisis. *Prisma Social*, 17, 162-183.
- Ortega-Sánchez, D. (2011). Infancia, familia y educación en la Edad Moderna española: un recorrido a través de las fuentes pedagógicas (siglos XVI-XVIII). *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 11, 85-103.
- Ortega-Sánchez, D. (2014). La *natura* del niño en el proceso educativo. Una utilidad pedagógica en el *De liberis educandis libellus* de Nebrija. En J. M. Maestre, J. G. Montes, R. J. Gallé, C. Macías, V. Pérez, S. I. Ramos & M. Sánchez (Eds.), *Baetica Renascens* (pp. 1115-1125). Cádiz-Málaga: Federación Andaluza de Estudios Clásicos-Instituto de Estudios Humanísticos-Grupo Editorial 33.
- Ortega-Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/187752>
- Ortega-Sánchez, D. (2018). Las mujeres en la historia enseñada: resultados de un programa docente en formación inicial del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 17, 13-21.
- Ortega-Sánchez, D. (2019). Teaching Gender in the History Classroom: An Investigation into the Initial Training of Primary Education Teachers. *Educ. Sci.*, 9, 114. doi: 10.3390/educsci9020114
- Ortega-Sánchez, D. & Heras, D. (s. a.) Diseño y validación de las escalas *Epistemología, metodología y género en la Historia enseñada* (EMG), y *Mujeres en la Historia* (MH) para la evaluación de la competencia en género del profesorado de Ciencias Sociales en formación. Manuscrito en preparación.
- Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2018a). La construcción de identidades de género en la enseñanza de la Historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes en Educación Primaria. En E. López, C. R. García & M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-100). Valladolid, España: Ediciones Universidad de Valladolid – AUPDCS.
- Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2018b). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 53-66. doi: 10.18172/con.3315

- Ortega-Sánchez, D. & Pérez-González, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de ESO. En A. M. Hernández, C. R. García Ruiz & J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 943-951). Cáceres, España: Universidad de Extremadura – AUPDCS.
- Ortega-Sánchez, D. & Olmos, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales. En M. A. Jara & A. Santisteban (Eds.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 203-214). Cipolletti, Argentina: Universidad de Comahue – Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J. (2016). Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: Representaciones sociales del profesorado de Educación Primaria en formación. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 184-193). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria – AUPDCS.
- Pagès, J. (2008). Ensenyar l'actualitat, per què? *Perspectiva escolar*, 322, 2-11.
- Rausell, H. & Talaver, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, 29, 329-345. doi: 10.14198/fem.2017.29.13
- Sáiz, J. & Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, 46-57.
- Sáiz, J. & López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales* 52, 87-101. doi: 10.7440/res52.2015.06
- Sant, E. & Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Sant, E., Santisteban, A., Pagès, J., González, N. & Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la historia? *Clio& Asociados*, 18, 166-182.
- Sant, E., y Pagès, J. (2013). La influencia de los medios de comunicación en la socialización política de los jóvenes de 12-16 años en un contexto de crisis económica. En J. J. Díaz, A. Santisteban & A. Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 207-216). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares – AUPDCS.
- Sant, E.; González-Monfort, N.; Pagès, J.; Santisteban, A. & Oller, M. (2014). 'La

- Historia de Cataluña está protagonizada por Franco y los segadores'. Los protagonistas de la Historia de Cataluña en las narraciones de los futuros docentes catalanes. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 515-524). Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona – AUPDCS.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*, 14, 34-56.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. doi: 10.14516/fdp.2019.010.001.002
- Scott, J. W. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *American Historical Review*, 91, 1053-1075.
- Scott, J. W. (2010). Gender: Still a Useful Category of Analysis? *Diógenes*, 57, 7-14.
- Stoel, G. L., Van Drie, J. P. & Van Boxtel, C. (2017). The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History. *Journal of Educational Psychology*, 109(39), 321-337 doi: 10.1037/edu0000143
- Stoel, G. L., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2017). Measuring Epistemological Beliefs in History Education: An Exploration of Naïve and Nuanced Beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120-134. doi: 10.1016/j.ijer.2017.03.00
- Straaten, D.V., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2015). Making history relevant to students by connecting past, present and future: A frame work for research. *Journal of Curriculum Studies*. doi: 10.1080/00220272.2015.1089938
- Stromquist, N. P. (2006). Gender, education and the possibility of transformative knowledge. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 145-161. doi: 10.1080/03057920600741131
- Tosar, B., Santisteban, A. & Pagès, J. (2018) (Eds.) *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Triviño, L. (2019). Visibilizando heterotopías para la enseñanza de las otras historias desde una conciencia hermenéutica gadameriana. *El Futuro del Pasado*, 10, 145-157. doi: 10.14516/fdp.2019.010.001.005.
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning About the Past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110. doi: 10.1007/s10648-007-9056-1

- VanSledright, B. (2002). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. Nueva York: Teachers College Press.
- VanSledright, B. & Maggioni, L. (2016). Epistemic cognition in history. En J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 128-146). Nueva York: Routledge.
- VanSledright, B. & Reddy, K. (2014). Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teacher. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 28-68.
- Voss, J. & Wiley, J. (2006). Expertise in History. En K. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich & R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 569-584). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511816796.033
- Wiley, J., Steffens, B., Britt, M. A. & Griffin, T. D. (2014). Writing to learn from multiple-source inquiry activities in history. En G. Rijlaarsdam, P. Klein, P. Boscolo, C. Gelati & L. Kilpatrick (Eds.), *Studies in Writing, Writing as a Learning Activity* (pp. 120-148). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J. & Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository. Recuperado de <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>
- Wood, P. & Kardash, C. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. En B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 231-260). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yang, H. C & You, M. H. (2017). A critical review on studies of relationship education in the gender equity education of Taiwan: 10 years and beyond. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(3), 403-417. doi: 10.1080/02188791.2017.1329135