

# LAS MUJERES EN LA HISTORIA ENSEÑADA: RESULTADOS DE UN PROGRAMA DOCENTE EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO<sup>1</sup>

## Women in the teaching of history: evaluation of an action research programme with students training to be primary education teachers

DELFIN ORTEGA SÁNCHEZ<sup>2</sup>

Facultad de Educación, Universidad de Burgos, España.

[dosanchez@ubu.es](mailto:dosanchez@ubu.es)

Recibido: 12.03.18 / Aceptado: 24.04.18

---

**Resumen.** La presente investigación se propone, en primer lugar, profundizar en las representaciones sociales de un grupo de estudiantes de Magisterio (n = 62) sobre los procedimientos y finalidades sociales de la historia escolar y, en particular, sobre el papel de las mujeres en la enseñanza de la Historia. En segundo lugar, busca intervenir en estas representaciones y evaluar el potencial impacto de un programa de formación docente, orientado a la educación en y para la igualdad de género. Se emplea un diseño metodológico cuantitativo descriptivo (medias y desviación típica) e inferencial (prueba de rangos con signo de Wilcoxon y tau-b de Kendall) de naturaleza preexperimental pretest/postest sin grupo de control. Los resultados obtenidos informan de la generalizada aceptación de los enfoques curriculares críticos en el aula de Historia, dirigidos a la formación de competencias de pensamiento histórico y social desde la perspectiva de género.

**Palabras clave:** enseñanza de la Historia, igualdad de género, formación del profesorado de Educación Primaria, educación para la justicia social.

**Abstract.** This paper has two objectives: first, to examine the social representations offered by a group of teacher trainees on the social procedures involved in the teaching of History and the social ends it serves, with a particular focus on the role of women in History teaching; and second, to intervene in these representations and evaluate our own teaching practice. Using the methodological principles of action research, evaluative research and critical theory, the study analyzes the potential impact on student representations of a teacher education programme geared towards education in and for gender equality. The results reveal a generalized acceptance of critical curricular approaches in the History classroom that are directed to forming competences in historical and social thought and making all of the social actors in the construction of historical knowledge more visible.

**Keywords:** history teaching, gender equality, primary teacher training, education for social justice.

---

## 1. INTRODUCCIÓN

La investigación más reciente constata la forma en que las representaciones del alumnado y profesorado en formación, los currículos y los libros de texto continúan invisibilizando a las mujeres en el marco de discursos hegemónicos de marcado carácter androcéntrico. La ausencia del papel histórico de las mujeres como ciudadanas y protagonistas de la Historia, evidenciada en la adjudicación de arquetipos definidos e integrados en el imaginario colectivo, aún hoy es reconocible tanto en las programaciones curriculares (Ortega y Pérez-González, 2015; Pagès y Sant, 2012) como en las prácticas del profesorado.

La eliminación de la persistencia estereotipada de *modelos de género deseables* (Fernández Valencia, 2005) pasa por una formación del profesorado en Historia y Ciencias Sociales capaz de redefinir las finalidades de la enseñanza de la Historia y de cuestionar sus narrativas actuales.

En efecto, la presencia y protagonismo de las mujeres en la enseñanza de esta disciplina no transita por el camino de la inclusión añadida en epígrafes o anexos específicos, sino por el del cambio discursivo (Crocco, 2008), con el fin de construir un conocimiento social integral.

Indagar las representaciones sociales del profesorado en formación constituye un primer paso para la reflexión sobre los planes de estudio universitarios y para la innovación, reflexión y mejora de las prácticas docentes, así como para la adopción de perspectivas críticas orientadas a la transformación social (Bickmore, 2008; Stanley, 2010).

De acuerdo con Pagès (1996) y Adler (2008), cuando plantean la investigación sobre la formación del profesorado, conviene considerar las creencias, el pensamiento y las actitudes sobre lo que es la Historia y la práctica de su enseñanza (qué, cómo y por qué enseñarla) como condi-

cionantes de su posicionamiento ante la propia didáctica de la Historia y la toma de decisiones prácticas. Utilizar esta valiosa información y reflexionar sobre aquello que podría intervenir en su reestructuración redundaría en la mejora de nuestra propia práctica docente y en la implementación de planes/propuestas de mejora en la formación del profesorado universitario desde la perspectiva de género.

Se hace precisa, a nuestro juicio, una enseñanza de la historia escolar, en palabras de Pagès y Sant (2012), que pueda contribuir a «contrasocializar en una perspectiva opuesta a la hegemónica (...) [desde una concepción de la historia] como herramienta para enseñar y aprender los mecanismos de poder por los cuales las personas se construyen históricamente» (pp. 93–114). En este sentido, resulta imprescindible la adopción de enfoques orientados a la consolidación de una ciudadanía global, inclusiva y diversa, donde el pensamiento crítico y social y el reconocimiento de identidades complejas y múltiples representen sus ejes fundamentales.

Entendiendo la teoría de género como «un saber sobre el que hay que formarse para intervenir las prácticas docentes en el aula» (Palacios, 2009, p. 72), es evidente la necesidad de incorporar la formación en igualdad de género en los planes de estudio universitarios (Asián, Cabeza y Rodríguez Sosa, 2015) y de analizar las prácticas docentes. Sin embargo, la investigación confirma la invisibilidad de la experiencia femenina y la ausencia de las relaciones de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Crocco, 2008; Marolla, 2016; Ortega y Pérez-González, 2015; Pagès y Sant, 2012; Sant y Pagès, 2011), y en la propia formación del profesorado (Crocco y Libresco, 2007). Esta ausencia ha venido favoreciendo la ocultación de las diversidades de género y, en consecuencia, el mantenimiento de identidades hegemónicas, tradicionalmente construidas sobre bases androcéntricas (Ortega y Pagès, 2016).

A pesar del marco legislativo estatal y autonómico vigente, las desigualdades de género siguen estando presentes en la toma de decisiones sobre los contenidos, en la aplicación de las estrategias metodológicas, en la selección de los recursos didácticos, en las relaciones interpersonales, y en la forma en que se distribuye el espacio o se asignan las tareas (Díaz de Greñu y Anguita, 2017). Una realidad que impulsa una formación del profesorado específica y transversal en género (Aguilar Ródenas, 2013, 2015; Bolaños y Jiménez Cortés, 2007; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Romero Díaz y Abril, 2008).

De acuerdo con la literatura científica, experiencias didácticas e iniciativas educativas sobre la inclusión de la

perspectiva de género en la formación del profesorado, resulta evidente la necesidad de trabajar desde modelos epistemológicos y metodológicos que faciliten la transformación de las prácticas docentes (Ortega, 2017).

A partir de la aplicación de recursos de literacidad crítica (Santisteban, 2015; Tosar, 2017), dirigida al cambio social, la presente investigación se propone, en primer lugar, profundizar en las representaciones sociales de un grupo de estudiantes de Magisterio sobre los procedimientos y finalidades sociales de la enseñanza-aprendizaje de la historia escolar y, en particular, sobre el papel de las mujeres en la enseñanza de la Historia. En segundo lugar, busca intervenir en estas representaciones, y evaluar la propia práctica docente, mediante el diseño e implementación de un plan de acción dirigido a la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en Educación Primaria.

Como hipótesis alternativa ( $H_1$ ) se plantea la influencia de la programación docente implementada en la modificación de las representaciones epistemológicas y metodológicas de los y las estudiantes sobre la enseñanza de la Historia, y su independencia como hipótesis nula ( $H_0$ ).

La segunda hipótesis alternativa considera que, finalizada la programación docente, el empleo de la reproducción acrítica de contenidos de naturaleza androcéntrica, presente en la etapa escolar del alumnado, registra una relación inversa a la necesidad de trabajar el método científico y el manejo de fuentes para la visibilización de las mujeres en la enseñanza de la Historia. En consecuencia, la ausencia de esta relación habría de confirmar la hipótesis nula.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

Las y los participantes seleccionados ( $n = 62$ ) se encuentran matriculados en el último curso del Grado en Maestro y Maestra en Educación Primaria en la Universidad de Burgos. La muestra se compone de 49 alumnas (79,03%) y 13 alumnos (20,96%), con una tasa de respuesta del 81,25% en el pretest y del 65,62% en el postest.

La técnica de muestreo aplicada fue de carácter no probabilístico por conveniencia (Gómez, 2006) y no estratificado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), pues requirió de los y las participantes el cumplimiento de las condiciones adecuadas a los propósitos de la investigación: haber superado las materias propias del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en segundo y tercer curso del Grado. La selección total de la muestra dependió

del investigador, y no de una probabilidad aleatoria de elección, respondiendo a criterios selectivos intencionales y a las posibilidades de acceso del investigador a la misma, en función del grado de adecuación a los objetivos de investigación (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996).

## 2.2. Instrumento

El instrumento aplicado para la recogida de datos fue el cuestionario de carácter mixto (Cohen y Manion, 2002). Su diseño se conformó a partir de cuestiones abiertas, cuestiones cerradas y fuentes iconográficas. El grupo de cuestiones cerradas, de corte cuantitativo, adoptó, para su configuración, la escala Likert mediante matriz de intensidad, a partir de la propuesta de un conjunto de afirmaciones a las que el estudiantado debió dar una respuesta en distintos grados de acuerdo: 5. Totalmente de acuerdo; 4. De acuerdo; 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 1. Totalmente en desacuerdo.

En el diseño de estas cuestiones, adquieren especial relevancia las relacionadas con las finalidades de la enseñanza de la Historia, pues nos permiten acceder a una primera representación del contenido (qué y para qué enseñar) y de su metodología (cómo enseñar) en nuestro alumnado (Pagès y Santisteban, 2011).

El instrumento se estructuró en cuatro categorías de análisis, desgranadas en cuestiones-eje estructurales y cuestiones-sub-dimensionales que, en forma de afirmación o aseveración, dan cuenta de los distintos aspectos correspondientes a cada clasificación:

**Categoría 1.** Contenidos, procedimientos, objetivos y finalidad social de la enseñanza-aprendizaje de la historia escolar: la primera categoría se planteó a partir de siete cuestiones-eje con tres cuestiones abiertas y dieciséis cuestiones subdimensionales, expresadas en forma de afirmación o aseveración. Ejemplo (C1-E1-P5): «los contenidos que han de trabajarse en la enseñanza de la historia escolar deben dirigirse hacia (...)».

**Categoría 2.** Las mujeres en la enseñanza de la historia escolar: la segunda categoría fue organizada en dos cuestiones-eje con ocho cuestiones subdimensionales, también presentadas como afirmaciones o aseveraciones. Ejemplo (C2-E2-P12): «la enseñanza de la Historia en Educación Primaria debe basarse en (...)».

**Categoría 3.** Protagonistas de la historia escolar: la penúltima categoría contó con dos cuestiones-eje con una cuestión abierta más cuatro cuestiones subdimensionales.

les. Ejemplo (C3-E3-P15): «los resultados de aprendizaje en la etapa de Educación Primaria habrían de permitir al alumnado (...)».

**Categoría 4.** Fuentes iconográficas y enseñanza de la Historia: la actividad vinculada a esta última categoría demandó del alumnado la movilización de sus conocimientos históricos a partir de un conjunto de fuentes iconográficas contrapuestas, seleccionadas en función de distintas tradiciones historiográficas.

Los resultados que aquí se presentan corresponden a los obtenidos en la segunda categoría mencionada sobre las finalidades y la metodología de la enseñanza de la historia escolar, antes y después del seguimiento de la programación docente.

El análisis de la fiabilidad de la escala aplicada se realizó mediante el cálculo del estadístico alfa de Cronbach. Este estadístico arrojó un resultado superior a .60, tanto para el cuestionario inicial (pretest) ( $\alpha = .715$ ) como para el cuestionario final (postest) ( $\alpha = .846$ ), valores considerados óptimos en estudios sociales de carácter exploratorio.

## 2.3. Diseño y procedimiento

La investigación parte de los principios de los diseños pre-experimentales de un solo grupo con pretest y postest (Salas Blas, 2013). De acuerdo con esto, se pretende encontrar relaciones causales entre los efectos del diseño y aplicación, en este caso, de un programa de formación y los resultados obtenidos sin contar con un grupo de control.

Asimismo, el estudio se posiciona en el paradigma crítico, cuyos principios se dirigen hacia la emancipación y transformación social (Giroux, 1999, 2004) y hacia la lucha contra la desigualdad y la democratización del currículo (Apple, 1997). Desde esta perspectiva, la investigación procura comprender las estructuras de significación (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006; Taylor y Bogdan, 1987) que, en torno a las relaciones de género como categoría de análisis histórico y social, definen y explican la construcción de las representaciones sociales del estudiantado de Magisterio antes y después de la implementación de un programa formativo. El diseño presentado aquí se desarrolla en dos marcos metodológicos específicos:

- 1) El estudio de casos, cuyo interés radica en la capacidad explicativa de contextos específicos, en los que los participantes de la investigación posibilitan la comprensión de los significados relacionales generados entre el alumnado y el profesorado (Cohen y Manion, 2002).

2) La investigación evaluativa, orientada a la evaluación sistemática de información obtenida sobre el objeto de estudio. Su propósito se centra en «medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa y para mejorar la programación futura» (Weiss, 1992, pp. 16–17).

Nuestra programación docente fue implementada en el contexto de la asignatura obligatoria de 4º curso *Investigación e Innovación en el Aprendizaje del Conocimiento del Medio* (social y cultural) durante el primer semestre del curso académico 2016/2017, y secuenciada en cuatro fases de intervención:

- 1) Aproximación, conocimiento y profundización en las representaciones sociales del profesorado de Educación Primaria en formación inicial.
- 2) Implementación en el aula de la programación formativa con aplicación de recursos de literacidad crítica desde la perspectiva de género: análisis crítico del currículo, textos y fuentes iconográficas editoriales, lecturas guiadas y diseño de proyectos de innovación docente.
- 3) Análisis de los resultados de la intervención y adopción de medidas para el diseño y programación de las prácticas docentes del alumnado.

Partiendo de los principios de la literacidad crítica (Santesteban, 2015), el diseño de la programación pretendió, de una parte, capacitar al maestro en formación en la toma de decisiones curriculares y, de otra, satisfacer una de las exigencias más reclamadas por la investigación sobre las prácticas del aula de Historia: la incorporación, en clave inclusiva y plural, de la perspectiva de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales y en la formación inicial del profesorado.

En todo momento, se garantizó a las y los participantes el anonimato de sus respuestas y de su posterior tratamiento.

#### 2.4. Análisis de datos

Se emplea un análisis cuantitativo, a partir del examen de las frecuencias, las medias y la desviación estándar de los resultados totales; e inferencial, mediante el contraste de hipótesis y la correlación entre variables. Para el tratamiento y análisis de datos, utilizamos el paquete estadístico SPSS v.22.

Con el fin de determinar la validez y consistencia interna del constructo del instrumento, aplicamos la técnica esta-

dística multivariante de análisis factorial sobre el total de la diferencia de valores obtenidos en las observaciones pretest y posttest ( $n=94$ ), a partir del método de extracción de componentes principales y del método de rotación Varimax. El tipo de rotación de factores empleado aplica la regla de Kaiser de autovalores mayores que 1. Este modelo permite identificar niveles de correlación o relación teórica entre las variables establecidas, reducir su número y sintetizar los datos de acuerdo con el objetivo del estudio.

Con carácter previo al análisis, y para conocer las posibilidades de factorización, examinamos la matriz de correlaciones/covarianzas entre variables con la aplicación del test de esfericidad de Bartlett, y el cálculo del índice de medida de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO). Los resultados obtenidos en la prueba KMO (.813) y en el test de esfericidad ( $\chi^2 = 183,349$ ; gl. 28, sig. = .000) nos indican la adecuación de la matriz para ser factorizada.

El análisis factorial exploratorio identificó dos factores que explican el 71,401% de la varianza total, nivel considerado satisfactorio. Para la validación de la escala, han sido suprimidos los valores menores a ,40.

Asimismo, se comparan los resultados medios obtenidos en las mediciones previas y posteriores a nuestra intervención docente, con el fin de determinar si existen diferencias significativas entre ellos. Informada la distribución atípica de los datos en la variable diferencia, empleamos la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon y evaluamos el tamaño del efecto mediante la fórmula  $g$  de Hedges.

Finalmente, con el propósito de confirmar el grado de dependencia de las variables seleccionadas, y comprobar las  $H_1$ , se ha empleado la prueba de hipótesis Tau-b de Kendall.

### 3. RESULTADOS

De los dos factores obtenidos con Eigen mayor que uno en el instrumento («Finalidades sociales, método científico y metodologías activas en la Historia enseñada» y «Metodologías tradicionales de la enseñanza de la Historia»), la matriz presentada incluye los conformados por variables correlacionadas fuertemente entre sí. La saturación de ítems por factor se recoge en las matrices de factores rotados válidos (Tabla 1).

Tabla 1. Matriz de componente rotado<sup>a</sup>

	Componente	
	1	2
Ítem 12b	,889	
Ítem 12d	,863	
Ítem 13c	,814	
Ítem 12c	,806	
Ítem 13b	,734	-,434
Ítem 13a		,839
Ítem 12a		,758
Ítem 13d	-,485	,716

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

<sup>a</sup>. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

### 3.1. Finalidades sociales, método científico y metodologías activas en la Historia enseñada

El primer factor otorgado reúne información asociada a las representaciones sociales del estudiantado sobre las finalidades sociales de la enseñanza de la Historia y sobre la valoración, como futuros maestros, del empleo de metodologías activas y del método científico en el aula de Historia.

Finalizada la programación docente, los estudiantes no dudan en expresar su acuerdo con la necesidad de trabajar con problemas sociales o con la problematización de contenidos sociales e históricos en la enseñanza de la historia escolar, así como con el desarrollo de competencias sociales a partir de la visibilización de todos los actores sociales ( $M_{\text{postest}} > 4,5$ ;  $M_{\text{pretest}} < 3$ ). En este sentido, a diferencia de sus percepciones sobre la formación recibida durante su etapa escolar, el desarrollo de las capacidades necesarias para pensar la sociedad y trabajar el pensamiento social en el aula de Ciencias Sociales implica la comprensión de la historicidad de hombres y mujeres, y la adquisición de una verdadera conciencia histórica ciudadana ( $M_{\text{postest}} = 4,57$ ;  $DT = ,859$ ;  $M_{\text{pretest}} = 3,10$ ;  $DT = 1,257$ ). Asimismo, la adquisición de competencias sociales ha de partir de la visibilización de todas y todos los actores sociales e históricos del pasado y del presente, incluidas las mujeres, en la construcción de las sociedades ( $M_{\text{postest}} = 4,55$ ;  $DT = ,861$ ;  $M_{\text{pretest}} = 2,96$ ;  $DT = 1,137$ ).

En esta línea, el alumnado participante expresa un significativo grado de acuerdo con la aplicación de metodologías activas vinculadas con el contraste de perspectivas,

la cooperación, la colaboración, el debate, la reflexión y la valoración de puntos de vista en torno a problemas sociales del pasado ( $M_{\text{postest}} = 4,6$ ;  $M_{\text{pretest}} = 2,35$ ). En ellos, las mujeres habrían de concretarse en contenidos específicos e igualitarios con respecto a otros sujetos históricos ( $M_{\text{postest}} = 4,6$ ;  $DT = ,618$ ;  $M_{\text{pretest}} = 2,10$ ;  $DT = 1,176$ ).

De igual manera, se considera preciso el empleo del método científico, propio de las ciencias históricas, desde la etapa de Educación Primaria. En las fuentes manejadas, las mujeres, como los hombres, deberían representar un rol social claro y definido ( $M_{\text{postest}} = 4,33$ ;  $DT = ,902$ ;  $M_{\text{pretest}} = 1,92$ ;  $DT = 1,202$ ).

### 3.2. Metodologías tradicionales de la enseñanza de la Historia

El segundo factor obtenido, «metodologías tradicionales de la enseñanza de la Historia», recoge las cuestiones relacionadas con la percepción de los estudiantes ( $M_{\text{postest}} < 2$ ;  $M_{\text{pretest}} > 4$ ) con la descripción y explicación culturalista de los hechos y acontecimientos políticos y bélicos, fechas y personajes más sobresalientes de las grandes etapas de la Historia de la Humanidad, sin distinción entre colectivos y actores sociales ( $M_{\text{postest}} = 2,74$ ;  $DT = 1,308$ ;  $M_{\text{pretest}} = 4,17$ ;  $DT = 1,257$ ). A pesar de la heterogeneidad de las respuestas emitidas entre los valores propuestos, el rechazo generalizado del alumnado hacia este discurso historiográfico tradicional aparece ligado al desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con la memorización y reproducción de contenidos factuales cerrados, sin debate ni contraste, sobre los textos editoriales e historiográficos utilizados ( $M_{\text{postest}} = 1,55$ ;  $DT = 1,087$ ;  $M_{\text{pretest}} = 4,33$ ;  $DT = ,879$ ). Igualmente, los estudiantes participantes expresan su desacuerdo final con la ausencia de las mujeres y de la experiencia femenina en la construcción del conocimiento histórico, y con la exclusiva memorización de nombres propios de protagonistas políticos y militares, en especial masculinos, habitualmente recogidos en los textos y actividades propuestas en el libro de texto de referencia ( $M_{\text{postest}} = 1,48$ ;  $DT = ,943$ ;  $M_{\text{pretest}} = 4,25$ ;  $DT = 1,118$ ).

### 3.3. Contrastes de hipótesis

Comparados los resultados medios arrojados en el pretest con los obtenidos en el postest, comprobamos la existencia de diferencias significativas entre los valores totales devueltos ( $p = ,000 < ,05$ ). Esta diferencia informa, además, de un elevado tamaño del efecto al finalizar la acción docente (Tabla 2 y Tabla 3).

Tabla 2. Finalidades de la historia escolar<sup>a</sup>

	12a <sup>f</sup> -12a <sup>i</sup>	12b <sup>f</sup> -12b <sup>i</sup>	12c <sup>f</sup> -12c <sup>i</sup>	12d <sup>f</sup> -12d <sup>i</sup>
<b>Z</b>	-4,605 <sup>b</sup>	-4,633 <sup>c</sup>	-5,214 <sup>c</sup>	-4,637 <sup>c</sup>
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	,000	,000	,000	,000
<b>g de Hedges</b>	1,28	1,33	1,81	1,54

<sup>a</sup>. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon. <sup>b</sup>. Se basa en rangos positivos. <sup>c</sup>. Se basa en rangos negativos. <sup>f</sup>. Cuestionario final (postest). <sup>i</sup>. Cuestionario inicial (pretest).

Tabla 3. Metodologías de la enseñanza de la Historia<sup>a</sup>

	13a <sup>f</sup> -13a <sup>i</sup>	13b <sup>f</sup> -13b <sup>i</sup>	13c <sup>f</sup> -13c <sup>i</sup>	13d <sup>f</sup> -13d <sup>i</sup>
<b>Z</b>	-5,606 <sup>b</sup>	-5,510 <sup>c</sup>	-5,323 <sup>c</sup>	-5,427 <sup>b</sup>
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	,000	,000	,000	,000
<b>g de Hedges</b>	4,46	2,60	2,22	2,63

<sup>a</sup>. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon. <sup>b</sup>. Se basa en rangos positivos. <sup>c</sup>. Se basa en rangos negativos. <sup>f</sup>. Cuestionario final (postest). <sup>i</sup>. Cuestionario inicial (pretest).

Se acepta, en consecuencia, la primera H<sub>1</sub> por la que la intervención docente ha influido significativamente en la modificación de las representaciones epistemológicas y metodológicas sobre la enseñanza de la Historia del estudiantado.

Con respecto a la segunda hipótesis planteada, se comprueba una fuerza de correlación inversa moderada entre las variables estudiadas (rb = -,546) (Tabla 4).

Tabla 4. Correlaciones de variables ordinal-ordinal\*

<b>Tau-b de Kendall</b>	<b>13a<sup>i</sup></b>	<b>Coefficiente de correlación</b>	<b>13a<sup>i</sup></b>	<b>13c<sup>f</sup></b>
				1,000
		<b>Sig. (bilateral)</b>	.	,015

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral), <sup>i</sup>. Cuestionario inicial (pretest), <sup>f</sup>. Cuestionario final (postest).

De acuerdo con estos resultados, confirmamos la segunda H<sub>1</sub> formulada, por la que el empleo de la reproducción acrítica de contenidos de naturaleza androcéntrica en la etapa escolar registra una relación inversa con el empleo del método científico y el manejo de fuentes diversas al finalizar el seguimiento de la programación docente.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la línea de otros trabajos sobre enseñanza de la Historia y formación del profesorado (Ortega y Pagès, 2016), los resultados arrojados por el cuestionario inicial, previo a la acción docente, constatan la resistencia de una historia positivista, pseudo-objetivada, estática y de marcado carácter androcéntrico en los recuerdos y resultados de aprendizaje del profesorado en formación. A pesar de los avances en investigación histórica y la consolidación de nuevas corrientes historiográficas en las últimas décadas, la experiencia femenina permanece invisible en la historia enseñada.

Podría confirmarse, por tanto, el mantenimiento y estabilidad de la tradición positivista y de enfoques curriculares técnicos en la enseñanza de la Historia. Las representaciones de los y las estudiantes, articuladas con base en sus conocimientos disciplinares y en sus experiencias como alumnos de educación obligatoria y posobligatoria, aparecen lideradas por un profesorado depositario de un conocimiento social hegemónico e incuestionable. El alumnado, en consecuencia, ocupa un lugar subsidiario sin capacidad para la intervención o reflexión sobre el mismo.

Los resultados obtenidos en el cuestionario final consolidan el grado de acuerdo de los y las estudiantes de Magisterio con la necesidad de visibilizar a las mujeres y la experiencia femenina en la Historia enseñada, con el protagonismo de hombres y mujeres en la construcción del conocimiento social, y con el tratamiento didáctico de contenidos vinculados a los problemas sociales o a la problematización de contenidos sociales e históricos en la enseñanza de la historia escolar (Ortega y Pagès, 2017b).

El estudiantado considera precisa la implementación de metodologías activas, así como el tratamiento metodológico de la empatía histórica, las estrategias de simulación y los estudios de caso, entre otros. También argumenta que el empleo del método científico y el manejo de fuentes históricas diversas en la enseñanza de la Historia (especialmente, las de naturaleza sociocultural) posibilitarían la aproximación del alumnado a la realidad social del momento en que se producen, haciendo presentes, entre otros grupos sociales invisibles, a las mujeres en el ejercicio de su actividad social.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación, el diseño de programas de formación del profesorado, dirigidos a educar *en y para* la igualdad de género, habría de considerar prioritario el análisis y la valoración de las relaciones entre investigación e innovación didáctica, con la finalidad de producir impactos claros en la futura práctica docente del estudiantado.

Trabajar con las representaciones del alumnado, e indagar y profundizar en sus orígenes, permite al profesorado de Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales promover el cambio, repensar sus programas y argumentar, de forma fundamentada, la toma de decisiones sobre las estrategias de formación aplicadas.

Desde una perspectiva autónoma y crítica, y desde los principios de la práctica reflexiva, el diseño e implementación de nuestra intervención pretendió y pretende dar respuesta a tres cuestiones fundamentales: *por qué, qué y cómo* enseñar Ciencias Sociales desde la perspectiva de género y la desigualdad de género como problema social. A través de esta programación, procuramos analizar y mejorar nuestra propia práctica docente, con la finalidad última de hacer de ella el fundamento de nuestra propia teoría y de revertir esta teoría en innovación para la práctica.

Este ‘investigar haciendo’ encuentra en la aplicación de recursos de literacidad crítica, y en la problematización de contenidos capaces de partir del presente y de sus problemas (entre ellos, la desigualdad de género), una excelente oportunidad para incluir el género como categoría de análisis en contextos de formación inicial de maestros y maestras de Ciencias Sociales.

La inclusión del enfoque de género en el diseño de los planes de estudio de Magisterio y, en particular, en las materias propias del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, hace posible el reconocimiento de un tipo de relación de poder, que repercute en el desarrollo profesio-

nal del profesorado. Se hace necesaria, por tanto, una formación que contribuya a la construcción de una identidad profesional sin sesgos de género, a partir del desarrollo específico de la ‘competencia en perspectiva de género’ (Aguilar Ródenas, 2015; Díez Ros *et al.*, 2016; Ortega y Pagès, 2018).

Esta formación debería incorporar programas curriculares específicos de formación del profesorado para la adquisición de competencias críticas, que partieran del concepto de criticidad como elemento indispensable en la identificación de ideologías, discursos y concepciones androcéntricas de la realidad para la acción social y educativa. Desde esta perspectiva crítica, la ruptura de dualidades hegemónicas, masculinas y femeninas, pasa por la promoción de experiencias formativas que desestabilicen y pluralicen su carácter excluyente (Jiménez-Delgado, Jareño-Ruiz, García Andreu y El-Habib Draoui, 2016).

Sigue haciéndose urgente, en consecuencia, una revisión de las prácticas docentes, así como la erradicación de comportamientos estereotipados y sexistas, aún reconocibles en las creencias y actitudes; una revisión, en definitiva, capaz de superar las tradiciones y costumbres responsables de la naturalización de determinados patrones de conducta en torno al tradicional modelo de género dual (González Pérez, 2010).

La educación para una ciudadanía democrática en la identificación de las relaciones de poder en torno al género requiere la formación de ciudadanos críticos y autónomos, responsables, participativos y creativos, preparados para la toma de decisiones colectivas y la resolución de conflictos sociales. En este ejercicio, la criticidad de todo discurso implica la capacidad de identificar las relaciones de poder, la visibilización de todos y todas los y las protagonistas del devenir histórico y social, y el reconocimiento de la alteridad, la diferencia y la pluralidad como componente inherente a una verdadera ciudadanía global e inclusiva (Ortega, Ibáñez y Sanz de la Cal, 2017; Ortega y Pagès, 2017a).

A pesar de la limitación de la muestra objeto de estudio y de la ausencia de un grupo de control de contraste, los resultados obtenidos en el programa de formación dan cuenta de las potencialidades didácticas de la aplicación de recursos de literacidad crítica para la visibilización de las mujeres y de la experiencia femenina en el discurso histórico-social de la Historia enseñada, y en la promoción de modelos de ciudadanía globales.

## NOTAS

<sup>1</sup> Esta investigación ha sido realizada al amparo del Proyecto I+D MINECO EDU2016-80145-P, *Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las Ciencias Sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?*, coordinado por Antoni Santisteban (Universitat Autònoma de Barcelona), y del Grupo de Investigación de la Universidad de Burgos de *Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales* (DHISO). Los datos cuantitativos manejados en este estudio pertenecen a la Tesis Doctoral *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*, defendida en la Universitat Autònoma de Barcelona en 2017 y dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch.

<sup>2</sup> Profesor Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Burgos. Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universitat Autònoma de Barcelona, Doctor en Educación por la Universidad de Burgos y Doctor en Historia de América por la Universidad de Extremadura. Director del Grupo de Innovación Docente en *Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y de las Literaturas en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria*, y del Grupo de Investigación de *Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales* (DHISO).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, S. A. (2008). The Education of Social Studies Teachers. En L. S. LEVSTIK y C. A. TYSON (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329–351). New York, USA: Routledge.

AGUILAR RÓDENAS, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 177–183.

AGUILAR RÓDENAS, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaime I (UJI). *Temas de educación*, 21(1), 77–96.

APPLE, M. W. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

ASIÁN, R., CABEZA, F., y RODRÍGUEZ SOSA, V. (2015). Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 35–54.

BICKMORE, K. (2008). Social justice and the social studies. En L. S. LEVSTIK y C. A. TYSON (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 155–171). New York, USA: Routledge.

BOLAÑOS, L. M., y JIMÉNEZ CORTÉS, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 77–95.

COHEN, L., y MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.

CROCCO, M. S. (2008). Gender and sexuality in the social studies. En L. S. LEVSTIK y C. A. TYSON (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 172–196). New York, USA: Routledge Taylor & Francis.

CROCCO, M. S., y LIBRESCO, A. S. (2007). Gender and social studies teacher education. En D. SADLER y E. SILBER (eds.), *Gender and teacher education: Exploring essential equity questions across subject areas* (pp. 109–164). Mahwah, USA: Erlbaum.

DÍAZ DE GREÑU, S., y ANGUITA, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219–232. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>

DÍEZ ROS, R., AGUILAR HERNÁNDEZ, M. M., GÓMEZ TRIGUEROS, I. M.<sup>a</sup>, LOZANO CABEZAS, I., IGLESIAS MARTÍNEZ, M. J., PÉREZ CASTELLÓ, T. D., y VERA MUÑOZ, M.<sup>a</sup> I. (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica. En M.<sup>a</sup> T. TORTOSA YBÁÑEZ, S. GRAU COMPANY y J. D. ÁLVAREZ TERUEL (coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 2665–2679). Alicante, España: Universidad de Alicante.

DONOSO-VÁZQUEZ, T., y VELASCO-MARTÍNEZ, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71–88.

FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5–24.

GIROUX, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En F. Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 53–62). Barcelona, España: Graó.

GIROUX, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México D.F., Estados Unidos Mexicanos: Siglo XXI Editores.

GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M., y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, España: El Roure editorial.

GÓMEZ, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba, Argentina: Brujas.

GONZÁLEZ PÉREZ, T. (2010). Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*, 351, 337–359.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F., Estados Unidos Mexicanos: McGraw-Hill Interamericana.

JIMÉNEZ-DELGADO, M.<sup>a</sup>, JAREÑO-RUIZ, D., GARCÍA ANDREU, H., y EL-HABIB DRAOUI, B. (2016). Historias de vida y género: Metodología de investigación en la formación inicial del

- profesorado. En M.<sup>a</sup> T. TORTOSA, S. GRAU y J. D. ÁLVAREZ (coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 1996–2003). Alicante, España: Universidad de Alicante-Instituto de Ciencias de la Educación.
- 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, España.
- ORTEGA, 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, España.
- ORTEGA, D., IBÁÑEZ, J., y SANZ DE LA CAL, E. (2017). Critical literacy and 'pedagogy of otherness' in education for global citizenship: A study in initial primary teacher education. *Sylvan*, 161(11), 176–188.
- ORTEGA, D., y 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 y 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, España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS.
- ORTEGA, D., y PAGÈS, J. (2017a). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102–117. doi: <https://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.01.102>
- ORTEGA, D., y PAGÈS, J. (2017b). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de Magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, 93, 1–16.
- ORTEGA, D., y PAGÈS, J. (2018). 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: <http://dx.doi.org/10.18172/con.3315>
- ORTEGA, D., y PÉREZ-GONZÁLEZ, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de E.S.O. En A. M.<sup>a</sup> HERNÁNDEZ, C. R. GARCÍA RUIZ y 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-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- PAGÈS, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28, 103–114.
- PAGÈS, J., y SANT, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia*, 25(1), 91–117.
- PAGÈS, J., y SANTISTEBAN, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En J. PAGÈS y A. SANTISTEBAN (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria* (pp. 229–346). Madrid, España: Síntesis.
- PALACIOS, L. (2009). Epistemología y pedagogía de género: el referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico. *Horizontes educacionales*, 14(1), 65–75.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J., y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- ROMERO DÍAZ, A., y ABRIL, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43–51.
- SALAS BLAS, E. (2013). Diseños pre-experimentales en psicología y educación: una revisión conceptual. *Liberabit*, 19(1), 133–141.
- SANT, E., y PAGÈS, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129–146.
- SANTISTEBAN, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M.<sup>a</sup> HERNÁNDEZ, C. R. GARCÍA RUIZ y 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. 383–393). Cáceres, España: Universidad de Extremadura-AUPDCS.
- STANLEY, B. W. (2010). Social Studies and the social order: Transmission or transformation? En W. C. PARKER (ed.), *Social Studies today: Research and practice* (pp. 17–24). New York, USA: Routledge.
- TAYLOR, S. J., y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de los significados*. Barcelona, España: Paidós.
- TOSAR, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- WEISS, C. (1992). *Investigación Evaluativa*. México D.F., Estados Unidos Mexicanos: Trillas.