

¿Las Mujeres fueron Importantes en la Historia? Roles y Escenarios de Acción Social en las Narrativas del Alumnado de Educación Primaria

Were Women Important in History? Roles and Social Action Scenarios in the Narratives of Primary School Students

Delfín Ortega-Sánchez *

Universidad de Burgos, España

DESCRIPTORES:

Representación
Mujer
Educación primaria
Estudiantes
Profesorado

RESUMEN:

Esta investigación pretende analizar las representaciones sobre los roles y escenarios de acción social de las mujeres en la historia enseñada a estudiantes de tercer curso de Educación Primaria ($n = 71$) de tres centros educativos de Castilla y León (España), y sus implicaciones en la formación del profesorado. Igualmente, busca ofrecer un modelo de evaluación interpretativo y competencial de la conciencia histórica del alumnado. Se utilizó un diseño de investigación cualitativa, que incluyó la aplicación del cuestionario de respuesta abierta, diseñado *ad hoc*, y el grupo focal como instrumento y técnica de recogida de datos, respectivamente. Las unidades de registro obtenidas ($n_i = 1.245$) evidencian la continuidad y consolidación de enfoques curriculares androcéntricos en la enseñanza de la Historia desde las primeras etapas educativas. Estos enfoques se caracterizan por una concepción técnica, lineal y no inclusiva de los aprendizajes percibidos, alejada de los problemas sociales contemporáneos, de la vida social del presente y de su proyección futura. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de comprender la lógica subsidiaria que rige las estructuras y categorías patriarcales desde el desarrollo curricular, con el propósito de superar las jerarquías que han posicionado la historia de los hombres por encima de las acciones, narrativas e historias de las mujeres.

KEYWORDS:

Representation
Women
Primary education
Students
Teachers

ABSTRACT:

The aim of this research is, on the one hand, to analyze the historical representations of women's roles and social action scenarios in three groups of students in the third year of Primary Education ($n = 71$) from three educational centers in Castile and Leon (Spain), and its implications for teacher training. On the other hand, it aims to offer an interpretative and competency-based evaluation model in historical awareness for students from the initial educational stages. A qualitative research design was used, which included the application of the open-response questionnaire, designed *ad hoc*, and the focus group as an instrument and data collection technique, respectively. The recording units obtained ($n_i = 1245$) report the continuity and consolidation of androcentric curricular approaches in teaching History from the early stages of education. These approaches are characterized by a technical, linear and non-inclusive conception of perceived learning, far from contemporary social problems, from the current social life and its future projection. The results highlight the need to understand the subsidiary logic that governs patriarchal structures and categories in curriculum development, in order to overcome the hierarchies that have positioned men's history above women's actions, narratives and stories.

CÓMO CITAR:

Ortega-Sánchez, D. (2022). ¿Las mujeres fueron importantes en la Historia? Roles y escenarios de acción social en las narrativas del alumnado de Educación Primaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 293-309.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.016>

1. Introducción

La inclusión de la perspectiva de género ha recibido un creciente interés en el conjunto de las preocupaciones investigadoras de la didáctica de la historia. Trabajos recientes, como los de Ortega-Sánchez y Pagès (2019, 2020), Ortega-Sánchez y otros (2020, 2021), Ortega-Sánchez y Heras-Sevilla (2021), Marolla (2020) y Marolla y otros (2021), tienen en común su inquietud por las formas en que las estructuras patriarcales han excluido a las mujeres y/o a las niñas, y a la diversidad de género (Woodson, 2017) en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Igualmente, coinciden en la necesidad de incorporar el concepto de género como categoría de análisis social (Crocco, 2010), y núcleo organizativo de las relaciones sociales y de los procesos educativos (Bailey y Graves, 2016). Esta categoría habría de entenderse como constructo sociocultural articulado en epistemologías históricas, discursos, jerarquías, e inclusiones y exclusiones narrativas (Spencer, 2010). Igualmente, estos trabajos parten de la consideración de que las “representaciones sociales y culturales sobre las mujeres toman forma y se consolidan, entre otros discursos posibles –como en el literario o el artístico–, en el propio de la Historia y de su enseñanza (Ortega-Sánchez, 2017, p. 67). En este sentido,

Resulta preciso, por tanto, conocer e identificar las bases del denominado sistema sexo-género (...), en el que las capacidades, cualidades y roles asignados a cada género son antagónicos, gozando de diferente consideración y estatus social. Este sistema se basa en supuestas diferencias y se sustenta en la oposición generada por estas diferencias (masculinidad vs. feminidad, público vs. privado, o dominación vs. sumisión). De este modo, se promueven relaciones asimétricas y jerárquicas que legitiman la subordinación de lo femenino. (Heras-Sevilla et al., 2021, citado en Ortega-Sánchez y Juez, 2021, p. 94)

La historia, como contenido curricular, ha venido presentándose como una materia interpretativa basada en la perspectiva múltiple. La discusión sobre la cognición y percepción epistémica del profesorado, y sus relaciones específicas con el concepto de género, habría de constituir una de las líneas de investigación más urgentes, pues “aprender a pensar históricamente no se limita al pasado, sino que constituye una competencia crítica del presente de toda sociedad democrática” (Ortega-Sánchez y Olmos, 2019, p. 90). Resulta necesario, por tanto, poner un mayor énfasis en la dimensión epistemológica de la investigación histórica en la formación del profesorado y en el desarrollo de pedagogías, que incorporen la reflexión en el aula sobre la naturaleza y las fuentes del conocimiento histórico; es decir, que enseñen explícitamente la historia como una materia abierta y verdaderamente interpretativa (Stoel et al., 2017). En este sentido, recientes investigaciones demuestran la inconsistencia epistémica del profesorado en activo, y una ausencia relacional entre su posicionamiento sobre el género y la adopción de determinados enfoques historiográficos (Åström, 2021). Como concluye Åström, “si el profesorado no tiene una comprensión explícita de su propia comprensión de las afirmaciones epistemológicas en la historia, probablemente entonces será muy difícil inculcar algo que se parezca al razonamiento epistemológico en su alumnado” (p. 10).

Han sido relativamente frecuentes los estudios centrados en el análisis de las vinculaciones de la historia enseñada con la construcción de las identidades nacionales en las representaciones y narrativas históricas del alumnado y del profesorado en formación (Grever et al., 2011; Sáiz y López-Facal, 2015). Sin embargo, continúan siendo escasas las investigaciones dirigidas a revelar la forma en que el género se incorpora como marco epistemológico o categoría historiográfica de análisis en el

ámbito de la educación histórica (Fernández Valencia, 2015; Gallego et al., 2017; Rausell, 2021). La problematización de las representaciones sociales de género, a partir de la desconstrucción del estereotipo, del prejuicio y de las relaciones de dominación en las que se incardinan, exige revelar la naturaleza social e histórica de la desigualdad. La desigualdad, reconocible en la desconstrucción de las relaciones de género, surge de la atribución de determinados comportamientos y estereotipos que limitan la complejidad y desarrollo autónomo de la diversidad identitaria. En el ámbito educativo, se hace necesaria, en consecuencia,

La contra-socialización o "contra-normalización" identitaria desde la reflexión crítica y la acción social. En esta perspectiva, la identidad de género, conformada en clave plural y en libertad, parte de las representaciones del docente en formación inicial como crítico-práctico reflexivo sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia, los contenidos curriculares y los modelos de su propia práctica docente. (Ortega-Sánchez, 2017, p. 76)

En esta línea, la presente investigación, parte de un proyecto transnacional comparado más amplio (Ortega-Sánchez et al., 2020, 2021), pretende evaluar el grado de inclusión de la perspectiva de género y la promoción de la educación en y para la igualdad en los discursos históricos de los y las estudiantes de tercer curso de la Educación Primaria española. El estudio focaliza su interés en el análisis de las representaciones específicas de las relaciones de género, a partir del lugar asignado a las mujeres de sociedades pretéritas y actuales en los relatos y explicaciones históricas en esta etapa de educación obligatoria. Asimismo, pretende ofrecer un modelo de evaluación interpretativo y competencial de la conciencia histórica del alumnado desde etapas educativas iniciales.

2. Método

Participantes

Para la selección de los y las participantes, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, de acuerdo con las posibilidades de acceso del investigador al campo de estudio y con su grado de adecuación al objetivo de investigación. Accedieron a participar en el estudio, previa autorización de las maestras y maestros tutores de centro, tres aulas con un total de 71 estudiantes de tercer curso de Educación Primaria ($M=8,3$ años, $DT=0,32$) ($n_1=24$, $n_2=25$, $n_3=22$), matriculadas y matriculados en tres centros educativos de la ciudad de Burgos (España).

Técnica e instrumento

La investigación emplea el cuestionario de respuesta abierta diseñado *ad hoc* y el grupo focal como instrumento y técnica de recolección de datos, respectivamente. Las cuestiones incluidas en el cuestionario fueron recuperadas en los grupos focales con el objeto de profundizar en sus resultados, habilitar un espacio abierto para añadir o precisar las preguntas formuladas, y flexibilizar tanto su orden secuencial como el tiempo para la emisión de las respuestas (Anyan, 2013) (Cuadro 1).

Cuadro 1**Cuestiones y preguntas-eje del cuestionario y grupos focales**

| | | |
|-----|------|--|
| C1 | P-E1 | ¿Qué es para ti la Historia? |
| C2 | P-E1 | ¿Por qué estudiamos Historia? |
| C3 | P-E2 | ¿A qué se dedica un historiador o historiadora? |
| C4 | P-E2 | ¿Quién escribe la Historia? |
| C5 | P-E2 | ¿Cómo se escribe la Historia? |
| C6 | P-E2 | ¿Qué es una fuente histórica? ¿Cuál es su utilidad? |
| C7 | P-E3 | ¿Quiénes protagonizan la Historia? |
| C8 | P-E3 | ¿Por qué crees que protagonizan la Historia los personajes que has elegido? |
| C9 | P-E3 | ¿Las mujeres fueron importantes en la Historia? |
| C10 | P-E3 | ¿Crees que los campesinos y campesinas también protagonizan la Historia? |
| C11 | P-E3 | ¿Y los esclavos y esclavas? |
| C12 | P-E4 | ¿Cómo vivirías en la antigua Grecia, la antigua Roma o el antiguo Egipto? ¿Quién serías? ¿A qué te dedicarías? |

Nota. C.: Cuestión (cuestionario de respuesta abierta). P-E.: Pregunta-eje (grupo focal).

Con el propósito de reunir evidencias sobre la adecuación y validez del contenido del cuestionario y de las cuestiones-eje del grupo focal, se evaluó el grado de concordancia inter-jueces entre las valoraciones otorgadas a los atributos de cada ítem (AERA, 2018), mediante la adaptación de los criterios definidos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), y los propuestos por Corral (2009). Estos criterios fueron medidos en un rango de 1 a 4 puntos, donde 1 implicaba un bajo nivel de cumplimiento del criterio y 4 su excelente satisfacción. La valoración independiente inter-jueces ($n=7$) se compuso, de esta forma, por cuatro criterios de evaluación específicos (C_e), aplicados al total del instrumento/técnica y a cada una de las cuatro dimensiones: Coherencia (C_{e1}): El ítem presenta una relación lógica con el indicador de medición teórica; Pertinencia (C_{e2}): El ítem alcanza un óptimo nivel de significación para explicar el indicador de medición teórica; Representatividad (C_{e3}): El ítem reúne evidencias semánticas inferenciales adecuadas a la literatura científica de la que procede; Sesgo (C_{e4}): El ítem no incurre en lecturas parciales del indicador teórico de medición (Cuadro 2).

Cuadro 2**Estadísticos descriptivos dimensionales inter-jueces**

| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | C11 | C12 |
|---|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| | $M_e S^2$ |
| C | 4 ^(a) | 4 ^(a) | 4 ^(b) | 3 ^(a) | 4 ^(a) | 4 ^(a) | 4 ^(a) | 4 ^(b) | 4 ^(a) | 4 ^(a) | 4 ^(a) | 4 ^(a) |
| P | 4 ^(b) | 4 ^(a) | 3 ^(a) | 4 ^(a) |
| R | 4 ^(a) | 3 ^(a) | 4 ^(a) | 4 ^(a) |
| S | 4 ^(a) | 3 ^(a) | 4 ^(a) |

Nota. C.: Coherencia. P.: Pertinencia. R.: Representatividad. S.: Sesgo. $n=7$. ^a=0,000, ^b=0,143

Asimismo, con el objeto de estimar el grado y fuerza de acuerdo inter-jueces, calculamos el coeficiente de concordancia de Kendall. Los resultados arrojados dan cuenta de la existencia de un alto índice de concordancia y de homogeneidad significativa dimensional ($\geq 0,798$, $p=0,000$) y global ($W_t=0,911$, $p=0,000$) (Cuadro 3) entre los rangos asignados. Puede comprobarse, por tanto, la adecuación del contenido, la intercambiabilidad instrumental y la reproducibilidad de la medición (Ato et al., 2006).

Cuadro 3**Valores y niveles de significación global y dimensional**

| Global | | | Dimensiones | | | | | | | | | | | |
|-----------------|----|---------|-----------------|----|---------|-----------------|----|---------|-----------------|----|-----|-----------------|----|-----|
| C _{et} | | | C _{e1} | | | C _{e2} | | | C _{e3} | | | C _{e4} | | |
| χ^2 | gl | W | χ^2 | gl | W | χ^2 | gl | W | χ^2 | gl | W | χ^2 | gl | W |
| 299,760 | 47 | 0,911** | 61,484 | 11 | 0,798** | 68,558 | 11 | 0,890** | 77,000 | 11 | 1** | 77,000 | 11 | 1** |

Nota. ** p ≤ 0,01

Finalmente, para confirmar las evidencias empíricas de validez de contenido del instrumento y técnica utilizados, se calculó el Índice de Validez de Contenido (IVC), propuesto por Lawshe (1975). Se procedió a la reevaluación de cada ítem por el grupo de expertos y expertas seleccionado (n=7), al que se añadieron dos nuevos especialistas de contraste en didáctica de las ciencias sociales (n=9) para conformar el Panel de Evaluación del Contenido y corroborar, de esta forma, la calidad del instrumento de recolección de datos.

Confirmada la adecuación y, por tanto, la posibilidad de mantener los 12 ítems, propuestos para su inclusión por la Razón de Validez de Contenido (RVC) en niveles de puntuación satisfactorios (ítems evaluados como esenciales y útiles) (RVC ≥ 0,80) (Fórmula), se calculó el Índice de Validez de Contenido (IVC), resultado del promedio de los ítems con validez de contenido (Pedrosa et al., 2014). Puede confirmarse, en consecuencia, la adecuación y existencia de evidencias empíricas sobre la validez de contenido instrumental (IVC=0,945) (Cuadro 4).

$$RVC = \frac{n^e - N/2}{N/2}$$

Cuadro 4**RVC por ítem e IVC global**

| Ítem | RVC | IVC |
|------|------|-------|
| 1 | 1 | |
| 2 | 1 | |
| 3 | 1 | |
| 4 | 1 | |
| 5 | 0,80 | |
| 6 | 1 | |
| 7 | 1 | 0,945 |
| 8 | 1 | |
| 9 | 1 | |
| 10 | 0,80 | |
| 11 | 1 | |
| 12 | 0,80 | |

Diseño y procedimiento

El estudio se adscribe a los diseños no experimentales de investigación ex post facto y a los principios metodológicos cualitativos transversales sobre contenido manifiesto. La recogida de datos se desarrolló en el entorno natural de los y las participantes entre septiembre de 2019 y febrero de 2020, y entre septiembre y octubre de 2021. En la emisión de las respuestas, no se demandó el seguimiento de ninguna instrucción, con el objeto de ceder la mayor libertad posible en la construcción de sus discursos.

El estudio fue secuenciado en tres fases interdependientes. En una primera fase, se procedió a administrar el primer instrumento (cuestionario de respuesta abierta), y a vaciar y analizar las respuestas textuales emitidas por el alumnado. Tras una lectura general, se identificaron y codificaron los patrones de temas y categorías emergentes, examinando su convergencia o particularidad en el contexto de la unidad discursiva (oración). Seguidamente, la segunda fase se dedicó a la realización y grabación en audio de 15 grupos focales, compuestos de 4-5 estudiantes cada uno de ellos, con una duración de 30 minutos. Por último, la tercera fase consistió en la transcripción, codificación y categorización de los datos obtenidos.

Análisis de datos

De acuerdo con las fases generales del análisis de contenido cualitativo definidas por Kuckartz (2014), se procedió a realizar una codificación y categorización inductiva y deductiva de los datos textuales completos. El procedimiento de codificación y categorización inductiva se realizó de forma iterativa y comparativa, reflexionando y dando cuenta de las interpretaciones generadas, y aplicó los principios metodológicos de la teoría fundamentada (Bryman, 2016; Glaser y Strauss, 2017). De acuerdo con estos principios, primero se compararon las unidades de registro para su clasificación en categorías significativas excluyentes, derivadas de los datos textuales; seguidamente, estas unidades fueron nuevamente (re)integradas en las categorías emergentes y, finalmente, se establecieron las relaciones categóricas necesarias con el fin de formular la teoría resultante.

El total de códigos generados se reunió, en una primera fase, en familias categóricas concomitantes a dimensiones de explicación histórica diferenciales. En una segunda fase de categorización, los contenidos informativos asociados a estas categorías teóricas se agruparon de nuevo, a través de la comparación constante de los datos (Denzin y Lincoln, 2011), en tres dimensiones categoriales emergentes. Estas categorías emergentes coincidieron con enfoques historiográficos ampliamente evidenciados por la literatura científica sobre educación histórica, y educación para una ciudadanía democrática y, en particular, con los tres primeros enfoques identificados por Pagès y Sant (2012): la “historia sin mujeres”, la “historia y las mujeres”, y la “historia de las mujeres”.

Así mismo, con el propósito de identificar correspondencias entre las categorías emergentes anteriores, y posicionamientos iniciales de conciencia histórica en los y las estudiantes del tercer curso de Educación Primaria, se evaluaron los niveles y competenciales para la evaluación apriorística de la conciencia histórica de Rüsen (2004, 2010). Las razones de aplicación de este modelo a la codificación y categorización deductiva de los discursos del alumnado residieron en su capacidad para integrar los niveles de complejidad de conciencia histórica y su función orientativa, con las aplicaciones de Henríquez (2004) y de Benavot y otros (2008) (Cuadro 5).

Cuadro 5**Modelos interpretativos y competencias para la evaluación de la conciencia histórica**

| Modelo | Np | Descriptor |
|---|----|--|
| Tradicional | 1 | El discurso narrativo asume un carácter determinista, reproductivo y, prioritariamente, continuista del pasado en la configuración de la realidad social del presente y del futuro. Los valores, tradiciones y personajes/protagonistas del pasado histórico seleccionados trascienden al presente con plena vigencia, legitimidad y capacidad explicativa. |
| Ejemplar | 2 | El discurso narrativo se articula a partir de una relación coherente y selectiva de hechos, acontecimientos y de grandes personajes/protagonistas del pasado. Estos se presentan como elementos aleccionadores en la configuración de la realidad social del presente y de ellos se desprenden reglas generales de conducta. La imitación de sus acciones o la propuesta de determinadas instituciones, consideradas referenciales, tienden a emularse sin análisis contextual ni consecuencial. |
| Crítico | 3 | El discurso narrativo enfrenta al enfoque historiográfico tradicional su propia contra-narrativa en clave crítico-rupturista. El discurso se elabora con base al cambio para la interpretación/representación del pasado, rechazando y deslegitimando la naturaleza atemporal de reglas, valores y tradiciones como fuente de orientación para el presente. Adquiere un cierto carácter nihilista, pues no se observa la necesidad de someter a crítica propuestas alternativas o las bases para su conducción. |
| Genealógico o genético | 4 | El discurso narrativo, como el propio del modelo crítico, asume el cambio como elemento inherente a la temporalidad humana. Sin embargo, en el modelo genético, la configuración del presente aparece mediada, en estos discursos, por la posibilidad de transformación, el reconocimiento del otro y la diversidad, en una relación constante entre el pasado histórico y la proyección futura (historicidad del presente). Considera las tradiciones, los ejemplos y las críticas para la percepción, comprensión y transformación de la realidad mediante la interpretación y la creatividad. |
| Competencia | Va | Elementos de la narración histórica: contenido, forma y función. |
| Competencia perceptiva o experiencial (contenido) | a | El discurso narrativo incorpora la noción temporal del pasado y su especificidad, estableciendo una relación perceptiva o experiencial distinta a la del presente, y reconociendo en éste su huella. |
| Competencia interpretativa (forma) | b | El discurso narrativo se construye desde el análisis del pasado para aproximarlos al presente con el fin de comprenderlos. Además, incorpora expectativas de futuro en función de las dos variables temporales anteriores. |
| Competencia orientadora (función) | c | El discurso narrativo analiza el pasado para trascenderlo a la comprensión del presente, incluye la proyección de futuro y utiliza las tres variables temporales (pasado, presente y futuro) para la orientación y guía de las acciones cotidianas. |

Nota. NP: Niveles de progresión y complejidad. Va: Variable competencial. Elaboración propia.

Por último, para estimar la fiabilidad del procedimiento inductivo-deductivo de codificación y categorización realizado, se calculó el α de Krippendorff para variables nominales dicotómicas (Hayes y Krippendorff, 2007), a partir de las valoraciones afirmativas o negativas asignadas por codificadores externos ($n=3$), especialistas en

didáctica de la historia. Los resultados muestran que la fiabilidad inter-codificador fue alta ($\alpha=0,8907$), por lo que puede concluirse la existencia de evidencias de precisión en el procedimiento (Cuadro 6).

Cuadro 6

Matrices de coincidencia observada y esperada, matriz delta y estimación de la fiabilidad

| Matriz de coincidencia observada | | Matriz de coincidencia esperada | | Matriz delta | | Valores unitarios | |
|----------------------------------|--------|---------------------------------|------------------------|--------------|------|-------------------|---|
| 3.379 | 28 | 3.150,76 | 256,24 | 0,00 | 1 | 1 | 2 |
| 28 | 249 | 256,24 | 20,76 | 1 | 0,00 | | |
| α | | Ud de registro | Codificadores externos | | | Pares | |
| Nominal | 0,8907 | 1.245 | 3 | | | 3.684 | |

De acuerdo con el objetivo de la presente investigación, centramos nuestro análisis en la novena cuestión incluida en el instrumento y técnica utilizados (C9 - PE-3), cuyos extractos textuales devueltos han sido seleccionados por su capacidad explicativa de cada categoría. Para el tratamiento y codificación de los datos, utilizamos el *software* ATLAS.ti. Los registros textuales fueron etiquetados mediante códigos alfanuméricos en función del centro educativo, estudiante y técnica/instrumento aplicado: C_x-E_x/Cu_{.(cuestionario)}-Gf_{.(grupo focal)}. Asimismo, sus transcripciones discursivas (grupos focales) cumplieron con las convenciones propuestas por Jefferson (1984).

En el proceso de recogida de la información, los centros educativos confirmaron su consentimiento informado a la investigación, garantizándose el anonimato y la confidencialidad de las respuestas de los y las estudiantes, así como su posterior tratamiento. Igualmente, el estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Burgos (IR 15/2018).

3. Resultados

3.1. La historia y las mujeres

Con un volumen de 721 extractos textuales devueltos ($f_i=57,91$), los y las participantes asumen perspectivas historiográficas tradicionales, en las que se visibiliza la experiencia femenina desde la atribución del dominio masculino al relato histórico-social. El 63% de estos discursos históricos ($n_i=454,2$), en efecto, justifica este enfoque a partir de escenarios de acción social vinculados con el ámbito doméstico-privado y reproductivo. Desde esta perspectiva, los relatos devuelven una contribución victimizada y naturalizada de las mujeres en un ‘mundo de hombres’ (Pagès y Sant, 2012), o lo que Lerner (1975) y Ten Dam y Rijkschroeff (1996) denominaron *Contribution history; women’s contribution to male-defined society are highlighted and the value of domains traditionally associated with women*, respectivamente.

Sí, porque ellas se quedaban cuidando [de los niños]. [C₃-E₂-Cu_{.(cuestionario)}]

Fueron importantes porque, en la Prehistoria, las mujeres cocinaban. [C₃-E₆-Cu_{.(cuestionario)}]

Sí, porque antes las mujeres no trabajaban, pero ahora normalmente trabajan casi todas. [C₂-E₂₂-Cu_{.(cuestionario)}]

Algunas sí, porque no sólo tienen que ser importantes los hombres. [C₁-E₈/Gf_{.(grupo focal)}]

Sí que fueron importantes porque, si no, nadie se habría quedado con los niños en casa. [C₃-E₁₇-Cu_{.(cuestionario)}]

Sí fueron importantes, porque, si no, no hubieran podido criar personas. [C1-E.23-Cu.(cuestionario)]

Sí, porque también existían y, si no, no podríamos tener hijos. [C2-E.12-Cu.(cuestionario)]

Creo que algunas mujeres sí y otras no. Cleopatra fue importante. [C2-E.15/Gf.(grupo focal)]

Sí, porque limpiaban las casas, las habitaciones... [C3-E.14-Cu.(cuestionario)]

Yo creo que no mucho porque pensaban que los hombres eran mejores. [C1-E.20/Gf.(grupo focal)]

De acuerdo con los niveles de complejidad de la conciencia histórica crítica de Rüsen (2004), los discursos narrativos generados por los y las estudiantes de tercer curso de Educación Primaria coinciden con los identificados por Ortega-Sánchez y Pagès (2018) en los relatos del profesorado de Educación Primaria en formación inicial. En ambos ámbitos formativos, estas narrativas “se acomodan a las narrativas maestras (...) ejemplares, y asumen un prematuro carácter general determinista, estereotipado y reproductivo” (p. 93) desde enfoques epistemológicos tradicionales.

De acuerdo con este grado de complejidad de conciencia histórica (segundo nivel de progresión), la experiencia histórica femenina y sus escenarios de acción social alcanzan plena vigencia y capacidad explicativa del pasado, cuyo eventual protagonismo (ej. ‘Cleopatra fue importante’) se presenta como elemento aleccionador conductual. En este contexto, se identifican habilidades de competencias perceptivas o experienciales (Va-a) y, en menor medida, competencias interpretativas (Va-b), basadas en el análisis del pasado desde el pasado y en una tímida aproximación al presente para su comprensión.

Esta tendencia mayoritaria parece mantenerse y reforzarse en etapas educativas superiores en el ámbito iberoamericano, como demuestran las investigaciones de Ortega-Sánchez y otros (2021, 2020) con alumnado chileno de Educación Secundaria y con alumnado español del último curso de la Educación Primaria española. En estos estudios, se da cuenta de la persistencia de esta perspectiva androcéntrica, a través de la identificación de atribuciones hegemónicas de género, y del mantenimiento del sistema sexo/género en las narrativas históricas de los y las estudiantes. Se comprueba, en efecto, la permanencia de relatos incipientes, donde las mujeres y la experiencia femenina permanecen en posicionamientos dependientes y subsidiarios del liderazgo masculino, propuestos como como ejes estructurantes de los discursos.

A pesar de estas concurrencias entre estudiantes de Educación Primaria (sexto curso) y de formación del profesorado en España, y de Educación Secundaria en Chile, sería necesario un mayor volumen de estudios comparativos grupales, capaces de considerar variables como la procedencia geográfica, la adscripción socioeconómica, el género o la edad. Estos estudios comparativos harían posible, en consecuencia, alcanzar conclusiones matizadas y potencialmente poliédricas.

3.2. Una historia sin mujeres

Se registra una tendencia secundaria (513 extractos textuales; $f_i=41.20$) de una enseñanza de la Historia sin mujeres, un enfoque consistente con la *male-defined history* de Lerner y la *womanless all-white history* de McIntosh (Woyshner, 2002). De acuerdo con estas perspectivas, las mujeres son invisibles en la historia enseñada.

Los hombres no dejaban salir a las mujeres; por eso, no aparecen en los libros. [C2-E.22-Gf.(grupo focal)]

Los chicos (X) hacían más cosas, [y] las chicas se quedaban en casa cuidando y limpiando. [C₁-E.3/Gf.(grupo focal)]

Los hombres les trataban como esclavas y se aprovechaban de ellas. (.) No permitían que tuvieran poder. [C₂-E.11-Gf.(grupo focal)]

No eran importantes porque no tenían fuerza. No eran muy valientes, ¿aunque algunas sí. [C₃-E.16-Cu.(cuestionario)]

Estos resultados se encuentran alineados con los obtenidos en las investigaciones de López-Navajas (2014), Ortega-Sánchez y Pérez (2015), Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera (2016) y Ortega-Sánchez (2017) sobre la pervivencia de estereotipos de género en la manualística escolar para la Educación Primaria y Secundaria españolas. En ellos, se concluye que, a pesar de los avances legislativos “por vigilar la igualdad de oportunidades de ambos sexos, nos encontramos con que los distintos manuales con los que frecuentemente trabaja tanto el profesorado como el alumnado (...) reflejan un mundo y una historia mayoritariamente masculina” (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, p. 23).

De forma similar a la categoría emergente anterior, los discursos adscritos a esta segunda categoría atienden a un modelo de conciencia histórica propio del nivel ejemplar (segundo nivel de progresión) y próximo al nivel de conciencia tradicional (primer nivel de progresión). Asimismo, se identifican evidencias de habilidades competenciales perceptivas o experienciales (Va-a), en las que se incorpora la noción temporal del pasado desde su especificidad pseudo-objetiva.

3.3. Una historia de las mujeres

Un exiguo 5.5% (n_i=68.47) de las unidades de registro obtenidas considera lo que Lerner (1975) ya etiquetó como *Oppression framework; women's history told through terms of oppression; women on their own terms history (e.g., suffrage)*. Desde este enfoque, el alumnado alude a la existencia de una ‘liberación’ de las mujeres en contextos históricos imprecisos y/o atemporales. Esta representación historiográfica se sitúa en el pasado, sin conexión con los problemas sociales contemporáneos o con cuestiones socialmente vivas, como las relaciones desiguales de género. Desde esta perspectiva, “las mujeres aparecen como fuentes de su propia liberación” (Pagès y Sant, 2012, p. 97).

Las mujeres se liberaron hace mucho tiempo (0.4); lucharon por ser iguales a los hombres. [C₃-E.11/Gf.(grupo focal)]

Desde tiempos muy antiguos, ya son libres. [C₁-E.9-Cu.(cuestionario)]

A pesar de la ausencia de contra-narrativas, potencialmente justificable en el tercer curso de Educación Primaria, los discursos asociados a esta última categoría se encuentran próximos a un modelo crítico de conciencia histórica (tercer nivel de progresión), en el que se percibe la asunción del cambio como base interpretativa o representativa del pasado histórico. No obstante, la observación de sus características específicas no evidencia una clara aproximación al desarrollo de competencias orientativas (Va-c) y, por tanto, el empleo de las tres variables temporales (pasado, presente y futuro) en la construcción e interpretación del conocimiento histórico. En consecuencia, puede afirmarse la permanencia de competencias perceptivas o experienciales (Va-a), e interpretativas (Va-b) desde las primeras etapas de la educación histórica.

Estos resultados coinciden con el análisis de la ausencia del lugar de las mujeres en el currículo y en los textos escolares norteamericanos (Schmidt, 2012), y con la ausencia de perspectivas socio-críticas y de indicios sólidos de una conciencia histórica

genealógica en las representaciones del alumnado del último curso de la Educación Secundaria Española (Ortega-Sánchez y Olmos, 2019; Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018). Puede comprobarse, por tanto, que la adscripción de los relatos históricos se vincula con perspectivas excluyentes o pluralistas minoritarias. Estas relaciones naturalizan la inclusión anecdótica de las mujeres en los relatos, puntualmente asimiladas a roles masculinizantes o feministas liberadores.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman la necesidad de implementar programas específicos de didáctica de la historia dirigidos a la adquisición de competencias críticas para una educación en y para la igualdad de género y la justicia social, en los que la visibilización histórica de las mujeres, como protagonistas de la historia, favorezca el empoderamiento ciudadano (Polenghi y Fitzgerald, 2020), la educación para una ciudadanía global, diversa e inclusiva, y el desarrollo del pensamiento crítico en torno a las desigualdades sociales. Esta finalidad habría de formar parte integral de políticas universitarias capaces de orientar memorias históricas más críticas y plurales (Rebollo y Álvarez, 2020). En esta línea, la educación en derechos humanos constituye uno de los ejes fundamentales para promover la igualdad, entendida en su sentido más amplio (Bustos et al., 2020). No obstante, como argumenta Lahelma (2014) para el caso finlandés, aplicable a otros países europeos, los discursos educativos sobre la igualdad de género y los esfuerzos por construir una conciencia de género no han alcanzado un cambio sostenible debido a su cristalización en proyectos a corto plazo, su sensibilidad política y su escaso impacto en la práctica educativa.

Como demuestran los estudios de Woyshner y Schocker (2015) y Schocker y Woyshner (2013) sobre la infrarrepresentación de mujeres en los libros de texto de historia estadounidenses para la educación secundaria, el análisis y consecuencias sociales de la desigualdad han de hacerse extensibles a la presencia/ausencia narrativa de mujeres en su sentido más amplio. Con este propósito, las propuestas transversales de Martín García (2014) y, fundamentalmente, las ofrecidas por Bair y otros (2008) ya aportaban líneas de acción docente para la inclusión de la historia de las mujeres en el currículo de estudios sociales, y el desarrollo de competencias sociales inclusivas: 1) Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico sobre la relatividad del conocimiento social, y de la perspectiva histórica del alumnado. 2) Promoción de las prácticas históricas en el aula de estudios sociales. 3) Manejo, comparación y contraste de fuentes primarias sobre mujeres. Un modelo similar, investigado por Endacott y Pelekanos (2015), daba cuenta, en efecto, de la relevancia de la empatía histórica y del análisis de fuentes en la comprensión del concepto de control social.

De acuerdo con Heras-Sevilla y otros (2020), Cramer y Witcomb (2019) y Molet y Bernad (2015), el rescate de “saberes feministas a través de la creación de genealogías, [y del desafío a] (...) la producción de una historia sin memoria política (...)” (Molet y Bernad, 2015, p. 123), ha de ser capaz de superar la permanencia discursiva de las perspectivas androcéntricas para alcanzar enfoques socio-críticos, diversos e inclusivos en la historia enseñada. No parece haber duda de que “las epistemologías feministas aportan conocimiento suficiente para asumir la relatividad constructiva y legitimidad teórica del género en la historia enseñada, y su incorporación intencional como categoría de análisis social o elemento estructural de las relaciones sociales” (Ortega-Sánchez et al., 2020, p. 100). En este sentido, continúa siendo necesario el análisis evolutivo de la “generación de narrativas explicativas/legitimadoras del universo

simbólico social, donde el paradigma historiográfico tradicional reside como mecanismo cultural de anclaje y permanencia” (Ortega-Sánchez, 2017, pp. 67-68). En la línea de las conclusiones de Rausell y Valls (2021),

El nuestro sigue siendo un sistema educativo sexista que perpetúa el androcentrismo a través de distintos mecanismos. Uno de ellos es la exclusión de las aportaciones de las mujeres y del tratamiento del género en los currículos. Otro, la ficción de que la igualdad entre hombres y mujeres es ya algo conseguido.
(p. 123)

Coincidimos con Belavi y Murillo (2020) en afirmar que “no existen valores o parámetros [educativos] ‘normales’, sino hegemónicos (...), que es preciso cuestionar (...) para dejar al descubierto la invisibilización, el reconocimiento inadecuado o la subordinación” (p. 22). Parece claro que la invisibilidad histórica de las mujeres no sólo distorsiona la construcción del conocimiento histórico, sino que también influye en las percepciones, los debates, los diseños y, por tanto, en los resultados de las políticas sociales y públicas contemporáneas (Shrivastava, 2017). La inclusión de experiencias históricas plurales responde, en efecto, a la necesidad de una educación histórica dirigida a la comprensión integral de las sociedades históricas, y a su interacción con las vidas individuales en el pasado, el presente y su proyección futura.

Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado con el apoyo del Grupo de Investigación Reconocido en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (DHISO), y del Grupo de Innovación Docente en Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil y Primaria (DiCSOL) de la Universidad de Burgos. Igualmente, la investigación forma parte de los proyectos de I+D *Enseñar y aprender a interpretar los problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las Ciencias Sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?* (EDU2016-80145-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Gobierno de España), y *Educación de futuro y esperanza democrática. Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio* (PID2019-107383RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Gobierno de España).

Referencias

- AERA. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* American Educational Research Association. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr43hg2>
- Anyan, F. (2013). The influence of power shifts in data collection and analysis stages: A focus on qualitative research interview. *The Qualitative Report*, 18(1), 45-63. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1525>
- Åström, H. (2021). Genre positions and epistemic cognition: Swedish upper secondary school history teachers and the nature of history. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939139>
- Ato, M., Benavente, A. y López, J. J. (2006). Análisis comparativo de tres enfoques para evaluar el acuerdo entre observadores. *Psicothema*, 18(3), 638-645.
- Bailey, L. E. y Graves, K. (2016). Gender and Education. *Review of Research in Education*, 40(1), 682-722. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680193>
- Bair, S., Williams, L. y Fralinger, M. (2008). Integrating women's history into an early American history course: Three lesson ideas. *The Social Studies*, 99(4), 174-180. <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.4.174-180>

- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Benavot, A., Braslavsky, C. y Truong, N. (2008). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Granica.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Bustos, C., Castillo, S., Mayo, S. y Soto, J. (2020). Hacia una transformación de espacios relacionales: Estudio de caso de una experiencia en educación en derechos humanos. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(1), 5-24. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.001>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247.
- Cramer, L. y Witcomb, A. (2019). Hidden from view? An analysis of the integration of women's history and women's voices into Australia's social history exhibitions. *International Journal of Heritage Studies*, 25(2), 128-142. <https://doi.org/10.1080/13527258.2018.1475409>
- Crocco, M. S. (2010). Teaching about women in world history. *The Social Studies*, 102(1), 18-24. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.532731>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Endacott, J. L. y Pelekanos, C. (2015). Slaves, women, and war! Engaging middle school students in historical empathy for enduring understanding. *The Social Studies*, 106(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/00377996.2014.957378>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fernández Valencia, A. (2015). Género y enseñanza de la historia. En M. A. Domínguez Arranz y R. M. Marina (Eds.), *Género y enseñanza de la historia: Silencios y ausencias en la construcción del pasado* (pp. 29-55). Sílex.
- Gallego, H. y Moreno, M. (2017). *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres)*. Homenaje a Amparo Pedregal. Icaria.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Gómez-Carrasco, C. y Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- Grever, M., Pelzer, B. y Haydn, T. (2011). High school students' views on history. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 207-229. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.542832>
- Hayes, A. F. y Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures* 1(1), 77-89. <http://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Henríquez, R. (2004). Entre historias y experiencias: Conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya. En M. I. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D. y Rubia-Avi, M. (2020). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la

- diversidad. *Perfiles Educativos*, XLIII(173), 148-165.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D. y Rubia-Avi, M. (2021). Coeducation and citizenship: A Study on initial teacher training in sexual equality and diversity. *Sustainability*, 13(9), 5233.
<https://doi.org/10.3390/su13095233>
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. En J. M. Atkinson, y J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp.346-369). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.021>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781446288719>
- Lahelma, E. (2014). Troubling discourses on gender and education. *Educational Research*, 56(2), 171-183. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898913>
- Lawshe, C. (1975). *A quantitative approach to content validity*. Personnel Psychology.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lerner, G. (1975). Placing women in history: Definitions and challenges. *Feminist Studies*, 3(2), 5-14. <https://doi.org/10.2307/3518951>
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: Una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- Marolla, J. (2020). The challenge of women's inclusion for novel teachers. Case study in a teacher educator public university. *Frontiers in Education*, 5(91), art 4.
<https://doi.org/10.3389/educ.2020.00091>
- Marolla, J., Castellví, J. y Mendonça dos Santos, R. (2021). Chilean teacher educators' conceptions on the absence of women and their history in teacher training programmes. a collective case study. *Social Sciences*, 10, 106. <https://doi.org/10.3390/socsci10030106>
- Martín García, A. (2014). Gender history and the history of women in higher education: An educational innovation project. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 161, 289-294.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.076>
- Miguel-Revilla, D. y 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. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6>
- Molet, C. y Bernad, O. (2015). Políticas de género y formación del profesorado: Diez propuestas para un debate. *Temas de Educación*, 21(1), 119-136.
- Ortega-Sánchez D. y Juez V. (2021). Deconstruyendo identidades de género: Análisis de los roles narrativos de la bruja en la literatura infantil. *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 19, 93-114. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i19.3591>
- 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.
- Ortega-Sánchez, D. y Heras-Sevilla, D. (2021). Diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS), procedimiento e instrumento para el análisis de narrativas históricas escolares desde la perspectiva de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(1), 245-261.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.87493>
- Ortega-Sánchez, D., Marolla, J. y Heras, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación

- primaria. En E. J. Díez y J. R. Rodríguez (Dir.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 89-103). Octaedro.
- Ortega-Sánchez, D., Marolla, J. y Heras-Sevilla, D. (2021). Social invisibility and socio cultural construction of gender in historical narratives of Chilean high school students. *European Journal of Educational Research, 10*(2), 1023-1037.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.1023>
- Ortega-Sánchez, D. y Olmos, R. (2019). Historia enseñada y género: Variables sociodemográficas, nivel educativo e itinerario curricular en el alumnado de educación secundaria. *Clío. History and History teaching, 45*, 83-98.
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2018). 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 Torres, C. R. García Ruiz y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-99). Universidad de Valladolid.
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2019). La inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales: Análisis de los discursos y expectativas docentes de los y las estudiantes de Magisterio. En M. Ballbé, N. González-Monfort y A. Satisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 183-190). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2020). The end-purpose of teaching history and the curricular inclusion of social problems from the perspective of primary education trainee teachers. *Social Sciences, 9*(2), 9-23. <http://doi.org/10.3390/socsci9020009>
- Ortega-Sánchez, D. y Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de ciencias sociales de 1º de ESO. En A. M. Carretero, 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). Universidad de Extremadura.
- Pagès J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia. ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa, 25*(1), 91-117.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica, 10*(2), 3-20. <http://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Polenghi, S. y Fitzgerald, T. (2020). Breaking boundaries: Women in higher education, *Paedagogica Historica, 56*(6), 724-728. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1822890>
- Rausell, H. (2021). *Género y formación de profesorado. Un estudio de caso en el máster de profesorado de educación secundaria de la Universidad de Valencia* [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rausell, H. y Valls, R. (2021). Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 96*(1), 67-87.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82056>
- Rebollo, M. J. y Álvarez, P. (2020). Women and educational heritage in Spanish university education museums: Good practices and pending challenges for the incorporation of the gender perspective. *Paedagogica Historica, 58*(2), 159-179.
<https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1769149>
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.

- Rüsen, J. (2010). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: Uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. En M. A. Schimdt, I. Barca y E. de Rezende (Eds.), *Jörn Rüsen e o ensino da história* (pp. 51-77). Universidad Federal de Paraná.
- Sáiz, J. y 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. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Schmidt, S. J. (2012). Am I a woman? The normalisation of woman in US History. *Gender and Education*, 24(7), 707-724. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.674491>
- Schocker, J. B. y Woysner, C. (2013). Representing African American women in U.S. History textbooks. *The Social Studies*, 104(1), 23-31. <https://doi.org/10.1080/00377996.2012.655346>
- Shrivastava, M. (2017). Invisible women in history and global studies: Reflections from an archival research project. *Globalizations*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/14747731.2016.1158905>
- Spencer, S. (2010). Educational administration, history and gender as a useful category of historical analysis. *Journal of Educational Administration and History*, 42(2), 105-113. <https://doi.org/10.1080/00220621003701270>
- Stoel, G. L., Van Drie, J. P. y 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. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>
- Ten Dam, G. y Rijkschroeff, R. (1996). Teaching women's history in secondary education: Constructing gender identity. *Theory and Research in Social Education*, 14(1), 71-88. <https://doi.org/10.1080/00933104.1996.10505770>
- Woodson, A. N. (2017). Less than a vapor: Positioning black lesbian women in history teacher Education. *Journal of Lesbian Studies*, 21(4), 465-477. <https://doi.org/10.1080/10894160.2016.1162545>
- Woysner, C. (2002). Political History as women's history: Toward a more inclusive curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 354-380. <http://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473201>
- Woysner, C. y Schocker, J. B. (2015). Cultural parallax and content analysis: Images of black women in high school history textbooks. *Theory and Research in Social Education*, 43(4), 441-468. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1099487>

Breve CV del autor

Delfín Ortega-Sánchez

Profesor Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Burgos. Doctor en Didáctica de la Historia y 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. Ha centrado sus intereses investigadores en la inclusión de la perspectiva de género y de los problemas sociales en la enseñanza de las ciencias sociales, y en los procesos constructivos de las representaciones culturales y de la identidad cultural iberoamericana desde la pedagogía histórico-crítica, la antropología histórica y la educación. La calidad y difusión de su producción investigadora se encuentran avaladas por numerosas publicaciones científicas, por su participación como conferenciante

invitado en diversas universidades europeas y americanas, y por su nombramiento por la Embajada del Perú en Singapur como Asesor Científico internacional e investigador invitado para la difusión social y educativa de la identidad, cultura e historia peruanas. Desde 2021 es Vicerrector de Responsabilidad Social, Cultura y Deporte de la Universidad de Burgos. Email: dosanchez@ubu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0988-4821>