

Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales

Accessing the Past: Epistemic Beliefs about History in Social Studies Pre-Service Teachers

Diego Miguel-Revilla

Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid
Email: dmigrev@sdcs.uva.es

María Teresa Carril

Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid
Email: mteresa.carril@uva.es

María Sánchez-Agustí

Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid
Email: almagosa@sdcs.uva.es

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.86>

Resumen

Las investigaciones publicadas en las últimas décadas indican que las concepciones epistémicas acerca de la Historia pueden influir de forma determinante en la manera en la que se aborda y trabaja el pasado en las aulas. Desde este punto de vista, resulta fundamental comprender de qué forma perciben la disciplina los futuros docentes, así como si su formación ha influido en sus percepciones y creencias sobre la materia. Estableciendo como hipótesis que la formación en Historia puede colaborar a desarrollar una concepción más compleja y coherente sobre este campo de conocimiento, el presente estudio realiza una comparación entre las creencias epistemológicas de profesores de Educación Primaria y Secundaria en formación. Esta investigación cuantitativa se centra en la traducción y aplicación del cuestionario BHQ (*Beliefs about History Questionnaire*), desarrollado por Maggioni y VanSledright, a una muestra de 177 participantes. Mediante la demarcación de tres posturas epistémicas diferenciadas (replicativa, selectista y criterialista), los resultados muestran que los futuros profesores de Secundaria manifiestan visiones más complejas y una preferencia significativamente más elevada que los de Primaria a favor de la postura criterialista, rechazando con mayor rotundidad las otras dos posiciones. De igual forma, el grado de consistencia de las respuestas de los profesores de Secundaria en formación es significativamente mayor que el encontrado entre los de Primaria. Se concluye que la

educación recibida juega un importante papel a la hora de moldear las creencias epistémicas de los docentes y que, por tanto, éstas deben sufrir una mayor atención en la formación inicial del profesorado.

Palabras clave: creencias epistémicas; enseñanza de la Historia; formación inicial del profesorado; creencias sobre la Historia; modelos cognitivos.

Abstract

Studies published in the last decades show that epistemic beliefs about history can strongly influence the way in which the past is approached and addressed in the classrooms. From this point of view, it is essential to understand how pre-service teachers perceive this discipline, as well as whether their academic background in history has influenced their perceptions and beliefs regarding this subject. By establishing the hypothesis that history education can help develop a more nuanced and coherent conception regarding this area of knowledge, this study makes a comparison between epistemological beliefs found in secondary and primary education trainee teachers. By making use of a quantitative approach, the present study presents a Spanish translation of the BHQ (*Beliefs about History Questionnaire*), developed by Maggioni and VanSledright, which has been applied to a total of 177 prospective teachers. After categorising the participants in three different stances (copier, borrower and criterialist), results show that pre-service secondary education teachers manifest significantly more intricate conceptions about history than their primary education counterparts, favouring a criterialist stance over the other two. At the same time, the consistency of the answers are shown to be significantly higher for secondary education trainee teachers. It can be concluded that historical education plays an important role in influencing teachers' epistemic beliefs, and that, consequently, initial teacher training should help prospective teachers reflect on these issues by putting its focus on them.

Keywords: epistemic beliefs; history teaching; initial teacher training; beliefs about history; cognitive models

1. Introducción

Las preguntas acerca de la función de la Historia, sobre el proceso de producción y nivel de subjetividad u objetividad de los relatos históricos, o en torno a la capacidad de acceder de una forma u otra al pasado, han tenido un papel tradicionalmente muy importante en la formación de los historiadores. Todas estas cuestiones se entienden como aspectos clave de esta área de conocimiento, no sólo a la hora de trabajar con el pasado con uno u otro método, sino también para establecer la naturaleza y la utilidad de la Historia, y por tanto, para demarcar el ámbito y los límites de esta disciplina.

Por supuesto, los debates epistemológicos propios de la teoría histórica, tan frecuentes en ámbitos universitarios, no son necesariamente comunes en el mundo de la educación obligatoria, donde, en multitud de ocasiones, tanto profesores como alumnos trabajan sobre la Historia teniendo en mente visiones simplistas, poco matizadas o, en ocasiones, simplemente tácitas o implícitas acerca de su naturaleza (Limón, 2002; Martens, 2015). Este hecho conduce a que exista el riesgo de una importante disparidad entre aquellos estudiantes provenientes de los grados o las licenciaturas con una mayor carga formativa en Historia, frente a los futuros docentes sin una formación tan específica obtenida principalmente durante la etapa de escolarización no universitaria.

Es ante este panorama donde la adecuada preparación del profesorado toma un papel muy relevante, ya que son los educadores actualmente en formación los que en el futuro se encargarán de enseñar esta materia a los alumnos, tanto en los niveles de Educación Primaria como de Secundaria. A la vez, la formación de estos profesores es la que marcará de forma determinante no solamente su aproximación a la enseñanza o su preferencia por una u otra metodología didáctica, sino también la manera en la que éstos enfocarán los contenidos históricos a sus estudiantes, promoviendo, de forma efectiva, un trabajo más o menos informado o complejo en torno al pasado y la construcción de la Historia. Es importante no olvidar que el desarrollo cognitivo se liga directamente con el metaconocimiento, y que, por tanto, toda comprensión epistemológica juega un papel importante a la hora de favorecer el pensamiento crítico (Kuhn, 1999).

Desde hace ya varias décadas, la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales se ha centrado en el desarrollo del pensamiento y la comprensión histórica entre el alumnado y el profesorado de Historia (Barton y Levstik, 2004; Seixas y Morton, 2012; Wineburg, 2001). Con este objetivo en mente, se pretende que los estudiantes vayan más allá de la simple memorización de contenidos factuales para acercarse a la potenciación de habilidades que les permitan manejar con mayor facilidad las fuentes históricas, comprender los procesos de transformación de las sociedades o identificar puntos de vista ajenos.

Entendiendo, por tanto, que la adecuada comprensión de los límites de la disciplina histórica puede facilitar un desarrollo más completo de las diferentes dimensiones ligadas con el pensamiento y la comprensión histórica, favoreciendo el trabajo sobre aspectos fundamentales en la educación centrada en este campo, como la contextualización, la toma de perspectivas o el uso de la evidencia (VanSledright y Maggioni, 2016), este artículo asume el reto de avanzar en la comprensión acerca de cómo piensan los futuros docentes en relación a esta especialidad.

2. Creencias epistémicas sobre la Historia y su influencia en las aulas

Hablar de cognición o de creencias epistémicas en torno a la Historia significa hacer referencia a la forma en la que esta ciencia es percibida, incluyendo aspectos tan fundamentales como la capacidad de adquirir conocimiento o los criterios a utilizar para este fin. Son, en definitiva, elementos que afectan de manera decisiva a la forma en la que se trabaja en este campo y a la manera en que alumnos y profesores conciben la Historia y su importancia.

Los estudios previos acerca de la relevancia de las creencias epistemológicas de los docentes a la hora de llevar a cabo su labor se han interesado comúnmente por aspectos como las diferentes posiciones presentes en los profesores y por los efectos en sus alumnos (Evans, 1990), interés que también ha llevado a identificar modelos de enseñanza basados en estas creencias (Wineburg y Wilson, 1988). Más recientemente, investigaciones también centradas en la enseñanza de la Historia han relacionado las concepciones epistémicas presentes en profesores y estudiantes con la utilización y comprensión de metaconceptos o conceptos de segundo orden, que pueden ser desarrollados en clase (Lee, 2004; Sáiz-Serrano y López-Facal, 2015; Van Drie y Van Boxtel, 2008). La comprensión de este tipo de metaconceptos, entre los que se incluyen las nociones de espacio y de tiempo, pero también de evidencia, cambio o explicación, entre otras,

sirve, por tanto, para fundamentar la manera en que se entiende la Historia y la forma en la que se construye el conocimiento histórico.

Por supuesto, aunque la formación de los docentes influya en la manera en la que éstos conciben la Historia como disciplina, investigaciones como la llevada a cabo por Wansink, Akkerman, Vermunt, Haenen, y Wubbels (2017) muestran que, de forma práctica, existe una adaptación epistémica por parte de los profesores a la hora de cambiar de un ámbito académico a otro escolar, pasando de posturas más centradas en la interpretación a otras ligadas a significados fijos y estáticos. En este caso, los autores atribuyen estos cambios no solamente a factores cognitivos, sino a razones pragmáticas ligadas con el contexto y responsabilidades propias del mundo educativo.

Ante la tarea de distinguir con exactitud entre los diferentes niveles de conceptualización histórica presentes en las aulas, a su vez basados en modelos de cognición específicos, distintos autores han propuesto marcos específicos aplicables tanto a docentes como a estudiantes. Para la presente investigación se ha tomado como referencia el modelo establecido por Maggioni, VanSledright y Alexander (2004; 2009), en el que establecen tres posibles posturas, traducidas aquí con los nombres de replicativa, selectista y criterialista. Es este modelo el que sirvió de base para el diseño del cuestionario BLTHQ (*Beliefs about Learning and Teaching in History Questionnaire*), más tarde refinado como BHQ (*Beliefs about History Questionnaire*) por VanSledright, Maggioni y Reddy (2011).

La *postura replicativa*, que también puede ser denominada como *objetivista*, se relaciona con la concepción ya indicada por Lee y Shemilt (2003), por la cual el pasado se presenta como una fotografía o imagen accesible directamente desde el presente, y más como una crónica que como un relato contextualizado a analizar. En este caso, según el modelo *realista* o *absolutista* de Kuhn, Cheney y Weinstock (2000), el conocimiento es certero y proviene siempre de una fuente externa a la que acceder para encontrar todas las respuestas o los hechos puros.

La atracción de esta postura se relaciona con las preconcepciones presentes en los estudiantes más jóvenes, basadas en una epistemología tácita dependiente de su contexto socio-educativo (Martens, 2015), y que además pueden perdurar en aquellas personas no acostumbradas a interactuar con la Historia más académica. Los significados se convierten en este caso en fijos, y todo testimonio histórico se concibe como una forma de poder acceder directamente al pasado, mientras que las contradicciones o ausencias simplemente se asocian a la parcialidad de los autores o a la existencia de errores, siempre subsanables con más información (Chapman, 2011; Lee y Shemilt, 2004).

La *postura selectista*, en cambio, se presenta como una reacción relativista a la complejidad de visiones, testimonios y opiniones acerca del pasado. Ligada con el nivel *multiplista* descrito inicialmente por Kuhn (1999), así como con una percepción de la Historia que Martens (2015) detalla como basada únicamente en la intención del historiador, esta postura es consciente del papel interpretativo del investigador, pero puede llegar a desechar la evidencia como un aspecto secundario en la construcción de los relatos históricos.

El paso de la visión replicativa a la selectista es complejo, ya que no es necesariamente intuitivo para los estudiantes o los profesores en formación que la existencia de testimonios

contradictorios sea capaz de concebirse como relevante para la adecuada comprensión del pasado. La influencia de la presentación clásica de la Historia en los libros de texto puede, de hecho, marcar la práctica docente, a pesar de estar en patente contradicción con el tratamiento pluralista de los asuntos de actualidad en los medios de comunicación (O'Neill, Guloy, y Sensoy, 2014).

De forma adicional, uno de los aspectos más polémicos relacionados con esta postura tiene que ver con el grado de información ofrecida para caracterizar el grado de complejidad a la hora de comprender la naturaleza de la Historia. Como recientes investigaciones han advertido (Stoel *et al.*, 2017), el valor atribuido a las ideas subjetivas, y por tanto, a la pluralidad de visiones, puede, por un lado, suponer una muestra de ingenuidad epistémica, aunque también ser un reflejo de creencias matizadas. Es por esta razón por la que solamente un análisis en profundidad, que ponga en relación esta postura con el resto, es capaz de ofrecer información adecuada acerca de la orientación relativista presente en esta visión.

Por último, la postura criterialista es aquella que, siguiendo el modelo de Lee y Shemilt (2003), toma como eje el uso de la evidencia histórica, inicialmente de forma aislada y, en un mayor nivel de progresión, dentro de su contexto, para examinar críticamente el pasado. Es un tipo de visión denominada como *evaluativista* por Kuhn, Cheney y Weinstock (2000), y en la que el pensamiento crítico se valora como vehículo para llegar a una mayor comprensión. De la misma forma, equivaldría a las posturas en las que la Historia se concibe como interpretación del pasado primero, y como constructo después, descritas por Martens (2015) como las conceptualizaciones más complejas a alcanzar por los estudiantes.

Aquellas personas que se identifican con la postura criterialista muestran una tendencia a valorar el concepto de evidencia como central en un proceso en el que es necesario seguir las reglas disciplinares de la Historia para lograr llegar a una correcta evaluación y comprensión del pasado. Como también apuntan VanSledright y Reddy (2014), ante la potencial ausencia de evidencias históricas, los defensores de esta posición epistémica son capaces de reconciliar elementos provenientes de las posiciones relativistas y de aquellas en busca de la objetividad en la Historia, mostrando la habilidad de enfocar la indagación en torno al pasado de una forma compleja.

Las tres posiciones demarcadas presentan una serie de características específicas, lo que hace que no siempre sea posible establecer una síntesis que compatibilice los distintos puntos de vista. Estos rasgos propios, como se ha apuntado con anterioridad, pueden determinar el modelo de enseñanza de la Historia, razón por la que resulta de interés analizar la presencia de cada visión según los distintos modelos de formación del profesorado.

3. Diseño de la investigación

El objetivo principal de la presente investigación es analizar las creencias epistémicas de profesores de Educación Primaria y Secundaria de Ciencias Sociales en formación, estableciendo una comparación entre el tipo de cognición epistemológica presente entre el alumnado que actualmente cursa el Máster en Profesor de Educación Secundaria, y aquellos estudiantes

matriculados en el Grado en Educación Primaria, sin formación histórica específica, salvo aquella recibida en el ámbito no universitario.

Se establece como hipótesis principal del estudio que la formación en Historia puede colaborar a desarrollar una concepción más compleja y matizada acerca de este campo de conocimiento, por lo cual se espera encontrar diferencias cognitivas epistémicas entre ambos grupos de estudio, más alejadas de las posiciones replicativa y selectista por parte de los futuros profesores de Educación Secundaria. De forma complementaria, también se espera encontrar visiones más consistentes, y en definitiva, más coherentes con la visión criterialista, entre los profesores de Secundaria en formación frente al caso de los de Primaria.

La muestra utilizada para este estudio es de 177 personas, 93 de ellas matriculadas en el Máster en Profesor de Secundaria y 84 en el segundo curso del Grado en Educación Primaria, todas ellas provenientes de dos universidades españolas. La muestra incluye un total de 72 hombres y 102 mujeres (tres personas no definieron su género). Adicionalmente, cinco casos (no incluidos en las cifras anteriores) fueron descartados debido a su condición de *outliers* y con el objetivo de conseguir una muestra normalizada.

3.1. Características e ítems traducidos del cuestionario BHQ

Esta investigación tiene un carácter eminentemente cuantitativo, ya que se utiliza como instrumento principal de recogida de información un cuestionario cerrado y anónimo con preguntas valoradas mediante una escala de tipo Likert, graduada entre los valores de 1 (nada de acuerdo) y 6 (completamente de acuerdo). El cuestionario utilizado es una traducción al castellano del BHQ (*Beliefs about History Questionnaire*), cuya versión original ha pasado pruebas de validación y de análisis factorial durante su proceso de elaboración (Maggioni, 2010)¹. Todos los datos han sido procesados y analizados mediante la utilización del software SPSS.

Los ítems utilizados en esta herramienta de obtención de información responden a las tres posturas descritas con anterioridad: la replicativa, la selectista y la criterialista. A continuación se especifica la traducción realizada para cada uno de los enunciados, agrupados de acuerdo con las posiciones que intentan describir.

La Tabla 1 muestra los ítems utilizados para valorar el grado de acuerdo o desacuerdo en relación a la postura replicativa. Todas las afirmaciones tienen en común una importante incidencia en los hechos, contraponiéndolos en cierta manera a las opiniones e interpretaciones acerca de los mismos, consideradas secundarias o incluso innecesarias desde el punto de vista de esta manera de comprender la Historia. La evidencia (o su ausencia) se cita como aspecto central de esta postura, pero no desde un punto analítico, interpretativo o centrado en la contextualización, sino simplemente como una forma de representar de forma factual el pasado, es decir, en convivencia con la orientación romántica de la Historia descrita por Carretero y Bermúdez (2012), confrontada a la ilustrada, más crítica y centrada en la divergencia y la multiplicidad de perspectivas frente a los mitos del pasado.

¹ La traducción del cuestionario al castellano, realizada por los autores, puede consultarse y descargarse a través de la página web <http://www5.uva.es/hisreduc/cuestionario-bhq/>.

Tabla 1
Ítems relacionados con la posición replicativa

Posición	Ítem presente en el cuestionario traducido
Postura replicativa	5. Un desacuerdo sobre el mismo acontecimiento del pasado es siempre debido a la falta de evidencia. 9. Unas buenas habilidades de lectura y de comprensión son suficientes para aprender Historia correctamente. 16. Los hechos hablan por sí solos. 19. Incluso los testigos no siempre están de acuerdo entre ellos, así que no es posible saber lo que ocurrió. 20. Los profesores no deberían preguntar a los estudiantes sobre sus opiniones sobre la Historia, sólo comprobar que saben los hechos.

Por otro lado, tal y como puede observarse en la Tabla 2, los ítems utilizados para evaluar el grado de conformidad con la postura selectista hacen un especial hincapié en la multiplicidad de visiones y la interpretación. En este caso, la orientación ofrecida por el conjunto de estas afirmaciones muestra una tendencia relativista que además se complementa con una visión especialmente escéptica de la figura del historiador. La evidencia histórica queda apartada en favor de la persona que controla el discurso, y que por tanto, puede imponer su narrativa como hegemónica independientemente de que ésta se base o no en el análisis crítico de los restos del pasado, algo que puede llegar a afectar de manera especial a los estudiantes, quienes se basan, al menos en parte, en las grandes narrativas para comprender y buscar coherencia en la Historia (Barton y Levstik, 2004; Levstik y Barton, 2015).

Tabla 2
Ítems relacionados con la posición selectista

Posición	Ítem presente en el cuestionario traducido
Postura selectista	2. La Historia es simplemente una cuestión de interpretación. 4. Aquellos estudiantes que leen muchos libros de Historia descubren que el pasado es aquello que el historiador decide que sea. 6. Los buenos estudiantes saben que la Historia es básicamente una cuestión de opinión. 8. Las aseveraciones históricas no pueden estar justificadas, ya que son simplemente una cuestión de interpretación. 10. Ya que no hay forma de saber qué ocurrió realmente en el pasado, los estudiantes pueden creer cualquier historia que elijan. 12. El pasado es aquello que el historiador decide que sea. 14. Es imposible conocer nada con certeza sobre el pasado, ya que ninguno de nosotros estuvo allí. 17. Los estudiantes deben comprender que la Historia es esencialmente una cuestión de interpretación. 22. No hay evidencia en la Historia.

Por último, la Tabla 3 muestra las afirmaciones utilizadas en el cuestionario para examinar el grado de acuerdo con la posición criterialista. Debido a lo complejo de esta visión, los ítems inciden de forma expresa en la construcción y reconstrucción del pasado, en el método histórico y en la utilización de las fuentes y de la evidencia. La multiplicidad de testimonios, visiones u opiniones se integra con el análisis crítico de los acontecimientos pasados, y el enunciado de cada afirmación específica con claridad la diferencia existente entre la Historia y el pasado como tal, una confusión común de aquellas personas más cercanas a la postura replicativa.

Tabla 3
 Ítems relacionados con la posición criterialista

Posición	Ítem presente en el cuestionario traducido
Postura criterialista	1. Es fundamental que se enseñe a los estudiantes a defender su razonamiento con evidencia. 3. Un relato histórico es el producto de un método de investigación riguroso. 7. A los estudiantes se les debe enseñar a lidiar con evidencias conflictivas. 11. La Historia es una investigación crítica sobre el pasado. 13. Comparar fuentes y comprender la perspectiva de los autores son componentes esenciales del proceso de aprender Historia. 15. El conocimiento del método histórico es fundamental tanto para historiadores como para estudiantes. 18. Los testimonios razonables pueden ser contruidos incluso en presencia de evidencia conflictiva. 21. La Historia es la reconstrucción razonable de los acontecimientos del pasado en base a la evidencia disponible.

3.2. Procedimiento de cálculo de las variables

Siguiendo las indicaciones de los autores del cuestionario original, se ha optado por realizar una conversión de datos y cuantificar el grado de apoyo a cada una de las tres posiciones epistémicas mediante una escala que puede oscilar entre el -3 y el +3 en concordancia con el nivel de apoyo a las mismas (VanSledright et al., 2011). De esta forma, se ha llevado a cabo una transformación de las respuestas proporcionadas por los participantes en el estudio, lo que ha supuesto que aquellas contestaciones encuadradas en los grados de apoyo 1 (nada de acuerdo), 2 (casi nada de acuerdo) y 3 (poco de acuerdo) en la escala de Likert utilizada se conviertan de forma directa en -3, -2 y -1, respectivamente. Idéntico proceso ha sido llevado a cabo para aquellas respuestas situadas en los grados de apoyo 4 (algo de acuerdo), 5 (muy de acuerdo) y 6 (completamente de acuerdo), convertidas en +1, +2 y +3 respectivamente.

Por tanto, a la hora de interpretar los resultados tomados en cuenta para la medición de las tres posiciones epistémicas, cualquier resultado positivo puede considerarse como un apoyo a las mismas, mientras que uno negativo indica un desacuerdo. En ambos casos, este nivel de apoyo o rechazo queda reflejado con mayor claridad cuanto más se acerca el resultado final a los extremos de la escala utilizada, es decir, al -3 (rechazo absoluto) o al +3 (acuerdo sin fisuras).

Otra variable que ha sido calculada y que se ha tenido en cuenta para el análisis de los datos es el grado de consistencia obtenido en las respuestas. En este caso, también se ha seguido parcialmente el modelo proporcionado por los creadores del instrumento, donde la posición criterialista se sitúa como central y se valora el grado de consistencia de todas las contestaciones en relación a ésta. Pese a las indicaciones sugeridas por VanSledright y Reddy (2014), el mecanismo de cálculo ha variado respecto a la visión inicial con el objetivo de diseñar una versión más refinada del mismo.

Para el cálculo del grado de consistencia de las respuestas en la versión original del cuestionario se decidió crear un ratio en torno al nivel de acuerdo frente a los ítems criterialistas basado en el apoyo o rechazo general a las afirmaciones del cuestionario. De esta forma, una

posición consistente pasaría por el rechazo a los ítems relacionados con las posiciones replicativas y selectistas, y un apoyo explícito a las afirmaciones criterialistas. Si el mecanismo propuesto por los autores originales sólo tiene en cuenta el apoyo o rechazo general a las afirmaciones (sin diferenciar, de este modo entre los diferentes grados de este respaldo), en el cálculo más refinado llevado a cabo en este estudio sí se introduce este último factor.

En esta ocasión se ha establecido en 66 la puntuación máxima que es posible obtener a la hora de mostrar un grado absoluto de consistencia en el total de 22 ítems utilizados. Los resultados obtenidos han sido posteriormente transformados a datos porcentuales, para indicar el nivel de consistencia relativo a una posición criterialista ideal. De esta forma se ha favorecido que el análisis refleje con una mayor exactitud las respuestas obtenidas, al tener en cuenta aquellos matices que podrían perderse utilizando el cálculo propuesto originalmente.

4. Análisis e interpretación de los resultados

4.1. Diferencias en las posiciones epistémicas

Con el objetivo de establecer una comparación entre los futuros profesores de Educación Primaria y de Secundaria en lo relativo a sus creencias epistémicas, ya agrupadas en las tres visiones anteriormente descritas, se llevó a cabo una Prueba T para muestras independientes, cuyos resultados pueden observarse en la Tabla 4.

Tabla 4

Resultados de la Prueba T y estadísticas descriptivas de las tres posiciones epistémicas

Posición epis.	Grupo						IC 95% dif. medias	t	df
	Fut. prof. Primaria			Fut. prof. Secundaria					
	M	SD	n	M	SD	n			
Replicativa	-.44	.89	84	-1.31	.91	93	[-1.14, -.60]	-6.44 **	175
Selectista	-.93	1.06	84	-1.21	.94	93	[-.57, .02]	-1.84	175
Criterialista	1.27	.66	84	1.79	.60	93	[.34, .71]	5.52 **	175

Nota. IC = intervalo de confianza; SD = desviación estándar; df = grados de libertad.

** p < .001

Tras asumir igualdad de varianzas una vez aplicada la prueba de Levene, el análisis estadístico de los datos resultantes permite establecer una comparación de las medias obtenidas por cada uno de los grupos en las diferentes posiciones demarcadas con anterioridad. Tanto los profesores de Secundaria como de Primaria en formación muestran una preferencia por la posición criterialista frente a las otras dos, pero tras el establecimiento de la comparativa, se observa una tendencia en este segundo grupo a favorecer mucho más las posiciones replicativa y selectista en comparación con los futuros profesores de Secundaria. En cambio, es la posición criterialista la que es adoptada con mucho mayor entusiasmo por estos últimos, algo relevante teniendo en cuenta la diferencia que es posible observar entre esta posición y las otras dos, indicando una clara predilección de este grupo por un tipo de visión más matizada. Junto a este aspecto, es notable que los profesores de Primaria en formación muestren mucho menor rechazo a la visión replicativa, considerada más simplista, frente a la selectista, lo que puede indicar una

cierta propensión a dejar de lado posturas más relativistas en busca de la seguridad de marcos cerrados y objetivos.

Desde el punto de vista estadístico, la Prueba T evidencia una diferencia muy significativa y con alta magnitud de efecto entre ambos grupos al comparar el grado de apoyo tanto a la posición replicativa, $t(175) = -6.44, p < .001, d = .97$, como a la criterialista, $t(175) = 5.52, p < .001, d = .82$. Por otro lado, la diferencia en la posición selectista, pese a encontrar un mayor rechazo por parte de los futuros profesores de Secundaria, no llega a alcanzar, por poco, la significatividad estadística, $t(175) = -1.84, p = .066, d = .28$. En todo caso, los resultados se alinean con la hipótesis establecida inicialmente, por la cual la trayectoria formativa específica en Historia de los profesores de Educación Secundaria en formación puede afectar de forma notable a sus visiones epistémicas, favoreciendo una adopción más clara de posiciones criterialistas frente a los futuros profesores de Primaria, con una formación universitaria multidisciplinar con escasa presencia de la Historia.

4.2. Contraste en la consistencia de las posiciones

A continuación, se estableció una comparativa basada en el grado de consistencia de las posiciones epistémicas entre ambos grupos, tomando como referencia la posición criterialista y calculando el grado de coherencia de las respuestas obtenidas siguiendo el procedimiento de cálculo descrito con anterioridad. De nuevo, se realizó una Prueba T para muestras independientes, basada en este caso en una versión refinada de la valoración de la consistencia, y cuyos resultados se encuentran en la Tabla 5.

Tabla 5

Resultados de la Prueba T y estadísticas descriptivas del grado de consistencia

Variable	Grupo						IC 95% dif. medias	t	df
	Fut. prof. Primaria			Fut. prof. Secundaria					
	M	SD	n	M	SD	n			
Consistencia ref. pos. crit.	31.10	19.96	84	47.77	20.35	93	[10.68, 22.66]	5.49**	175

Nota. IC = intervalo de confianza; SD = desviación estándar; df = grados de libertad.

** $p < .001$

Al igual que en el análisis anterior, se asume igualdad de varianzas tras la aplicación de la prueba de Levene. En este caso, la comparativa de medias de ambos grupos muestra una diferencia muy significativa complementada con una alta magnitud de efecto, $t(175) = 5.49, p < .001, d = .83$. Los resultados indican que son los futuros profesores de Secundaria, tal y como se indicó en las hipótesis iniciales, quienes muestran un mayor nivel de consistencia en sus posiciones epistémicas, al menos en comparación con los futuros profesores de Primaria.

De forma específica, la consistencia aquí descrita indica un nivel relativamente alto de coherencia en las respuestas obtenidas por parte de los profesores de Secundaria en formación. Esta coherencia no se debe únicamente al nivel de acuerdo de los encuestados con aquellas afirmaciones centradas en la posición criterialista, sino también al rechazo explícito de los ítems encargados de valorar el apoyo a las posiciones replicativa y selectista que entran en

contradicción con ese primer punto de vista, y que por tanto, no deberían de ser compatibles a la hora de mantener una visión consistente desde el punto de vista de la epistemología de la Historia.

4.3. La influencia del factor género

Debido a la predominancia de diferencias, tanto en el grado de apoyo a las distintas posiciones epistémicas como en el nivel de consistencia, entre las mujeres y hombres de la muestra analizada, se decidió examinar con mayor profundidad este aspecto con la finalidad de buscar el origen de las discrepancias.

La existencia generalizada de una mayor preferencia entre los hombres por la postura criterialista ($M = 1.63$, frente a 1.46), con un rechazo más marcado que entre las mujeres por las posturas replicativa ($M = -1.19$, frente a -0.68) y selectista ($M = -1.29$, frente a -0.92), y con un mayor nivel de consistencia ($M = 45.81$, frente a 35.19), requirió de un análisis más exhaustivo, al no ser algo necesariamente esperado. Pese a no encontrarse efectos de interacción significativos tras la realización de un análisis multivariable, un examen visual de los efectos principales sí que fue capaz de indicar aspectos destacables, como puede observarse mediante el contraste de las figuras presentadas a continuación.

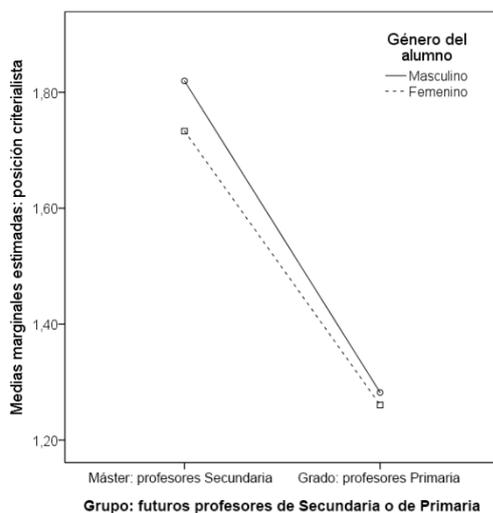


Figura 1. Posicionamiento criterialista según grupo y género.

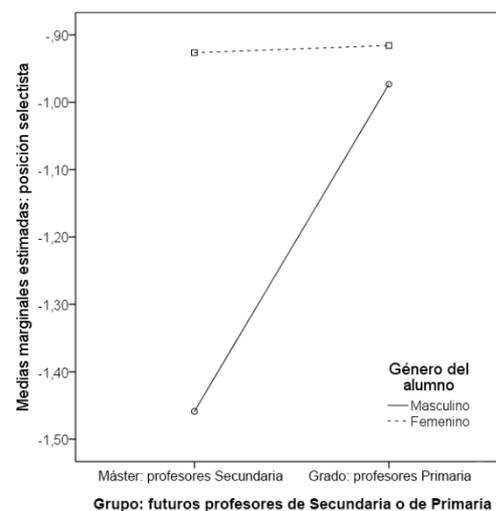


Figura 2. Posicionamiento selectista según grupo y género.

La comparación deja patente un aspecto fundamental: mientras que la posición criterialista (Figura 1) no muestra diferencias destacables atribuibles a la variable de género, pero sí al grupo de análisis, no ocurre lo mismo con las otras posiciones y con el nivel de consistencia, donde el factor género muestra su influencia. Ahora bien, como se puede observar en la Figura 2 (donde se muestra la posición selectista como ejemplo), no sería adecuado atribuir al género la variabilidad en los resultados de forma general, ya que es sólo en el grupo de futuros profesores de Secundaria donde se aprecia una importante variación según el género, estadísticamente significativa tanto en el caso de la posición replicativa, $t(88) = -2.78$, $p < .01$, $d = .59$, como de la selectista, $t(88) = -2.82$, $p < .01$, $d = .59$. Esto ocurre también a la hora de analizar la consistencia de las respuestas obtenidas, $t(88) = 2.91$, $p < .01$, $d = .63$, como puede observarse en la Tabla 6.

Tabla 6

Resultados de la Prueba T y estadísticas descriptivas entre los futuros profesores de Secundaria

Posición epis. y consistencia	Género						IC 95% dif. medias	t	df
	Masculino			Femenino					
	M	SD	n	M	SD	n			
Replicativa	-1.55	.93	47	-1.05	.77	43	[-.86, -.14]	-2.78 *	88
Selectista	-1.46	.77	47	-.93	1.01	43	[-.91, -.16]	-2.82 *	88
Criterialista	1.82	.67	47	1.73	.52	43	[-.17, .34]	.68	88
Consistencia	53.01	19.34	47	41.04	18.78	43	[3.70, 19.69]	2.91 *	88

Nota. IC = intervalo de confianza; SD = desviación estándar; df = grados de libertad.

* $p < .01$

La variación, como se ha apuntado anteriormente, no es relevante en el caso de la posición criterialista entre los futuros profesores de Secundaria, pero tampoco en ninguna posición o nivel de consistencia entre los futuros profesores de Primaria, lo que indica que las diferencias sólo son observables dentro de la muestra matriculada en el Máster en Profesor de Secundaria, demarcando con claridad el origen de la disparidad encontrada a nivel general.

5. Discusión y conclusiones

La utilización de una versión traducida del BHQ (*Beliefs about History Questionnaire*) no está exenta de aspectos a considerar. En esta ocasión, tal y como ocurrió en la reciente aplicación de una traducción al neerlandés por parte de Stoel, Van Drie y Van Boxtel (2016), el idioma al que el cuestionario ha sido adaptado ha podido afectar al grado de consistencia interna del instrumento, independientemente de que haya sido por razones contextuales. Pese a que el coeficiente Alfa de Cronbach de la escala selectista mantuvo un valor adecuado de .79 ($n = 164$), la escala replicativa, con .55 ($n = 171$), y la criterialista, con .58 ($n = 166$), mostraron índices mucho más discutibles. Esto incide en que la aplicación de un cuestionario de este tipo siempre debe realizarse con un cierto cuidado y atendiendo a las diferencias provocadas por el entorno o el lenguaje utilizado, elementos que pueden condicionar de manera determinante los resultados obtenidos y las demarcaciones resultantes.

Los resultados comparativos cumplen con las hipótesis establecidas, tanto en las diferencias entre visiones epistémicas como en relación a la coherencia de las respuestas. Los futuros profesores de Secundaria mostraron preferencias mucho más marcadas por la postura criterialista, siendo su grado de rechazo a las otras dos mucho mayor que entre los de Primaria. Esto indica que su posición puede considerarse como más refinada o compleja, rehuyendo de la trivialización de la Historia como algo ya dado o como una mera amalgama de narrativas en disputa, y entendiéndola como más similar a una reconstrucción del pasado basada en la evidencia disponible.

De igual manera, la consistencia relativa a la escala criterialista mostró una diferencia significativa en favor de los futuros profesores de Educación Secundaria, lo que habla de su capacidad para mantener posiciones más coherentes, independientemente de la forma en que se les pregunte sobre el mismo aspecto. El hecho de que los profesores de Primaria en formación demostraran un nivel de coherencia mucho menor da a entender que sus conceptos no están asentados con el grado de firmeza deseable, ya que no es fácil encontrar posiciones de corte

epistemológico totalmente demarcadas, lo que implica la existencia de posturas inconsistentes y con gran variabilidad, que pueden llegar a ser identificadas únicamente mediante una categorización que incluya fases de transición (VanSledright et al., 2011).

Por otro lado, es de destacar que las diferencias motivadas por el factor género en este último grupo no es un resultado necesariamente previsible ni de fácil interpretación, por lo que sería recomendable un análisis en mayor profundidad del mismo, probablemente centrado en la replicación o no de los resultados. Este elemento puede caracterizarse como una de las limitaciones del estudio, ya que los participantes provienen únicamente de dos universidades españolas, por lo que un análisis centrado en la selección de una muestra geográficamente más diversa, especialmente en lo relativo a los profesores de Educación Secundaria en formación, el subgrupo donde se aprecia una discrepancia significativa, podría ayudar a establecer una confirmación.

Adicionalmente, es relevante recordar que la demarcación y el establecimiento de niveles de progresión en torno a las creencias epistémicas, tanto de docentes como de estudiantes, es una tarea compleja que se ha abordado desde diferentes ópticas. Si en esta ocasión se ha tomado como referencia el modelo inicialmente establecido por Maggioni, VanSledright y Alexander (2004), inspirado a su vez por otros marcos teóricos, como los de Lee y Shemilt (2003) o Kuhn (1999), existen diferentes aportaciones más recientes que también pueden ser tomadas en cuenta, como la establecida por Martens (2015).

A la vez, la necesidad de evaluar las diversas posiciones epistémicas ha provocado la elaboración de diferentes instrumentos, algunos de los cuales ya han sido aplicados en diferentes contextos, como el cuestionario HAD (*Historical Account Differences*), desarrollado por O'Neill et al. (2014), o la versión adaptada del cuestionario BHQ, y centrada en el análisis de posiciones epistémicas ingenuas o matizadas desarrollada por Stoel et al. (2017). La utilización de los modelos e instrumentos más adaptados al contexto adecuado puede servir no solamente para analizar con mayor profundidad las creencias acerca de la Historia de profesores y estudiantes, sino también para contrastar los resultados obtenidos con el fin de delimitar con mayor claridad las distintas visiones y poder trabajar en torno a ellas en la formación inicial del profesorado.

Es posible concluir que entre las razones que pueden explicar el contraste entre los futuros docentes de Primaria y Secundaria se encuentra un mayor nivel de formación histórica específica, lo que probablemente haya proporcionado un conocimiento más amplio de aspectos relacionados con la teoría y la fundamentación científico-filosófica de la Historia como disciplina. Después de todo, frente a aquellos estudiantes que recibieron una formación histórica mayoritariamente centrada en aspectos puramente factuales, y dirigida a la preparación para la selectividad, los alumnos con estudios universitarios en el campo de la Historia han encontrado otro enfoque a lo largo de su vida académica. En todo caso, y pese al apoyo mayoritario a la postura criterialista entre los futuros profesores de Primaria, su bajo nivel de consistencia, y un mayor rechazo a la postura selectista frente a la replicativa, pueden identificarse como aspectos que deberían ser trabajados a lo largo de su formación académica en la universidad.

En definitiva, el análisis de las diferencias entre los distintos grupos de futuros docentes es un aspecto de relevancia para la formación del profesorado, ya que puede ayudar a establecer

planes de trabajo formativo específicos que se centren en las carencias detectadas. Entendiendo que las posturas sostenidas por los alumnos de Historia pueden ser explicitadas, trabajadas e influenciadas por sus maestros y profesores para conseguir los cambios conceptuales necesarios (Mason, 2002), la formación de los docentes se convierte en clave para este proceso. Esto es especialmente notable al tener en cuenta que el trabajo acerca de las creencias epistémicas del alumnado es útil no solamente para lograr una mejor comprensión del pasado, sino también para promover el desarrollo de habilidades específicas ligadas con la comprensión y el pensamiento histórico.

Referencias bibliográficas

- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carretero, M., y Bermúdez, Á. (2012). Constructing Histories. En J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 625-648). New York: Oxford University Press.
- Chapman, A. (2011). Historical Interpretations. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 96-108). London: Routledge.
- Evans, R. W. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory & Research in Social Education*, 18(2), 101-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1990.10505608>
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Kuhn, D., Cheney, R., y Weinstock, M. (2000). The Development of Epistemological Understanding. *Cognitive Development*, 15(3), 309-328. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(00\)00030-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00030-7)
- Lee, P. J. (2004). Understanding History. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 129-164). Toronto: University of Toronto Press.
- Lee, P. J., y Shemilt, D. (2003). A Scaffold, not a Cage: Progression and Progression Models in History. *Teaching History*, (113), 13-24.
- Lee, P. J., y Shemilt, D. (2004). «I Just Wish We Could Go Back in the Past and Find out What Really Happened»: Progression in Understanding About Historical Accounts. *Teaching History*, (117), 25-31.
- Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2015). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (5.a ed.). New York: Routledge.
- Limón, M. (2002). Conceptual Change in History. En M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 259-290). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Maggioni, L. (2010). *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically*. University of Maryland.
- Maggioni, L., Alexander, P. A., y VanSledright, B. A. (2004). At the Crossroads: The Development of Epistemological Beliefs and Historical Thinking. *European Journal of School Psychology*, (2), 169-197.

- Maggioni, L., VanSledright, B. A., y Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.187-214>
- Martens, M. (2015). Students' Tacit Epistemology in Dealing With Conflicting Historical Narratives. En A. Chapman & A. Wilschut (Eds.), *Joined-Up History: New Directions in History Education Research*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Mason, L. (2002). Developing Epistemological Thinking to Foster Conceptual Change in Different Domains. En M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 301-336). New York: Kluwer Academic Publishers.
- O'Neill, D. K., Guloy, S., y Sensoy, Ö. (2014). Strengthening Methods for Assessing Students' Metahistorical Conceptions: Initial Development of the Historical Account Differences Survey. *The Social Studies*, 105(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/00377996.2013.763524>
- Sáiz-Serrano, 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>
- Seixas, P., y Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Stoel, G. L., Van Drie, J., y Van Boxtel, C. (2016). 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*. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>
- Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., Van Boxtel, C., y Van Drie, J. (2017). Measuring Epistemological Beliefs in History Education: An Exploration of Naïve and Nuanced Beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003>
- Van Drie, J., y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning About the Past. *Educational Psychology Review*, (20), 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- VanSledright, B. A., y Maggioni, L. (2016). Epistemic Cognition in History. En J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of Epistemic Cognition* (pp. 128-146). New York: Routledge.
- VanSledright, B. A., Maggioni, L., y Reddy, K. (2011). Preparing Teachers to Teach Historical Thinking? The Interplay Between Professional Development Programs and School-Systems' Cultures. En *American Educational Research Association*. New Orleans.
- VanSledright, B. A., y Reddy, K. (2014). Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teachers. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 28-68. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014028>
- Wansink, B. G. J., Akkerman, S. F., Vermunt, J. D., Haenen, J. P. P., y Wubbels, T. (2017). Epistemological Tensions in Prospective Dutch History Teachers' Beliefs about the Objectives of Secondary Education. *Journal of Social Studies Research*, 41(1), 11-24. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.10.003>

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Wineburg, S., y Wilson, S. M. (1988). Models of Wisdom in the Teaching of History. *Phi Delta Kappan*, 70(1), 50-58. <https://doi.org/10.2307/494699>