ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/378715152

# THE HISTORICAL RELEVANCE IN GENDER PERSPECTIVE ACCORDING TO THE STUDENTS OF SECONDARY EDUCATION AND BACCALAUREATE OF MURCIA (SPAIN) LA RELEVANCIA HISTÓRICA EN PERSPECTIVA ….

**Article** *in* Educação & Sociedade · March 2024

DOI: 10.1590/ES.276942

CITATIONS
0

READS
84

**3 authors:**

Pablo Muñoz Muñoz
University of Murcia
**3** PUBLICATIONS **0** CITATIONS
SEE PROFILE

Sebastián Molina Puche
University of Murcia
**53** PUBLICATIONS **583** CITATIONS
SEE PROFILE

Jorge Ortuño Molina
University of Murcia
**32** PUBLICATIONS **312** CITATIONS
SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Jorge Ortuño Molina on 05 March 2024.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

https://doi.org/10.1590/ES.276942



# LA RELEVANCIA HISTÓRICA EN PERSPECTIVA DE GÉNERO SEGÚN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO DE MURCIA (ESPAÑA)

Pablo Muñoz-Muñoz[1]

Sebastián Molina-Puche[2]

Jorge Ortuño-Molina[3]

**RESUMEN:** Los llamados valores humanos son capaces de explicar las motivaciones de los individuos. Estos valores se configuran a partir de representaciones sociales que se transmiten entre generaciones y en las que la formación académica tiene un papel destacado. En este trabajo se realiza un análisis de los valores que los jóvenes atribuyen a los que consideran los personajes históricos más destacados, a partir de una encuesta validada y de entrevistas realizadas a estudiantes de 16-18 años en la ciudad de Murcia (España). Los datos obtenidos se han analizado, desde un diseño cuantitativo no experimental y con el programa estadístico IBM SPSS, con el propósito de identificar tanto los personajes seleccionados como los valores predominantes que se asocian a ellos a partir de las concepciones de los valores motivacionales de Schwartz. Los resultados nos aproximan a una visión estereotipada de la historia en la que predominan las narrativas tradicionales y ejemplarizantes protagonizadas por personajes masculinos, adscritos a una tipología político–militar asociados a la meritocracia. Por tanto, la agencia histórica se ve comprometida por estos rasgos que distancian a los individuos de una ciudadanía responsable y democrática.

**Palabras clave:** Representaciones sociales. Enseñanza de la historia. Valores motivacionales. Agencia histórica. Ciudadanía responsable.

## THE HISTORICAL RELEVANCE IN GENDER PERSPECTIVE ACCORDING TO THE STUDENTS OF SECONDARY EDUCATION AND BACCALAUREATE OF MURCIA (SPAIN)

**ABSTRACT:** The human values, since these are capable of explaining the motivations of individuals. These values are shaped by social representations that

1. Universidad de Murcia – Facultad de Educación – Escuela Internacional de Doctorado – Murcia, España. E-mail: pablo.munoz@murciaeduca.es

2. Universidad de Murcia – Facultad de Educación – Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Murcia, España. E-mail: smolina@um.es

3. Universidad de Murcia – Facultad de Educación – Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Murcia, España. E-mail: jortunom@um.es

Artículo vinculado al contexto del Proyecto de Investigación Nacional I+D+i: "Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía critica (EduHiCon)", PID2020-114434RB-I00. Ministerio de Ciencia e Innovación.

**Editor de sección:** Xavier Rambla

are transmitted between generations and in which academic training, especially the teaching of history, plays an important role. This paper analyses the values that young people attribute to what they consider to be the most outstanding historical figures, based on a validated survey and interview carried out with 16-18 year-old students in the city of Murcia. The data obtained were analysed using a non-experimental quantitative design and the IBM SPSS statistical software, with the aim of identifying both the selected characters and the predominant values associated with them based on Schwartz's conceptions of motivational values. The results bring us closer to a stereotypical view of history in which traditional and exemplary narratives dominated by male characters, ascribed to a political-military typology associated with meritocracy, predominate. Historical agency is therefore compromised by these traits that distance individuals from responsible and democratic citizenship.

**Keywords:** Social representations. History education. Motivational values. Historical agency. Responsible citizenship.

**A RELEVÂNCIA HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DE GÊNERO SEGUNDO OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E BACHARELADO DE MÚRCIA (ESPANHA)**

**RESUMO:** Os chamados valores humanos são capazes de explicar as motivações dos indivíduos. Esses valores são configurados a partir de representações sociais que são transmitidas entre gerações e nas quais a formação acadêmica tem papel de destaque. Este artigo analisa os valores que os jovens atribuem àqueles que consideram as figuras históricas mais proeminentes, com base em uma pesquisa validada e entrevista realizada com estudantes de 16 a 18 anos na cidade de Múrcia (Espanha). Os dados obtidos foram analisados, a partir de um design quantitativo não experimental e com o programa estatístico IBM SPSS, com o objetivo de identificar tanto os personagens selecionados quanto os valores predominantes que estão associados a eles com base nas concepções de valores motivacionais de Schwartz. Os resultados aproximam-nos de uma visão estereotipada da história em que predominam as narrativas tradicionais e exemplares protagonizadas por personagens masculinas, ligadas a uma tipologia político-militar associada à meritocracia. Portanto, o agenciamento histórico é comprometido por esses traços que distanciam os indivíduos de uma cidadania responsável e democrática.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Ensino de história. Valores motivacionais. Agência histórica. Cidadania responsável.

## Introducción

Para intentar comprender el comportamiento social de todo individuo o de una colectividad, los valores humanos – esas creencias que guían la selección o evaluación de la conducta (Schwartz; Bilsky, 1987), resultan clave, en tanto que suelen jugar un importante papel a la hora de dirigir y/o incidir en las actuaciones y conductas de los individuos en sus contextos sociales. De hecho, Schwartz (2006) afirma que los valores humanos llegan a definir tanto a los individuos como a las sociedades a las que pertenecen.

A nivel analítico, lo interesante de estos valores es que se van configurando progresivamente por los diferentes grupos sociales a partir de representaciones sociales y saberes que dicho grupo considera fundamentales, pues son los que regulan su comportamiento y definen su identidad. Además, son transferidos de generación en generación a través de diferentes canales formales e informales, orales o escritos (Jodelet, 2011). En la transferencia de esos valores la enseñanza de la historia tiene un papel clave a través de la conformación de la memoria colectiva y del "proceso de anclaje" (Arnoso et al., 2018), por el cual los nuevos conocimientos que se transmiten en las aulas se interpretan a partir de lo que el alumnado ya conoce, y lo incorpora a su propia conciencia histórica en concordancia con los valores del grupo. Es un proceso de elección y reinterpretación de los nuevos datos de forma que el nuevo mensaje encaje en la memoria colectiva (Arnoso et al., 2018; Jodelet, 2011). En este sentido, resulta absolutamente clave intentar destacar qué posición ocupa en esa memoria colectiva la figura femenina. No cabe duda que la mujer ha sido sistemática y constantemente situada en un plano secundario, subordinado y, en algunos casos, incluso silenciado, en la narración histórica (Bernabeo, 2019; Fernández Valencia, 2004). La narración histórica, que como hemos señalado es una emanación de la sociedad, ha creado una historiografía claramente masculinizada (Scattigno, 2004). Pero tampoco cabe duda que, más que "medir" la presencia de la mujer en el discurso histórico, puede resultar más interesante analizar la manera, el contexto y el valor que se otorga a la figura femenina, o lo que es lo mismo: la perspectiva del tratamiento histórico (Ortuño Molina; Alvén, 2021).

En este trabajo se van a analizar cuáles son los valores motivacionales atribuidos a personajes históricos por parte de un grupo de estudiantes de 16-18 años de un centro público de secundaria de la ciudad de Murcia, a partir de los datos recabados por medio de una encuesta y una posterior entrevista en la que se les pedía que eligieran los cinco personajes que consideraban más destacados de la historia y explicaran sus elecciones relacionándolos con la escala de valores de Schwartz (2006).

Para ello, hemos concretado esta investigación en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el perfil de los personajes que el alumnado participante considera históricamente relevantes;
- Analizar los valores asociados a los personajes históricamente relevantes para el alumnado en perspectiva de género.

## Marco Teórico: Relevancia, Consciencia y Cultura Histórica

La historia (y la memoria) han sido, tradicionalmente, marcos de referencia para los grupos humanos. Es por ello que el interés y los estudios sobre la memoria y el pasado se hayan revitalizado en las últimas décadas, pues en la historia encontramos una base identitaria, ética, y también lúdica, de nuestra existencia (Sánchez Costa, 2009). Frente a la crisis o un cambio de valores que definen a la sociedad desde un prisma globalizador (Páez Gallego, 2014), se recurre a la historia como uno de los pocos referentes estables dentro de unas sociedades volátiles marcadas por lo que Bauman (2015) denominó la modernidad líquida. En este sentido, si en la clásica pirámide de necesidades o valores de Maslow (1991), el segundo nivel se refiere a la seguridad, entendida como el deseo de sentirse a salvo frente a las incertidumbres y amenazas; no ha de extrañarnos que se haya acrecentado el interés por la historia, pues tiene decisiva influencia en la identidad de los grupos sociales (Sánchez Costa, 2009) y porque el relato histórico realiza una labor orientativa en determinados momentos vitales en los que el relativismo cultural posmoderno pone en riesgo los valores racionales y morales básicos de la sociedad tradicional (Rüsen, 2012).

La asimilación de las conexiones entre pasado-refugio, el presente incierto y el futuro es lo que la escuela filosófica alemana ha denominado "conciencia histórica" (Rüsen, 2018), que puede ser considerada una sofisticación de la memoria histórica, cuya especificidad proviene de la perspectiva temporal, de forma compleja y elaborada, permitiendo que un procedimiento mental cree significado para la experiencia, por lo que se puede afirmar que esta conciencia genera una interpretación de la historia y una orientación. En este punto, la conciencia histórica ya apunta al futuro. Puede entenderse como fruto de las interpretaciones que apoyan la orientación en forma de intenciones, que en últimas determinan la voluntad, guían los impulsos y marcan intereses y necesidades (Rüsen, 2018).

Pero debemos tener presente que la conciencia histórica se nutre en gran medida de la reconstrucción del pasado a partir de la información que una colectividad recuerda y transmite, lo cual presenta una clara influencia de sus intereses y marcos de referencia o valores presentes. Por tanto, el análisis de la conciencia histórica puede hacerse a través de las representaciones del pasado que se han elaborado a través de narrativas, lugares de memoria, la escuela y otras fuentes informales. Es lo que llamamos cultura histórica, la base de conocimiento e interpretación del pasado que engloba todos los elementos de la conciencia histórica, tanto académicos como informales, integrados en tres dimensiones: política, estética y cognitiva. Todo ello se desarrolla en un marco dinámico que debe adaptarse al contexto de las aulas multiculturales actuales (Grever; Adriaansen, 2017).

Es por ello que debemos establecer las correspondencias entre la cultura histórica, los valores que se integran en ella y el papel que juega la escuela o el entorno académico formal en todo ello. Algunos países como Estados Unidos o Suecia han puesto en marcha organizaciones para la formación de docentes y estudiantes sobre las implicaciones morales de la enseñanza de la historia y prepararlos para una mejor diligencia en una ciudadanía democrática propia del mundo actual. Para ello, deben reflexionar sobre las vinculaciones que hemos explicado anteriormente entre pasado, presente y futuro a través de discusiones que pueden extenderse a las aulas de historia como demuestra el estudio de Löfström et al. (2021) en Suecia y Finlandia en el que la mayoría de los estudiantes aprueba el tratamiento de las cuestiones morales en la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Pero si hablamos de cuestiones morales en la enseñanza de la historia, es absolutamente necesario incluir la dimensión de la perspectiva de género, y con ello poner de manifiesto las asimetrías y desigualdades sufridas en el pasado y aún activas en el presente por las mujeres (Díez Bedmar, 2019). Como hemos señalado, la historiografía tradicional muestra una visión de las mujeres en la que aparecen como un apéndice a la historia androcéntrica, un añadido que las convierte en un colectivo al margen de los acontecimientos narrados, sin un papel activo en los mismos (Ortuño Molina; Alvén, 2021). Esta visión se traslada al mundo de la educación: los currículos europeos (Sánchez Agustí; Molina Puche, 2021) y latinoamericanos, casos, por ejemplo, de Perú (Valle Taiman, 2018), o Brasil (Souza, 2018) están plagados de menciones sobre la necesidad de desarrollar la igualdad de género, pero en muy pocas ocasiones se encuentran ejemplos claros de acciones tendentes a ello (Moreno-Vera; Díez, 2018). Pero tal vez más preocupante sea el hecho de que la relativamente poca presencia de las figuras femeninas se encuentre relacionada con una clara pervivencia de estereotipos en las funciones y referentes de hombres y mujeres, de ahí que hayamos incluido el análisis de las representaciones sociales desde una perspectiva de los roles de género en este estudio, a fin de valorar, por un lado, las diferencias que puedan existir entre hombres y mujeres en sus representaciones sociales y, por otro, la relevancia histórica que conceden a figuras masculinas y femeninas (Amorós, 2001).

# Marco Metodológico

## Diseño de la Investigación

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en esta investigación, se ha optado por un diseño cuantitativo no experimental a partir de los datos obtenidos con un cuestionario. Este diseño favorece un análisis descriptivo (Babativa Novoa, 2017; Mousalli-Kayat, 2015), y nos permite aplicar "procesos de análisis de datos básicos en donde se puede identificar la frecuencia en la cual se presenta el fenómeno de interés y sus características generales" (Ramos Galarza, 2020, p. 2). En concreto, para este trabajo, ha sido útil identificar tanto la representatividad de personajes como la descripción de estos en función a diez posibles valores asociados a ellos. El proyecto en el que se encuadra la investigación recibió informe positivo del comité de ética de la Universidad de Murcia el día 8 de marzo de 2021.

## Muestra

Para la realización de la investigación hemos contado con una muestra intencional no probabilística. El trabajo de campo se ha realizado en un instituto público de educación secundaria perteneciente a la zona norte de la ciudad de Murcia (España) con más de treinta años de antigüedad y unos 600 alumnos matriculados. Se decidió contar con una muestra de este alumnado, perteneciente a 4.º ESO y 2.º de Bachillerato de cualquier modalidad de enseñanza. Los motivos para elegir este perfil de alumnado son los siguientes: En primer lugar, la coincidencia parcial tanto en la temática como en los periodos de los contenidos que se trabajan en ambos niveles. En segundo lugar, la madurez de un alumnado al que se le pide que responda a cuestiones no complejas, pero que sí precisan de cierto grado de reflexión que puede resultar más sencillo si se tiene una visión más amplia de los contenidos de la materia.

La participación fue voluntaria y se obtuvo un total de 48 participantes, de los cuales 25 cursan 2.º de Bachillerato (14 chicos y 11 chicas) que tenían entre 17 y 18 años cuando realizaron la encuesta y 23 estudiantes de 4.º de ESO (10 chicos y 13 chicas) que tenían entre 15 y 16 años.

## Instrumento

Para la obtención de la información se procedió a elaborar un cuestionario *ad hoc*, en el que los participantes pudiesen nombrar libremente a cinco personajes de la historia de la humanidad que considerasen significativos y relevantes (en positivo o en negativo). Para la obtención de significados se procedió a que el cuestionario tuviese un enfoque asociativo (Castro et al., 2017; Zlobina, 2004), con la intención de descubrir la estructura de un mapa semántico. Para ello los estudiantes puntuaban mediante una escala numérica (de 1 a 10, donde 1 era poco y 10 totalmente) cada uno de los diez valores propuestos por Schwartz en su teoría sobre los valores universales motivacionales del individuo (Schwartz, 2012). A pesar de su simplicidad, como afirma Gutiérrez-Vidrio (2020), esta estrategia de asociar valores a un objeto (en este caso a un personaje) implica un alto grado de abstracción y su carácter espontáneo facilita un acceso mucho más rápido y fácil a los elementos constitutivos del universo semántico del objeto de estudio.

La validación del cuestionario fue realizada por ocho expertos, dos profesores de secundaria, una profesora de la Universidad de Sevilla de Didáctica de la Lengua, una profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) de la Universitat de Lleida, un profesor de DCS de la Universidad Complutense, y dos profesores de DCS de la Universidad de Valladolid. Todos ellos doctores, y con amplia experiencia en investigación educativa. Se diseñó un instrumento de validación que tuviera en cuenta, respecto a los ítems, la adecuación

(adaptación a las necesidades de la investigación), relevancia (aportación de información importante para la investigación) y claridad (evitar la confusión en las respuestas). En cuanto a la validez del contenido se tuvo en cuenta la opinión de los validadores en función a la pertenencia (si a lo que se hacía referencia tenía sentido con el objetivo de la investigación), la coherencia (relación entre los distintos elementos a las dimensiones de la agrupación de valores que a continuación comentaremos) y la suficiencia (si los ítems eran bastantes para explicar el objeto de estudio). Como decimos, los valores utilizados por Schwartz (2012) para explicar los elementos motivacionales de las personas (Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación, Auto-Dirección, Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad y Seguridad) pueden interaccionar entre sí. Estas relaciones pueden sintetizarse en una estructura bidimensional compuesta por cuatro tipos de orden superior: Transcendencia (universalismo y benevolencia); Promoción personal (poder y logro); conservación (seguridad, conformidad y tradición); y Apertura al Cambio (estimulación y Auto-dirección). La valoración positiva de los validadores dio paso a su entrega a los participantes, los cuales rellenaron la encuesta a través del aplicativo Google forms.

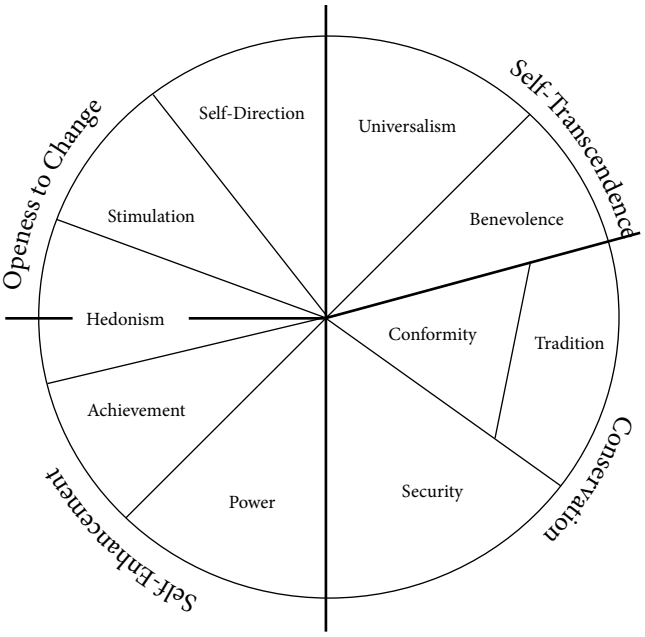
## Procedimiento

Los datos recogidos se ingresaron en el programa informático/estadístico IBM SPSS v.28. Una vez obtenidos los datos, se procedió a analizar la fiabilidad de estos mediante el estadístico alfa de Cronbach ($\alpha$=0.77) cuyo resultado, para autores como Celina-Oviedo y Campo-Arias (2005), supone una buena consistencia interna al encontrarse entre el margen 0,70 y 0,90. Así mismo, para la validez del constructo, se ha llevado a cabo un análisis de reducción de dimensiones (análisis factorial exploratorio) a través del análisis de componentes principales y con rotación Varimax. La verificación del análisis factorial se ha llevado a cabo por medio de las pruebas de Kaiser Meyer Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett (KMO=0,76; $\chi^2$=797.820, Pvalor=>0,001), mostrando datos suficientes para el análisis factorial exploratorio (Lloret-Segura et al., 2014). Los resultados han permitido establecer asociaciones entre los ítems. Para ello hemos tenido en cuenta puntuaciones en los factores (correlaciones) por encima de 0,3 (Kline, 2005), lo que supone una asociación al menos débil. El análisis en tres factores ha permitido arrojar una explicación del 74,3% de la varianza del total de las respuestas (Tabla 1). Estos tres factores permiten dibujar una imagen de características definitorias de la actuación de los agentes históricos que podríamos calificar de la siguiente manera: el primero de los factores lo llamamos "Apertura de mente-Empatía", y está compuesto por Estimulación, Auto-dirección, Universalismo, Benevolencia y Hedonismo. El segundo de los factores lo calificamos como "Conservación", y estaría compuesto por Tradición, Conformidad y Seguridad. El tercero de los factores es el llamado "Meritocracia", compuesto por los valores Poder y Logro. Como vemos, esta asociación de factores arroja una similitud con las ideas expuestas por Schwartz (2012) en su modelo de asociaciones (Fig. 1).

**Tabla 1.** Matriz de componente rotado (respuesta total, ESO y Bachillerato).

| | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|
| Poder | | | ,848 |
| Logro | | | ,724 |
| Hedonismo | ,544 | ,404 | |
| Estimulación | ,811 | | |
| Autodeterminación | ,735 | -,327 | |
| Universalismo | ,695 | ,535 | |
| Benevolencia | ,614 | ,472 | |
| Tradición | | ,782 | |
| Conformidad | | ,808 | |
| Seguridad | ,428 | ,481 | |

Fuente: Elaboración propia.




Fuente: Schwartz (2012).

**Figura 1.** Modelo teórico de relaciones entre los valores motivacionales.

El carácter dinámico y no dicotómico de los valores motivacionales de Schwartz supone que cualquier combinación de valores adyacentes puede ser establecida en función de los objetivos de la investigación, siendo igualmente legítima (Abella García; Lezcano Barbero; Casado Muñoz, 2017).

Para los factores establecidos se crearon variables nuevas, calculadas a partir de los ítems originales mediante el establecimiento de una media en las puntuaciones entre los ítems que se pueden asociar en función del análisis factorial exploratorio. Un análisis de los valores cuantitativos arrojados en el cálculo de las nuevas variables mostró la ausencia de una distribución normal de los valores en la prueba de Kolmogorov-Smirnov (pvalor inferiores a 0,05 en todos los factores), si bien existe homogeneidad de la varianza en las respuestas en el estadístico de Levene (pvalor superiores a 0,05 en todos los factores). A pesar del número de casos analizados (235 respuestas sobre personajes históricos arrojados por los participantes) y de la homocedasticidad, la ausencia de distribución normal en los valores aconsejó el uso de las pruebas no paramétricas de la U de Mann-Whitney para la comparación del género de los encuestados y de los personajes históricos con los factores establecidos, así como el cálculo del tamaño del efecto en caso de relación estadísticamente significativa. Además, también se ha llevado a cabo la prueba de H de Kruskall-Wallis para la comparación de la tipología de los personajes en función de los nuevos factores establecidos. Finalmente, en el caso de valores nominales, presentes en la comparación de grupos en función del curso académico con la tipología de personaje elegido, se procedió a ver la asociación mediante el uso de tablas de contingencia y la valoración del Chi cuadrado de Pearson para establecer la asociación entre las variables categóricas-cualitativas, así como el coeficiente de contingencia para determinar la intensidad de la asociación en los casos en los que existiera.

## Resultados

En lo referente al primer objetivo ("identificar el perfil de los personajes que el alumnado participante considera relevantes históricamente"), se han encontrado 31 personajes que han sido

seleccionados en más de una ocasión, lo que supone el 77% del total y el 45,16% fueron elegidos en ambos grupos de estudiantes (4.º ESO y 2.º Bachillerato).

Esta selección muestra una clara preferencia por personajes masculinos (83,8%), pertenecientes principalmente al siglo XX (56,96%), seguido prácticamente a la par por los siglos XIX (17,39%) y XVIII (15,65%); y adscritos a una tipología político–militar (51,5%), seguida de lejos por la científico–tecnológica (25,5%), la socio–religiosa (13,2%) y la económica (7,2%).

En las cuestiones relativas al género y periodo de los personajes, no se han encontrado diferencias significativas entre el alumnado de ESO y Bachillerato, pero sí en el apartado de la tipología. Las respuestas obtenidas por el alumnado de 4.º ESO ponderan los personajes de corte económico mientras que el de 2.º de Bachillerato enfatiza el político–militar y el social (Tablas 2 y 3). En cualquier caso, el coeficiente de contingencia arroja un valor débil en cuanto a la fuerza de la asociación entre las variables (=0,286, pvalor= <0,001).

**Tabla 2.** Datos cruzados por curso de la tipología/adscripción del personaje histórico elegido.

| | Curso del encuestado | | Total |
|---|---|---|---|
| | 4.º ESO | 2º. Bach. | |
| Político-militar | 49 | 72 | 121 |
| Científico-tecnológico | 32 | 28 | 60 |
| Artístico-cultural | 3 | 3 | 6 |
| Económico | 16 | 1 | 17 |
| Social-Religioso | 10 | 21 | 31 |
| Total | 110 | 125 | 235 |

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 3.** Pruebas de chi-cuadrado de Pearson.

| | Valor | gl | Significación asintótica (bilateral) |
|---|---|---|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 20,905[a] | 4 | <,001 |
| Razón de verosimilitud | 23,658 | 4 | <,001 |
| Asociación lineal por lineal | ,911 | 1 | ,340 |
| N de casos válidos | 235 | | |

a. 2 casillas (20,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,81 *Fuente:* Elaboración propia.

Por último, este patrón de selección se ha repetido en las elecciones del alumnado que se ha salido del marco temporal requerido en la encuesta (que se refería a la historia contemporánea), de forma que sustituyendo el siglo XX por la edad moderna volvemos a encontrar un claro predominio de personajes masculinos pertenecientes al ámbito político–militar (las elecciones fueron Cristóbal Colón; Reyes Católicos; Felipe "El Hermoso"; Luis XIV y Cleopatra).

Para profundizar en las características que asocian los participantes a los personajes meritorios de la historia, se han podido identificar 3 valores que sobresalen, como son Poder, Logro y Auto-dirección; mientras que otros 3 apenas son considerados como características de los personajes elegidos (Hedonismo, Tradición y Conformidad) (Tabla 4). No se han encontrado diferencias significativas entre el alumnado de ESO y Bachillerato respecto a la elección dichos valores, salvo en los casos de Benevolencia y Seguridad, que son significativamente más valorados por el alumnado de 2.º de Bachillerato.

Por otro lado, y profundizando en qué descripción o significado otorgan los y las participantes a los personajes históricos, y teniendo en cuenta la tipología de las figuras nombradas, los datos evidencian que los encuestados asocian a ciertas tipologías unos valores determinados y diferenciados (Tabla 5 y 6). Los valores relacionados con Apertura de mente-empatía se asocian mayoritariamente con personajes de tipo socio–religioso. Los político-militares son personajes relacionados con la meritocracia. No hay, por otro lado, asociación estadísticamente significativa con el factor "Conservación".

**Tabla 4.** Medias numéricas de valoración de los personajes (respuesta total, ESO y Bachillerato).

| | Media | N | Desv. estándar |
|---|---|---|---|
| **Poder** | **7,4** | **235** | **2,82571** |
| Logro | 8,1277 | 235 | 2,24386 |
| Hedonismo | 4,7191 | 235 | 3,12247 |
| Estimulación | 6,5915 | 235 | 3,25339 |
| Auto-dirección | 7,5745 | 235 | 2,50422 |
| Universalismo | 5,6936 | 235 | 5,8302 |
| Benevolencia | 6,8128 | 235 | 2,67288 |
| Tradición | 4,5149 | 235 | 2,91232 |
| Conformidad | 3,8809 | 235 | 2,78324 |
| Seguridad | 6,4592 | 233 | 3,08491 |

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 5.** Resultado de la prueba H de Kruskall-Wallis.

| | Meritocracia | Apertura/Empatía | Conservación |
|---|---|---|---|
| H de Kruskal-Wallis | 38,830 | 68,304 | 8,232 |
| SeGl | 4 | 4 | 4 |
| Sig.asin. | <,001 | <,001 | ,083 |

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 6.** Rangos promedios de las respuestas a valores asociados en los personajes históricos (ESO y Bachillerato).

| | Tipología/adscripción del personaje elegido | N | Rango promedio |
|---|---|---|---|
| Meritocracia | Político–Militar | 121 | 137,41 |
| | Científico–Tecnológico | 60 | 78,99 |
| | Artístico–Cultural | 6 | 81,67 |
| | Económico | 17 | 156,76 |
| | Social–Religioso | 31 | 103,52 |
| | Total | 235 | |
| Apertura/Empatía | Político–Militar | 121 | 83,55 |
| | Científico–Tecnológico | 60 | 146,84 |
| | Artístico–Cultural | 6 | 154,25 |
| | Económico | 17 | 143,65 |
| | Social–Religioso | 31 | 175,58 |
| | Total | 235 | |
| Conservación | Político–Militar | 121 | 105,03 |
| | Científico–Tecnológico | 60 | 127,86 |
| | Artístico–Cultural | 6 | 143,75 |
| | Económico | 17 | 126,26 |
| | Social–Religioso | 31 | 132,40 |
| | Total | 235 | |

Fuente: Elaboración propia.

En lo que se refiere al segundo de los objetivos de esta investigación, es importante reseñar que existe una relación estadísticamente significativa entre el género de los personajes históricos y el género de las participantes. Las chicas muestran mucho más interés por los personajes femeninos que los chicos (Tabla 7), si bien el coeficiente de contingencia muestra un valor débil (=0,136, pvalor= 0,036). Como ya se ha dicho anteriormente, la elección de personajes masculinos fue mayoritaria, pero fueron mayoritariamente las chicas quienes incluyeron personajes femeninos (68,42% de los personajes femeninos fueron elegidos por chicas). Por otro lado, muestran preferencias por las tipologías político–militar y científico-tecnológica sin que haya diferencias entre los cursos que estudian.

Los chicos "olvidan" los personajes femeninos y sus tipologías preferidas son la político–militar, la científico–tecnológica, la social–religiosa y la económica, siendo esta última la más destacada sólo para el

alumnado de 4.º ESO y la político–militar y social–religiosa para los de 2.º de Bachillerato.

**Tabla 7.** Género de los personajes elegidos en relación con el género de los encuestados (respuesta total, ESO y Bachillerato).

| | | Género del personaje elegido | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **Masculino** | **Femenino** | **Total** |
| Género del encuestado | Masculino | 104 | 13 | 117 |
| | Femenino | 93 | 25 | 118 |
| Total | | 197 | 38 | 235 |

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, aunque hay diferencias en cuanto a las medias de chicos y chicas en la puntuación otorgada en los valores, no se aprecian diferencias significativas sobre el tipo de valores que aprecian en lo que ha de tenerse en cuenta para pasar a la historia como personajes relevantes (Fig. 2).

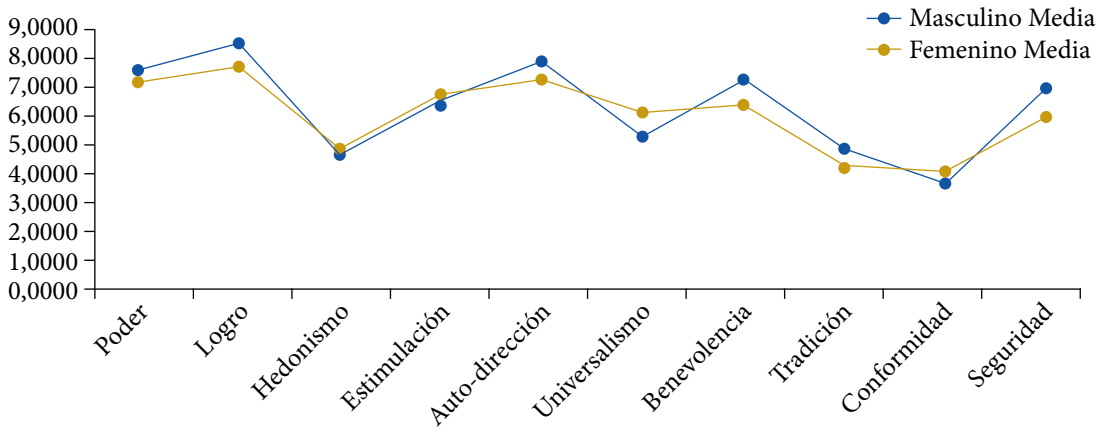



**Figura 2.** Medias de las respuestas otorgadas a los valores de los personajes por género del encuestado (respuesta total, ESO y Bachillerato).

Sin embargo, sí que hay diferencias de valores otorgados a personajes históricos masculinos y a femeninos. Así, comprobamos que a los personajes femeninos se les puntúa significativamente más alto que a los masculinos, aunque los tamaños del efecto sean pequeños, en cualidades como el Universalismo ($r$=-0,23), Tradición ($r$=-0,12), Conformidad ($r$=-0,17) y Seguridad ($r$=-0,15). Estos valores podrían asociarse con la idea de colectivismo, dentro de la clasificación de Schwartz (2006) (Fig. 3).

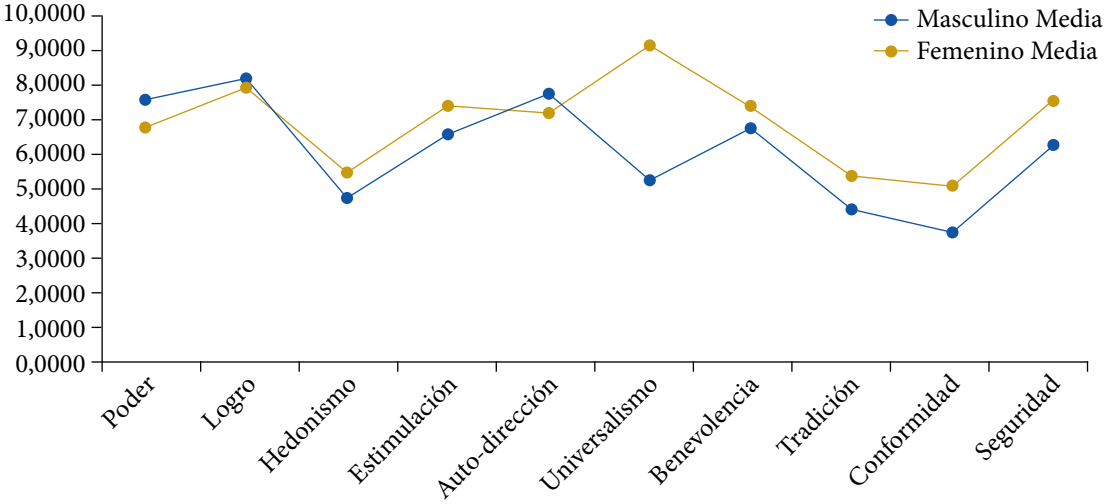



**Figura 3.** Medias de las respuestas otorgadas a los valores otorgados por los encuestados según el género del personaje elegido (respuesta total, ESO y Bachillerato).

Lo interesante es que tanto las chicas como los chicos ven a los personajes femeninos con mayores objetivos motivacionales en Universalismo, y los chicos (que no las chicas) añaden en sus personajes femeninos tradición y conformidad. Por su parte, las chicas ven seguridad en tales personajes, mientras que los chicos no ven dicho valor asociado a los personajes femeninos.

Pero, también encontramos diferencias de género si lo que tenemos en cuenta es el análisis de los factores propuestos. De este modo, prestando atención al género de los encuestados, los chicos valoran más la Meritocracia (Poder y Logro) que las chicas (Fig. 2), aunque en un efecto pequeño ($r$=-0,16), no habiendo diferencias significativas en cuanto a los factores Apertura de mente-empatía y Conservación (Tablas 8 y 9).

**Tabla 8.** Rango de respuesta a los factores Meritocracia, Apertura de mente y Conservación por género del encuestado (ESO y Bachillerato).

| | Género del encuestado | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|---|---|---|---|
| Meritocracia | Masculino | 117 | 129,34 | 15132,50 |
| | Femenino | 118 | 106,76 | 12597,50 |
| | Total | 235 | | |
| Apertura/Empatía | Masculino | 117 | 120,05 | 14045,50 |
| | Femenino | 118 | 115,97 | 13684,50 |
| | Total | 235 | | |
| Conservación | Masculino | 117 | 123,44 | 14319,00 |
| | Femenino | 118 | 110,62 | 12942,00 |
| | Total | 235 | | |

*Fuente:* Elaboración propia

**Tabla 9.** Estadísticos de prueba a los factores Meritocracia, Apertura de mente y Conservación por género del encuestado (ESO y Bachillerato).

| | Meritocracia | Apertura/Empatía | Conservación |
|---|---|---|---|
| U de Mann – Whitney | 5576,500 | 6663,500 | 6039,000 |
| W de Wilcoxon | 12597,500 | 13684,500 | 12942,000 |
| Z | -2,564 | -,460 | -1,455 |
| Sig.asin. (bilateral) | ,010 | ,646 | ,146 |

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, si lo que tenemos en cuenta es el género de los personajes históricos a la hora de ser valorados, comprobamos que los personajes femeninos se relacionan significativamente con Conservación ($r$=-0,17) y Apertura de Mente-empatía ($r$=-0,14). Los masculinos con Meritocracia ($r$=-0,12) (Tablas 10 y 11).

**Tabla 10.** Rango de respuesta de los valores asociados según el género del personaje seleccionado (respuesta total, ESO y Bachillerato).

| | Género del personaje elegido | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|---|---|---|---|
| Meritocracia | Masculino | 197 | 121,74 | 23982,50 |
| | Femenino | 38 | 98,62 | 3747,50 |
| | Total | 235 | | |
| Apertura/Empatía | Masculino | 197 | 113,83 | 22424,00 |
| | Femenino | 38 | 139,63 | 5306,00 |
| | Total | 235 | | |
| Conservación | Masculino | 197 | 111,54 | 21974,00 |
| | Femenino | 38 | 146,86 | 5287,00 |
| | Total | 235 | | |

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 11.** Estadísticos de prueba del rango de respuesta de los valores asociados según el género del personaje seleccionado (respuesta total, ESO y Bachillerato).

| | Meritocracia | Apertura/Empatía | Conservación |
|---|---|---|---|
| U de Mann – Whitney | 3006,500 | 2921,000 | 2471,000 |
| W de Wilcoxon | 3747,500 | 22424,000 | 21974,000 |
| Z | -1,934 | -2,143 | -2,897 |
| Sig.asin. (bilateral) | ,053 | ,032 | ,004 |

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

Como se ha mostrado en el apartado anterior, los resultados obtenidos en esta investigación muestran claramente un perfil dominante de tres rasgos en los personajes seleccionados: género masculino figuras representativas de una visión sociocéntrica, y asociada a una tipología político–militar. Este perfil coincide con el obtenido en otras investigaciones realizadas en los últimos años (Ibagón-Martín et al., 2021; Ordóñez; Cerri, 2023; Rivero et al., 2022), coincidiendo incluso en algunos personajes concretos como Hitler, Napoleón o Francisco Franco. Estas coincidencias son fruto de una enseñanza de la historia que ha priorizado la transmisión de una narrativa tradicional basada en personajes gloriosos (héroes y villanos) y eventos representativos de una memoria colectiva construida a partir de una selección poco crítica de la relevancia histórica (Ibagón-Martín et al., 2021; Ordóñez; Cerri, 2023).

Este perfil principal que subyace muestra rasgos propios de las representaciones sociales construidas a partir de diferentes fuentes (académicas y extra académicas), pero sobre una misma base sesgada que prioriza determinados personajes asociados a determinados acontecimientos, especialmente traumáticos, de la historia occidental y asociados a un sociocentrismo, y olvidándose de otros especialmente referidos a figuras femeninas (Arnoso et al., 2018). No se trata de un elemento a desestimar, en tanto que esa representación social relacionada con los roles de género puede llegar a ser usado como "legitimador" de mitos y justificador de ciertas conductas violentas, como han demostrado para el caso peruano Janos y Espinosa (2015).

El núcleo de las representaciones sociales esbozadas con las respuestas obtenidas está conformado por los personajes relacionados con una agencia político–militar, individual y masculina, asociados a los valores de Poder y Logro, que se han agrupado bajo el factor "Meritocracia". Su elección mayoritaria podría explicarse con una memoria colectiva en la que los sucesos violentos y traumáticos adquieren una mayor relevancia (Arnoso et al., 2018). Estos personajes se asocian a esa agencia histórica de figuras que tienen la posibilidad, por los cargos que ocupan, de ser protagonistas-directores de determinados acontecimientos que la enseñanza de la historia ha colocado también en una posición central de relevancia siguiendo el modelo de "los grandes hombres" propuesta por Thomas Carlyle, en la que nos muestra una concepción del poder controlado exclusivamente por unos pocos grandes personajes que responden al modelo de ser masculinos, blancos, carismáticos, heroicos y del ámbito político–militar inaccesible para el resto de la población que sería un sujeto pasivo (Seixas, 2013). Este hecho parece resistir a pesar de que desde las últimas décadas del siglo XX se ha puesto en valor la necesidad de no limitar a este pequeño grupo de personajes la etiqueta de agentes o protagonistas de la historia (Barton, 2012). En parte, este hecho de figuras político-militares como predominantes en la imagen de lo que se consideran como los personajes más relevantes de la historia viene motivada por el excesivo uso de los libros de texto en las aulas de historia. Los análisis recientes realizados a estos manuales de historia escolares en diferentes partes del mundo siguen mostrando una priorización de estos personajes masculinos, blancos ilustres, heroicos vinculados al ámbito político–militar (ejemplos de

Estados Unidos con los Padres Fundadores, Japón, Canadá o Australia) y unos contenidos basados también en cuestiones político–militares representadas a partir de conflictos bélicos y procesos traumáticos como las guerras mundiales, los procesos de colonización e independencia, el ascenso de los totalitarismos, etc. (Gómez Carrasco; Chapman, 2017; Gómez Carrasco; Rodríguez Pérez, 2017).

La visión estereotipada mostrada en las respuestas viene determinada no sólo por la tipología de los personajes, sino también por los valores asociados. Tal y como hemos visto, a los personajes masculinos vinculados al poder se les atribuyen valores asociados a la meritocracia (logro), lo que redunda en esa imagen de "grandes hombres". Por el contrario, la "Apertura de mente–empatía", pertenece a personajes relacionados con movimientos religiosos, de corte humanitario o de lucha reivindicativa por derechos fundamentales, personajes caracterizados por sus buenas y desinteresadas acciones, incluso colocando el interés y bienestar de los demás por encima del suyo propio. Los ejemplos de estos personajes serían Nelson Mandela (figura que también podría relacionarse con el ámbito político pero cuyas acciones comúnmente valoradas fueron previas a ocupar el cargo presidencial), Teresa de Calcuta o Emmeline Pankhurst. Puede observarse que en este apartado aparecen personajes femeninos cuya presencia no se justificaría por una valoración positiva de la posición del género femenino sino por su adscripción al estereotipo de "mujeres cuidadoras" que se analizará más adelante.

Bajo la idea de "Conservación" encontramos personajes relacionados, curiosamente, con el ámbito científico. Llama la atención la asociación de personajes que han logrados importantes avances para humanidad (Einstein, Tesla o Fleming) se asocien a valores conservadores como la tradición y la conformidad, cuando sus acciones parecen mostrarnos justo lo contrario (arriesgar, innovar, rebelarse, etc.). La interpretación a este resultado puede deberse a varios factores. En primer lugar, a la falta de trascendencia que el alumnado suele asociar a los personajes que elige, fruto de la percepción lineal y compartimentada del pasado–presente–futuro que tiende a valorar la relevancia de estos personajes por las acciones que hicieron en su momento y no por la durabilidad de sus acciones (Rivero et al., 2022). En segundo lugar, a la visión prioritaria, casi exclusiva, de las cuestiones político-militares como responsables del avance de la historia; y, finalmente, por la marcada ausencia de este perfil de personajes relacionados con la ciencia en los libros de texto, algo en línea con lo observado en el caso de los manuales escolares italianos (Scopelliti; Molina, 2022).

Como matiz interesante podemos resaltar que se han encontrado diferencias en las respuestas relativas a la tipología del personaje según la edad de los encuestados, priorizando el alumnado de menor edad (15-16 años) la tipología de corte económico. Este matiz puede deberse a la cercanía en el tiempo de estudios relacionados con personajes de este perfil, algo que también ha podido observarse en el trabajo de Rivero et al. (2022) con los personajes científicos que fueron seleccionados por los participantes.

Por último, la cuestión de género también ha mostrado datos relevantes en lo referido tanto al género de la muestra como de los personajes seleccionados. Ya se ha comentado el claro predominio de los personajes masculinos del ámbito político–militar (y en segundo lugar científico–tecnológico) en las elecciones de la muestra y que es una constante en otros estudios (Epstein, 2010; Marolla, 2019; Ordóñez; Cerri, 2023). Este "olvido" de personajes femeninos (más acusado cuando el encuestado es masculino) se explicaría por el rol desempeñado por las mujeres en la formación de la memoria histórica. Un papel centrado en la vida cotidiana, en un ámbito familiar alejado del institucional y caracterizado por "vivir para otros" (Arnoso et al., 2018). Como puede observarse en los resultados, estas omisiones son menos marcadas en personajes de alto cargo político como reinas (Isabel II de España e Isabel II de Inglaterra) o en aquellos ejemplos asociados a la "Apertura de mente–empatía" al valorar el papel de la mujer como cuidadora. Esta función justificaría que las encuestadas elijan más personajes femeninos ya que este género concede más importancia al valor motivacional Benevolencia y Universalismo, mientras que los varones prefieren Poder, Logro o Estimulación (Schwartz; Rubel-Lifschitz, 2009).

Estas diferencias en cuanto al género del encuestado y del personaje elegido se ha tratado en diferentes estudios (Abella García; Lezcano Barbero; Casado Muñoz, 2017; Fors Connolly et al., 2020; Schwartz; Rubel-Lifschitz, 2009) buscando la relación entre los avances en la igualdad de género de diferentes países y una mayor cercanía en las posiciones citadas respecto a los valores más apreciados por ambos géneros. Las conclusiones de estos trabajos indican, de manera clara, que los avances en materia de igualdad amplían las diferencias en cuanto a la elección de valores de cada género, siendo especialmente sensible la brecha en Universalismo. Por tanto, no parece que los avances en cuanto a igualdad entre géneros en muchos países, tengan un reflejo actual en las representaciones sociales y las mujeres siguen sin ser consideradas como figuras históricas relevantes y apenas han superado los roles tradicionales que se le atribuyen en la sociedad (Falk; Hermle, 2018; Flecha García, 2004; Soriano Arjona, 2012).

La omisión de las mujeres en la historia aparece reflejada en el alumnado de educación secundaria y en los materiales que utilizan, como los libros de texto en los que apenas aparece el movimiento feminista, se prioriza la figura masculina tanto en autores de textos e imágenes como en los contenidos y, en general, se mencionan muchas menos mujeres que hombres en cualquier tema y/o sección (Sánchez Ordoñez, 2022). Una situación que se puede observar también en otros países del entorno, como Italia, en el que el tratamiento de la perspectiva de género en los libros de texto es prácticamente nulo (Gazzetta, 2020; Scopelliti; Molina, 2022).

## Conclusiones

Tras el análisis de los resultados obtenidos podemos concluir que esta investigación contribuye a mostrar que la representación de lo que se considera relevante en Historia en el ámbito escolar sigue estando vinculada a lo masculino y político, rasgos que además, asocian valores de Poder y Logro como valores representativos de la Meritocracia que, tradicionalmente, ha estado representada por esas figuras masculinas, blancas y heroicas. Estas cuestiones enlazan nuestra investigación con otras realizadas recientemente en diferentes países como las de Ibagón-Martín et al., (2021), Rivero et al. (2022) u Ordóñez y Cerri (2023).

La pervivencia de estas representaciones sociales entre el alumnado adolescente nos encamina a reforzar el trabajo de la agencia histórica en las aulas. El mundo democrático que se ha generalizado en occidente exige la participación activa de toda la sociedad y para que esta participación sea acorde a las exigencias de la propia democracia debe ser una participación consciente y meditada que se haya formado a partir de la consideración de todos los elementos y factores que componen e influyen en la conciencia histórica de los jóvenes. Es decir, la enseñanza de la historia debe contribuir a que nuestros estudiantes consideren el pasado como algo importante en la construcción del presente y actúen en este presente conscientes de la importancia de sus acciones para el futuro (Barton, 2012). Desde las aulas debe iniciarse la construcción de un mensaje que incluya muchos más personajes y acontecimientos de los que muestran las representaciones sociales (acontecimientos y figuras de corte masculino, blancas, heroicas, capaces, del ámbito político–militar que hemos encontrado y analizado a lo largo de esta investigación), que ponga en valor una agencia colectiva y no solo individual y que reconozca la capacidad de actuación (ya sea con acciones o inacciones) de la humanidad y la trascendencia de esa actuación para el futuro (Barton, 2010; Löfström et al., 2021; Seixas, 2013). El trabajo sobre estas cuestiones en las aulas de historia, con la imprescindible colaboración de docentes y libros de texto, permitirá establecer mejores conexiones entre los acontecimientos del pasado, el presente y el futuro y dará paso, consecuentemente, a una mejor agencia histórica de los componentes de una sociedad democrática.

Los resultados obtenidos también nos llevan a reflexionar sobre la conveniencia de qué valores estamos priorizando en las aulas de nuestra retrospectiva del pasado. El individualismo y el género parecen

claramente marcados en esta retrospectiva según los datos obtenidos. Quizá se esté dejando de lado que el proceso histórico está marcado por la acción de colectivos y no de individuos, que las acciones que trascienden en un mundo democrático son el resultado de la acción conjunta de personas desconocidas alejadas de ese patrón heroico e individualista asociado a la Meritocracia (Barton, 2012).

Por otro lado, quedan demostradas las diferencias de género, no sólo de los personajes elegidos, en los que las mujeres están prácticamente desaparecidas, sino también respecto a los encuestados. Las pocas mujeres que fueron seleccionadas lo fueron principalmente por chicas y aunque no importa el género del encuestado en cuanto a la prevalencia de la agencia político–militar (en primer lugar) y científico–tecnológica (en segundo), sí se aprecia que los personajes femeninos se eligen por su adscripción a cuestiones relacionadas con los valores que prefieren las mujeres (Benevolencia y Universalismo) y que muestran vínculos con el rol de la mujer en la memoria histórica; es decir, protagonista del ámbito doméstico, familiar y privado y con destrezas encaminadas al cuidado de los demás. Estos valores son prioritarios tanto en el género femenino actual como en la representación de las mujeres que consideran figuras históricas. Estos resultados coinciden en gran medida con otros estudios que han mostrado como las mujeres consideradas relevantes como figuras históricas son especialmente seleccionadas por otras mujeres, que también priorizan su papel como cuidadoras y de empatía hacia los demás (Molina Puche; Bellatti; Ortuño Molina, 2024).

Estas conclusiones nos llevan a la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza de la historia, los caminos que sería conveniente que abandonara y los que debería iniciar. Las aulas de historia se confirman como un lugar adecuado para la configuración del conocimiento histórico, de una valoración más idónea de los procesos de cambio y continuidad histórica o de la forma de romper con el carácter lineal de la historia enfatizando la relevancia del pasado en la construcción del presente y el futuro (Lanoix, 2017; Löfström et al., 2020; Meneses, 2020).

El objetivo último es aprovechar el papel de los agentes de las fuentes académicas para transformar la enseñanza de la historia dejando atrás las narrativas ejemplares, tradicionales y memorísticas que dar lugar a las representaciones sociales que hemos visto reflejadas en este estudio, para dar paso a otras en la que se priorice la reflexión crítica y se pondere la trascendencia del pasado en la construcción del presente y el futuro para mejorar la formación de ciudadanos responsables en la sociedad multicultural en la que vivimos (Baldwin, 1994; Ibagón-Martín et al., 2021; Molina Puche; Ortuño Molina, 2018). Luchar, en definitiva, contra el olvido de agentes históricos, desarrollar un sentido crítico de la sociedad que favorezca la implicación en la lucha por la igualdad, y la necesidad de ofrecer referentes históricos y valores femeninos a la sociedad (Fernández Valencia, 2010).

## Contribuciones de los Autores

**Conceptualización:** Muñoz-Muñoz P; Molina-Puche S y Ortuño-Molina J; **Curación de datos:** Muñoz-Muñoz P; **Análisis formal:** Ortuño-Molina J; **Obtención de fondos:** Molina-Puche S y Ortuño-Molina J; **Investigación:** Muñoz-Muñoz P; Molina-Puche S y Ortuño-Molina J; **Metodología:** Molina Puche-S y Ortuño-Molina J; **Administración del proyecto:** Molina-Puche S; **Recursos:** Muñoz-Muñoz P y Ortuño-Molina J; **Software:** Ortuño-Molina J; **Supervisión:** Molina-Puche S y Ortuño-Molina J; **Validación:** Ortuño-Molina J; **Visualización:** Molina-Puche S; **Redacción - Preparación del borrador original:** Muñoz-Muñoz P; **Redacción - Corrección y edición:** Molina-Puche S y Ortuño-Molina J.

## Referencias

ABELLA GARCÍA, V.; LEZCANO BARBERO, F.; CASADO MUÑOZ, R. Evaluación de la jerarquía de los valores humanos de Schwartz en la adolescencia: Diferencias de género e implicaciones educativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 123-146, 2017. https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226807

AMORÓS, C. **Feminismo:** Igualdad y diferencia. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.

ARNOSO, M.; PÁEZ, D.; BOBOWIK, M.; BASABE, N. Implicaciones de los estudios sobre memoria colectiva para la enseñanza de la historia. **Arbor**, Madrid, v. 194, n. 788, p. a445, 2018. https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2005

BABATIVA NOVOA, C. A. **Investigación cuantitativa**. Bogotá : Fundación Universitaria del Área Andina, 2017. https://doi.org/10.33132/9789585459007

BALDWIN, G. A Dearing Opportunity: History Teaching and Moral Education. **Teaching History**, n. 76, p. 29-32, 1994.

BARTON, K. C. Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 9, p. 97-113, 2010.

BARTON, K. C. Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. **Citizenship Teaching & Learning**, v. 7, n. 2, p. 131-142, 2012. https://doi.org/10.1386/ctl.7.2.131_1

BAUMAN, Z. **Modernidad líquida**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Economica, 2015.

BERNABEO, K. **Stereotipi nella storia delle donne:** verso l'educazione di genere fin dalla prima infancia. Milano: Ledizioni, 2019.

CASTRO, B. M.; REIS NETO, M. T.; PENA, L. K.; RIBEIRO, M. H. Valores. Una revisión de la literatura. **Mediaciones Sociales**, Madrid, v. 16, p. 211-229, 2017. https://doi.org/10.5209/MESO.58117

CELINA OVIEDO, H.; CASTRO ARIAS, A. Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. **Revista Colombiana de Psiquiatría**, Bogotá, v. XXXIV, 4, p .572-580, 2005. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409

DÍEZ BEDMAR M. C. Educación histórica con perspectiva de género: resultados de aprendizaje y competencia docente. **El Futuro del Pasado**, Salamanca, v. 10, p. 81-122, 2019. https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003

EPSTEIN, T. **Interpreting National History:** Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities. Abingdon: Routledge, 2010.

FALK, A.; HERMLE, J. Relationship of gender differences in preferences to economic development and gender equality. **Science**, v. 362, n. 6412, p. eaas9899, 2018. https://doi.org/10.1126/science.aas9899

FERNÁNDEZ VALENCIA, A. Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. **Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, Valencia, n. 18, p. 5-24, 2004.

FERNÁNDEZ VALENCIA, A. Género e historia: una perspectiva didáctica. In CLAVO, M.S.; GOICOECHEA, A. (Ed.). **Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad.** Logroño: Universidad de La Rioja, 2010, p. 147-176.

FLECHA GARCÍA, C. Las Mujeres en la historia de la educación. **Revista de Educación**, Huelva, v. 6, p. 21-34, 2004.

FORS CONNOLLY, F.; GOOSSEN, M.; HJERM, M. Does Gender Equality Cause Gender Differences in Values? Reassessing the Gender-Equality-Personality Paradox. **Sex Roles**, v. 83, n. 1, p. 101-113, 2020. https://doi.org/10.1007/s11199-019-01097-x

GAZZETTA, L. Dentro il manuale e oltre. Analisi e proposte per la didattica della storia delle donne e delle relazioni di genere. **Didattica della storia:** Journal of Research and Didactics of History, Bologna, v. 2, n. 1S, p. 265-283, 2020.

GÓMEZ CARRASCO, C. J.; CHAPMAN, A. Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto: Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. **Historia y Memoria de la Educación**, Málaga, n. 6, p. 319-361, 2017. https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17132

GÓMEZ CARRASCO, C. J.; RODRÍGUEZ PÉREZ, R. A. La enseñanza de la historia y el uso de libros de texto ante los retos del siglo XXI: Entrevista a Rafael Valls Montés. **Historia y Memoria de la Educación**, Málaga, n. 6, p. 363-380, 2017. https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18746

GREVER, M.; ADRIAANSEN, R. J. Historical culture: A concept revisited. In: CARRETERO, M.; BERGER S.; GREVER, M. (Ed.). **Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2017. p. 73-90.

GUTIÉRREZ-VIDRIO, S. El componente afectivo de las representaciones sociales. Cultura y representaciones sociales. **Cultura y Representaciones Sociales**, Ciudad de México, v. 15, n. 29, p. 123-151, 2020.

IBAGÓN-MARTÍN, N. J.; MAQUILÓN-SÁNCHEZ, J. J.; MIRALLES-MARTÍNEZ, P. Identidad histórica y formas de expresión nacionalista en contextos escolares multiculturales. **Campo Abierto**, v. 40, n. 3, p. 307-322, 2021. https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.3.307

JANOS, E.; ESPINOSA, A. Representaciones sociales sobre roles de género y su relación con la aceptación de mitos y creencias sobre violencia sexual. **Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología**, Arica, v. 10, n. 33, p. 5-15, 2015.

KLINE, N. B. **Principles and practice of structural equation modeling**. New York: The Guilford Press, 2005.

LLORET-SEGURA, S.; FERRERES-TRAVER, A.; HERNANDEZ-BAEZA, A.; TOMAS-MARCO, I. El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. **Anales de Psicología**, Murcia, v. 30, n. 3, pp.1151-1169, 2014. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361.

JODELET, D. Contributions from the Social Representations Approach to the Field of Education. **Espacios en Blanco-Serie Indagaciones**, v. 21, n. 1, p. 133-154, 2011.

LANOIX, A. L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire québécois. **McGill Journal of Education**, v. 52, n. 1, p. 173-196, 2017. https://doi.org/10.7202/1040810ar

LÖFSTRÖM, J.; AMMERT, N.; SHARP, H.; EDLING, S. Can, and should history give ethical guidance? Swedish and Finnish Grade 9 students on moral judgment-making in history. **Nordidactica:** Journal of Humanities and Social Science Education, v. 10, n. 4, p. 88-114, 2020.

LÖFSTRÖM, J.; AMMERT, N.; EDLING, S.; SHARP, H. Advances in ethics education in the history classroom: After intersections of moral and historical consciousness. **International Journal of Ethics Education**, v. 6, p. 239-252, 2021. https://doi.org/10.1007/s40889-020-00116-w

MAROLLA, J. La inclusión de las mujeres en las clases de historia: Posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los y las estudiantes chilenas. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 77, p. 37-59, 2019. https://doi.org/10.17227/rce.num77-6549

MASLOW, A. H. **Motivación y personalidad**. Madrid: Ediciones Díaz de Santo, 1991.

MENESES, B. **El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia:** Representaciones del profesorado de Cataluña y evidencias en sus prácticas con la historia oral. 2020. 383f. Tesi (Doctorado) – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2020. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22686.36166

MOLINA PUCHE, S.; BELLATTI, I.; ORTUÑO MOLINA, J. Mujeres cuidadoras. La persistencia de estereotipos de género en las representaciones sociales sobre la historia de España del profesorado en formación. In: FERRERO, S. (Coord.). **La memoria democrática del magisterio durante la Segunda República:** investigación, materiales y recursos didácticos. Barcelona: Octaedro, 2024. p. 129-145.

MOLINA PUCHE, S.; ORTUÑO MOLINA, J. Concepciones del profesorado sobre el papel de la enseñanza de la Historia en la formación de identidades colectivas. In: DELGADO, A.; RIVERA, A. (Edit.). **¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes?:** Enseñanza de la historia e identidad nacional. Albolote: Comares, 2018. p. 43-54

MORENO-VERA, J. R.; DÍEZ ROS, R. Enseñar igualdad de género desde la didáctica de las ciencias sociales. In: ROIG VILA, R. (Ed.). **El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior**. Barcelona: Octaedro, 2018. p. 716-726.

MOUSALLI-KAYAT, G. **Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa**. Mérida, 2015. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2633.9446

ORDÓÑEZ, M.; CERRI, L.F. Saber de memoria: Representaciones sociales y cultura histórica respecto a las figuras históricas en jóvenes de México. **Istor**, v. 91, p. 11-28, 2023.

ORTUÑO MOLINA, J.; ALVEN, F. Concepciones de docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género en perspectiva temporal. **Panta Rei**: Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, Múrcia, v. 15, p. 161-184, 2021. https://doi.org/10.6018/pantarei.485481

PÁEZ GALLEGO, J. Teorías de valor: Modelos e implicaciones educativas. **Revista de Psicología y Educación**, v. 9, n. 1, p. 129-149, 2014.

RAMOS GALARZA, C. A. Los alcances de una investigación. **CienciAmérica**, Quito, v. 9, n. 3, p. 1-6, 2020. https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336

RIVERO, P.; NAVARRO-NERI, I.; ASO, B. How Are the Protagonists of History? Exploratory Study on Historical Relevance after Completing Compulsory Secondary Education in Spain. **Social Sciences**, v. 11, n. 4, p. 175, 2022. https://doi.org/10.3390/socsci11040175

RÜSEN, J. Forming Historical Consciousness. Towards a Humanistic History Didactics. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 519-536, 2012.

RÜSEN, J. How to Understand Time in Historical Thinking. Some ideas about a Core Concept in Theory and Didactics of History. In: **AAVV**: Educação Histórica, Ousadia e inovação e em História. Escritos en homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Curitiba: Ediçoes WA, 2018. p. 23-34.

SÁNCHEZ COSTA, F. La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. **Pasado y memoria:** Revista de historia contemporánea, n. 8, p. 267-288, 2009. https://doi.org/10.14198/PASADO2009.8.12

SÁNCHEZ AGUSTÍ, M.; MOLINA PUCHE, S. Compartir el pasado para compartir el futuro. Educación histórica en perspectiva europea. **El Futuro del Pasado**, Salamanca, v. 12, p. 17-20, 2021. https://doi.org/10.14201/fdp2021121720

SÁNCHEZ ORDOÑEZ, P. **Las mujeres y su (no) historia:** Un análisis de los manuales escolares desde la perspectiva de género. 2022. 40f. Monografía (Licenciatura en Ciencias de la Comunicación) – Universidad San Andrés, Buenos Aires, 2022.

SCATTIGNO, A. Donne e diritti umani: movimenti a confronto. In: Cambi, F.; FIRRAO, F. P.; ROSSI, G. (Ed.). **Discontinuità storiche:** Dal medioevo a Novecento problemi di metodo e questioni di didattica. Roma: Armando, 2004. p. 161-175.

SCHWARTZ, S.; BILSKY, W. Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 53, p. 550-562, 1987. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550

SCHWARTZ, S. A theory of cultural value orientations: Explication and applications. **Comparative Sociology**, v. 109, n. 2-3, p. 173-219, 2006.

SCHWARTZ, S.; RUBEL-LIFSCHITZ, T. Cross-National Variation in the Size of Sex Differences in Values: Effects of Gender Equality. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 97, n. 1, p. 171-185, 2009. https://doi.org/10.1037/a0015546

SCHWARTZ, S. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. **Online Readings in Psychology and Culture**, v. 2, n. 1, p. 11, 2012. https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116

SCOPELLITI, M. A.; MOLINA PUCHE, S. La presenza delle donne nell'insegnamento della Storia in Italia. Analisi dei libri di testo di storia nelle scuole secondarie. **Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History**, Bologna, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2022. https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/15726

SEIXAS, P. Ação Histórica como um Problema para Pesquisadores em Educação em História. **Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, p. 537-553, 2013. https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p537

SORIANO ARJONA, M. J. (2012). La transmisión de ideas a lo largo de la historia: El discurso misógino del sistema patriarcal. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN Y GÉNERO, I, 2012, Sevilla. **Anais [...]** Sevilla, Universidad de Sevilla, 2012. p. 339-360. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372348. Acceso en: 18 dic. 2023.

SOUZA, E. C. O ensino de História no Brasil: o currículo em disputa. **Andamio**, Valparaíso, v. 5, n. 1, p. 51-69, 2018.

VALLE TAIMAN, A. V. Los desafíos de la enseñanza de la historia en el Perú. **Andamio**, Valparaíso, v. 5, n. 1, p. 13-35, 2018.

ZLOBINA, A. La teoría de valores de S. Schwartz. In: FERNÁNDEZ, I.; UBILLOS, S.; ZUBIETA, E. M.; PÁEZ, D. (Coord.). **Psicología social, cultura y educación**. España: Pearson, 2004. p. 73-88.

## Sobre los Autores

Pablo Muñoz Muñoz, Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de Murcia (1999). Profesor de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Actualmente está desarrollando su tesis doctoral en el programa de Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia. Miembro del Grupo de Investigación *Laboratorio Temporal I+D: Educación Patrimonial, Histórica y Cívica*.

Sebastián Molina Puche, Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales. Doctor en Historia por la Universidad de Murcia (2005), ha sido profesor de DCS en la Universidad de La Rioja (2008-2009), e investigador posdoctoral en la Ècole des Hautes Études en Sciences Sociales de París (2006-2008). Ha participado en una veintena de proyectos de investigación subvencionados, y ha sido investigador invitado en varias universidades europeas y latinoamericanas. Investigador Principal del del Grupo de Investigación *Laboratorio Temporal I+D: Educación Patrimonial, Histórica y Cívica de la Universidad de Murcia.* Actualmente está especializado en Didáctica de la Historia, ámbito en el que ha desarrollado investigaciones sobre los currículos escolares de Ciencias Sociales; sobre didáctica del patrimonio; y sobre la relación existente entre la enseñanza de la historia y creación de identidades colectivas y la formación de ciudadanos.

Jorge Ortuño Molina, Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales. Licenciado (1999) y Doctor (2003) en Historia por la Universidad de Murcia. Miembro del Grupo de Investigación "Laboratorio Temporal I+D", de la UM. De 2008 a 2010 ha sido profesor de Historia Económica en la Universidad de Zaragoza, y desde 2010 es profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Las investigaciones se han mostrado plurales e interdisciplinares, recogidas en una amplia y variada producción científica: once libros; más de una veintena de artículos en revistas nacionales e internacionales indexadas en las principales bases científicas (Web of Science; Scopus); una treintena de capítulos de libros, así como otras conferencias invitadas y participaciones en congresos por Europa y EEUU. Desde hace una década los trabajos de investigación se centran en el campo de la transferencia del conocimiento histórico como un puntal básico en la formación de los ciudadanos que explica y justifica la necesidad de la investigación histórica y la generación de dicho conocimiento científico.

**Recibido:** 25 jul. 2023
**Aceptado:** 07 feb. 2024



View publication stats