



## Diseño y validación del cuestionario sobre concepciones del profesorado en activo acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las competencias de pensamiento histórico en Bachillerato (CUPECH)

**Catalina Guerrero-Romera**

Universidad de Murcia (España)

Mail: [cgromera@um.es](mailto:cgromera@um.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6080-1676>

**María del Mar Felices de la Fuente**

Universidad de Almería (España)

Mail: [marfelices@ual.es](mailto:marfelices@ual.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3236-0177>

**Alejandro López-García**

Universidad de Málaga (España)

Mail: [aloga@uma.es](mailto:aloga@uma.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7665-5789>

### RESUMEN

Estudios recientes muestran la importancia de promover una enseñanza de la historia que contribuya a la formación del pensamiento histórico y a la adquisición de competencias para evaluar críticamente la información y comprender el presente desde sus conexiones con el pasado. El objetivo del artículo es diseñar y validar un cuestionario sobre concepciones y prácticas del profesorado de la materia de historia en Bachillerato, en relación con la enseñanza y el aprendizaje de competencias de pensamiento histórico. Respecto al método, se ha aplicado un diseño instrumental concretado en una evaluación inter-jueces con un análisis descriptivo del contenido. También se ha calculado la W de Kendall, el Índice de Validez del Contenido (IVC) y el índice V de Aiken. Para la fiabilidad se calculó el índice alfa de Cronbach, y para medir la estructura factorial del instrumento se hizo un Análisis de Componentes Principales (ACP), con rotación Varimax. Como resultado, el instrumento muestra unas propiedades psicométricas adecuadas para recoger información válida y fiable. En conclusión, se presenta la versión final del instrumento, denominado *Cuestionario sobre percepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas (CUPECH)*.

*Palabras clave:* Percepciones, Docentes, Bachillerato, Pensamiento histórico, Cuestionario.

## Design and validation of the questionnaire on in-service teachers' conceptions about teaching and learning of historical thinking skills in Baccalaureate (CUPECH)

### ABSTRACT

Recent studies support the importance of promoting the teaching of history in order to favour the formation of historical thinking and the acquisition of skills to critically evaluate information and understand the present from its connections with the past. The aim of this article is to design and validate a questionnaire on the conceptions and practices of history teachers in Baccalaureate, in relation to the teaching and learning of historical thinking skills. Regarding the method, an instrumental design was applied, consisting of an inter-judge evaluation with a descriptive content analysis. Kendall's W, the Content Validity Index (CVI) and Aiken's V index were also calculated. Cronbach's alpha index was calculated for reliability, and a Principal Component Analysis (PCA) with Varimax rotation was used to measure the factorial structure of the instrument. As a result, the instrument shows adequate psychometric properties to collect valid and reliable information. In conclusion, the final version of the instrument, called *Questionnaire on Perceptions of Teaching and Learning Historical Competencies (CUPECH)*, is presented.

*Keywords:* Perceptions, Teachers, Baccalaureate, Historical Thinking, Questionnaire.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.22552>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

## 1. Introducción

La educación histórica debe atender a finalidades como la comprensión del presente y la formación de ciudadanía democrática (Reyes *et al.*, 2024). Para ello, se precisa de enfoques epistemológicos y metodológicos que promuevan la adquisición de habilidades de orden superior y favorezcan el desarrollo de competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa, 2022). Se requiere, pues, de procesos de enseñanza que integren nuevos contenidos y métodos para la formación del pensamiento histórico y la conciencia histórica del alumnado (Epstein y Peck, 2018). En este sentido, el trabajo con fuentes es esencial, pues aproxima el método del historiador al alumnado (Chapman, 2021), permitiendo que adquiera habilidades y destrezas, y que reflexione acerca del carácter provisional y revisable de los saberes históricos (Monte-Sano y Allen, 2018).

De acuerdo con estos principios, que buscan renovar la educación histórica, desde hace décadas se han planteado diversas propuestas para desarrollar el pensamiento histórico y la conciencia histórica (Gibson, 2024; Gómez-Carrasco y Sáiz-Serrano, 2023). Desde el contexto anglosajón se ha apostado por un modelo más empírico y metodológico, centrado en los procedimientos del historiador como motor para la formación del pensamiento histórico (Lévesque, 2008; Seixas, 2017; VanSledright, 2014). Por lo que respecta a la conciencia histórica, esta ha experimentado una mayor continuidad en el ámbito alemán y centroeuropeo, adoptando una perspectiva más conceptual, enfocada a la dimensión social que aporta la historia (Rüsen, 2004, 2005; Van Drie y Van Boxtel, 2008).

Como modelo unificador entre ambas propuestas es reseñable el enfoque de Seixas y Morton (2013), que contribuye tanto a la intelectualidad del alumnado y el desarrollo de habilidades y conceptos de pensamiento histórico, como a la adquisición de conciencia histórica para interpretar el pasado y comprender el presente. Se trata de un modelo que ofrece una mayor conexión con la práctica educativa, otorgando importancia a la disciplina y a su método científico (Clark, 2018), y que conjuga conceptos sustantivos de primer orden y conceptos metodológicos o de segundo orden (Domínguez, 2015). Estos últimos se concretan en seis: relevancia histórica de los hechos, cambios y continuidades, causas y consecuencias de los acontecimientos, análisis de evidencias, adopción de perspectiva histórica y dimensión ética de la historia (Seixas y Morton, 2013). Desde este modelo es posible observar la utilidad de la historia como herramienta para comprender los problemas históricos, su vinculación con el presente y orientar las acciones de las personas.

Tras lo señalado, cabe interrogarse acerca de cómo se enseña la historia en las aulas y si se contribuye a la formación del pensamiento y la conciencia histórica. Recientes investigaciones en el contexto español revelan ciertos cambios en la enseñanza de la historia, pues los currículos educativos han reforzado su carácter competencial, han incluido nuevos saberes y han incorporado competencias específicas que se alinean con las competencias propias del pensamiento histórico y la conciencia histórica (Martínez-Hita *et al.*, 2022). Además, estudios centrados en las prácticas docentes apuntan a un progresivo abandono de las metodologías tradicionales y los aprendizajes memorísticos, frente

a una mayor valoración de métodos y estrategias centradas en el alumnado que favorecen el pensamiento histórico y crítico (Guerrero-Romera, 2024; Guerrero-Romera *et al.*, 2021; López-García *et al.*, 2024a; Sánchez-Ibáñez *et al.*, 2020), y que poseen implicaciones en el conocimiento adquirido (López-García y Miralles-Martínez, 2024b) y en la formación del profesorado (López-García y Miralles-Martínez, 2024c).

Pese a estos avances, sigue siendo necesario intensificar una educación histórica orientada al desarrollo de habilidades de orden superior que favorezcan la comprensión del presente (Chaparro *et al.*, 2020). La historia debe alejarse del mero estudio de los hechos para centrarse en el análisis de problemas o situaciones actuales que tienen su origen en el pasado (Miralles y Gómez-Carrasco, 2021). Junto a ello, sigue siendo esencial profundizar en las concepciones epistemológicas del profesorado de historia, en sus prácticas docentes, y en cómo debería enseñarse esta materia pues, en última instancia, de todo ello dependerá que el alumnado sea capaz de pensar históricamente para comprender la realidad (Miguel-Revilla *et al.*, 2020). Al respecto, en los últimos años se han publicado algunos cuestionarios e investigaciones en esta línea, que buscan profundizar en las percepciones y concepciones del profesorado respecto a la enseñanza de la historia (Miralles *et al.*, 2019; Sánchez-Ibáñez *et al.*, 2020; Verdú y Gómez, 2019).

Asimismo, se precisa de un mayor volumen de investigaciones sobre el tratamiento de las competencias de pensamiento histórico en las aulas (Moreno-Vera *et al.*, 2023; Rivero *et al.*, 2023). Estudios al respecto, señalan que los docentes reconocen la importancia de las habilidades de pensamiento histórico en la educación (Monteagudo *et al.*, 2022; Trigueros-Cano *et al.*, 2022). Sin embargo, sus opiniones y conocimientos son variados, pues mientras algunos docentes muestran una sólida comprensión y aplicación de estas competencias, otros enfrentan dificultades para su desarrollo (Allender *et al.*, 2019; Van Boxtel *et al.*, 2020). Trabajos como el de Guerrero-Romera (2024) revelan niveles intermedios de conocimiento entre el profesorado español sobre los nuevos modelos de educación histórica y el enfoque de las competencias de pensamiento histórico. También se detectan limitaciones en su implementación y evaluación, al seguir basándose fundamentalmente en exámenes memorísticos (Gómez-Carrasco y Miralles, 2016).

Se constata así que los docentes reconocen la importancia de las habilidades de pensamiento histórico, pero afrontan desafíos para enseñarlas y evaluarlas de manera eficaz, pues se requiere de una cualificación permanente que facilite la innovación didáctica y el enfoque de enseñanza por competencias de pensamiento histórico (Guerrero-Romera y Pérez-Ortiz, 2022; Sáiz y Gómez, 2016; Sánchez-Ibáñez *et al.*, 2021). Tomando en cuenta lo señalado, y con objeto de profundizar en cómo se abordan las competencias de pensamiento histórico en las aulas y en las necesidades formativas del profesorado, en este estudio se presenta el diseño y la validación del «Cuestionario sobre percepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas» (CUPECH), destinado al profesorado de historia en ejercicio. Se profundiza pues en un ámbito escasamente estudiado hasta el momento, pero trascendental para establecer un diagnóstico sobre la educación histórica e implementar mejoras a través de la formación de docentes.

## 2. Objetivos

El objetivo general del estudio es diseñar y validar un cuestionario para indagar y analizar las concepciones docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias históricas en el área de historia de la etapa de Bachillerato. Este objetivo se concreta en tres objetivos específicos:

- OE1. Comprobar la validez de contenido del instrumento CUPECH mediante juicio de expertos.
- OE2. Determinar la fiabilidad del instrumento de medición, analizando la estructura subyacente de los datos.
- OE3. Analizar la validez de constructo mediante análisis exploratorio con extracción de componentes principales.

## 3. Método

### 3.1. Diseño y participantes

Se emplea un diseño instrumental donde se ha analizado la fiabilidad, la validez de contenido y la validez estructural. El proceso de validación del instrumento incluyó dos fases. En una primera fase, se diseñó el instrumento de validación a partir de una escala adaptada (Corral, 2009; Sánchez-Palacio *et al.*, 2021), en la que se valoraron los criterios de claridad y precisión en la redacción de los ítems, pertinencia para acceder a la información deseada, dificultad en el acceso a la respuesta (sesgo), adecuación del lenguaje con el nivel del informante y suficiencia del ítem para obtener una medición del bloque. Seguidamente, se realizó un análisis de validez de contenido, mediante juicio de expertos. Para el análisis de validez de contenido se contó con 10 jueces expertos (4 mujeres y 6 hombres), seleccionados mediante un muestreo intencionado. Uno de ellos es docente de historia en Bachillerato y nueve son docentes universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales y Metodología de la Investigación, procedentes de las universidades de Murcia, Valencia, Málaga, Almería y Universidad Pública de Navarra. Una vez obtenidos los resultados, se realizaron ajustes y modificaciones del instrumento para tener una visión mejorada.

En la segunda fase, para el cálculo de las propiedades psicométricas, el cuestionario se aplicó a una muestra piloto de 33 docentes de Bachillerato (42,4% mujeres y 57,6% hombres), que imparten clase en las materias del área de historia. Tras ello, se analizó la consistencia interna y validez de constructo, y después de este análisis se realizaron las modificaciones necesarias para obtener los instrumentos finales mejorados y realizar su aplicación final. Cabe señalar que el estudio cuenta con el informe positivo de la Comisión de Ética de la Universidad de Murcia.

### 3.2. Diseño e instrumento

El instrumento CUPECH pretende analizar las concepciones del profesorado en activo acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias de pensamiento histórico, en el marco de las materias de historia en Bachillerato. La ver-

sión inicial del instrumento tiene un apartado de presentación que describe el marco del proyecto al que se adscribe, el objetivo del estudio, así como los principios teóricos que sustentan su diseño (Kölbl y Konrad, 2015; Körber, 2015; Rüsen, 2004; Seixas y Morton, 2013; VanSledright, 2014). A partir de ahí, se presentan 10 preguntas de identificación antes de pasar a su parte principal, en la que se definen 45 preguntas conformadas en una escala Likert de cinco opciones, repartidas en tres bloques o dimensiones: Bloque I, Opinión del profesorado sobre la relevancia de las competencias de pensamiento histórico; Bloque II, Frecuencia con la que se trabajan las competencias de pensamiento histórico en el aula; y Bloque III, Necesidades de formación. El cuestionario finaliza con un epígrafe de agradecimientos y un espacio para dejar el correo electrónico.

### 3.3. Tratamiento y análisis de datos

El análisis para validar el contenido del instrumento se basó en el cálculo de medidas descriptivas sobre las respuestas de los jueces en la escala, basadas en frecuencias, porcentajes e índices de tendencia central (media, mediana y desviación típica). Igualmente, se calculó la W de Kendall para contrastar las hipótesis de concordancia entre los expertos (Kendall, 1945), evaluando la intensidad del grado de acuerdo según las marcas definidas por Landis y Koch (1977). Este análisis se complementó calculando el Índice de Validez de Contenido (IVC) propuesto por Lawshe (1975), que fue aplicado a la variable validez. Además, se calculó el índice de Aiken para el apartado de observaciones generales de la escala (Aiken, 1980).

El análisis de fiabilidad para determinar la consistencia interna del CUPECH se hizo a través del coeficiente Alfa de Cronbach. También se realizó un análisis de la estructura subyacente de los datos del cuestionario, segmentando a los participantes en grupos homogéneos según sus estilos de respuesta e identificando las dimensiones latentes que estructuran los datos. Se hizo un análisis clúster utilizando el método de agrupamiento K-Means ajustado y, sobre el mismo, se calculó también la fiabilidad de los ítems seleccionados. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE), que incluyó el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. El método de extracción fue el de análisis de componentes principales (ACP), con rotación Varimax. En todos los análisis se tuvo en cuenta un nivel de confianza del 95% ( $p < 0,05$ ). Esta información se sintetiza en la Figura 1.

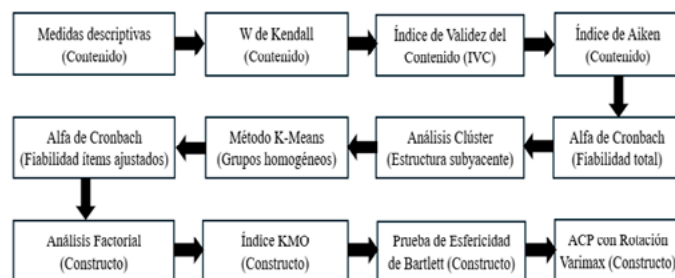


Figura 1. Flujo de validación del contenido y análisis de las propiedades psicométricas del CUPECH. Elaboración propia

## 4. Resultados

### 4.1. Objetivo 1. Comprobar la validez de contenido del instrumento CUPECH mediante juicio de expertos

El análisis descriptivo del CUPECH derivó en medianas superiores a 3,00 puntos en todos los criterios analizados, teniendo la mayor parte de las preguntas 5,00 puntos. Igualmente, la media, osciló entre 3,40 y 5,00 puntos, que fue la puntuación de la mayor parte de los ítems.

En un análisis por bloques para la mejora del cuestionario, en el Bloque I, el ítem 6 es el que presenta los valores más bajos en dos de sus criterios (C, sesgo, y D, adecuación del lenguaje). Este ítem aborda la importancia que tiene la emisión contextualizada de juicios éticos sobre fenómenos del pasado para evitar presentismos. En concreto, su mediana se sitúa en 3,50 puntos (criterio C) y 3,00 puntos (criterio D), con una media de 3,50 (Sd = 0,527) y de 3,40 (Sd = 0,516), respectivamente. Del Bloque II destacan las puntuaciones medias otorgadas en el ítem 16 (criterio A), relacionado con la proyección de valores del presente en la explicación de fenómenos o personajes históricos, y en el ítem 30 (criterio A), que aborda la identificación de juicios de valor sobre acontecimientos o acciones pasadas sin contextualizar en la época en que sucedieron, en cuyas categorías la mediana se sitúa en 3,00 sobre 5,00 puntos, con una media de 3,40 (Sd = 0,516) en ambos ítems. Por tanto, el criterio A, relacionado con la claridad y precisión en la redacción del ítem, es mejorable en este ítem. Finalmente, en relación con el Bloque III, resalta el ítem 45 (criterio C, sesgo), que alude a la formación en otras competencias para el aprendizaje del pensamiento histórico, al presentar una mediana de 3,50 puntos, con una media de 3,80 (Sd = 0,919). Al comparar con el resto de variables del bloque, su alta desviación típica sugiere que este ítem posee una mayor variabilidad en las respuestas y una menor valoración por parte de los expertos (Cohen *et al.*, 2018).

Estas medidas descriptivas fueron complementadas con el cálculo de la W de Kendall, gracias al cual se contrastaron las hipótesis de concordancia entre los expertos en los 5 criterios valorados para las dimensiones e ítems del instrumento (Claridad, Pertinencia, Sesgo, Lenguaje y Suficiencia). Los coeficientes W derivados de la escala (Tabla 1) permitieron estimar la intensidad en el grado de acuerdo entre los 10 jueces participantes, de acuerdo con los cortes interpretativos de Landis y Koch (1977). Los resultados indican que la concordancia más alta se obtuvo en el criterio Claridad (W = 0,601, p < 0,001), seguida de Lenguaje (W = 0,564, p < 0,001), Sesgo (W = 0,511, p < 0,001), Pertinencia (W = 0,420, p < 0,001) y Suficiencia (W = 0,386, p < 0,001). En todos los casos, la prueba de chi-cuadrado fue significativa (p < 0,001).

Para valorar la variable validez, que indica si el instrumento es aplicable, no aplicable o aplicable con modificaciones, se calculó el Índice de Validez de Contenido (IVC). De acuerdo con este análisis se encontró que todas las dimensiones del instrumento presentaron valores superiores a 0,78, lo que sugiere una adecuada validez de contenido (Lawshe, 1975). Este índice se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$IVC = \frac{n_e}{N} - \frac{0.5}{0.5}$$

**Tabla 1.**

*Validación de contenido con la W de Kendall. Elaboración propia*

| W de Kendall e hipótesis de concordancia |       |                   |         |                           |       |                   |         |  |  |
|------------------------------------------|-------|-------------------|---------|---------------------------|-------|-------------------|---------|--|--|
| Claridad                                 |       |                   |         | Lenguaje                  |       |                   |         |  |  |
| W de Kendall <sup>a</sup>                | 0,601 | Chi-cua-<br>drado | 264,525 | W de Kendall <sup>a</sup> | 0,644 | Chi-cua-<br>drado | 283,334 |  |  |
|                                          |       | gl                | 44      |                           |       | gl                | 44      |  |  |
|                                          |       | Sig. asin         | <0,001  |                           |       | Sig. asin         | <0,001  |  |  |
| Pertinencia                              |       |                   |         | Suficiencia               |       |                   |         |  |  |
| W de Kendall <sup>a</sup>                | 0,420 | Chi-cua-<br>drado | 184,940 | W de Kendall <sup>a</sup> | 0,386 | Chi-cua-<br>drado | 169,664 |  |  |
|                                          |       | gl                | 44      |                           |       | gl                | 44      |  |  |
|                                          |       | Sig. asin         | <0,001  |                           |       | Sig. asin         | <0,001  |  |  |
| Sesgo                                    |       |                   |         |                           |       |                   |         |  |  |
| W de Kendall <sup>a</sup>                | 0,511 | Chi-cua-<br>drado | 224,989 |                           |       | N = 10            |         |  |  |
|                                          |       | gl                | 44      |                           |       |                   |         |  |  |
|                                          |       | Sig. asin         | <0,001  |                           |       |                   |         |  |  |

Por su parte, en la Tabla 2 se presenta el análisis descriptivo (frecuencias y porcentajes) que se realizó sobre los cinco ítems del bloque de observaciones generales del instrumento, el cual fue valorado muy positivamente, con una mediana de 5,00 puntos en cuatro de los cinco ítems. Destaca el ítem G3, que obtuvo una media de 4,90 puntos (Sd = 0,316), por lo que los jueces expertos reconocen que el cuestionario facilita el logro de los objetivos de investigación. La puntuación menos elevada se sitúa en el ítem G5, sobre la adecuación en el número de ítems, con una mediana de 4,50 puntos y una media de 4,20 (Sd = 0,919), pues para alguno de los expertos había demasiados ítems. Aun así, la puntuación sigue siendo muy alta.

Finalmente, este análisis se complementó calculando el índice V de Aiken, a través de la siguiente fórmula:

$$V = \frac{\sum X - N \times 1}{N \times (k - 1)}$$

Donde X son las puntuaciones otorgadas por los jueces a un ítem, N es el número de jueces y k el número de niveles de la escala, en este caso 5. En la Tabla 3 se presentan estos resultados.

El índice V es superior a 0,9 en todos los ítems de observaciones generales, excepto en el ítem G5, donde el valor de V se sitúa en 0,8, lo que significa un acuerdo casi total en su validez, por lo que estas variables son altamente pertinentes y claras, según los expertos. Asimismo, la fase de validación concluyó con un proceso de validación secuencial cuyo objetivo era la mejora del instrumento a partir de los juicios cualitativos de los expertos.

De este modo, se llevó a cabo una evaluación cualitativa de todo el instrumento, corrigiendo y modificando aquellos ítems peor valorados o sobre los que existiera alguna observación a tener en cuenta para que la versión final quedase más clara.

**Tabla 2.**

Validación global del contenido, según el apartado Observaciones Generales.  
Elaboración propia

| OBSERVACIONES GENERALES DEL CUESTIONARIO                                   |              |                          |                    |                                |              |                       |      |      |       |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------------------|--------------------|--------------------------------|--------------|-----------------------|------|------|-------|
|                                                                            | Global Total | Totalmente en desacuerdo | Algo en desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | Algo acuerdo | Totalmente de acuerdo | Md   | M    | Sd    |
| G1. El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder |              |                          |                    |                                |              |                       |      |      |       |
| Frq.                                                                       | 10           | 0                        | 0                  | 0                              | 3            | 7                     | 5,00 | 4,70 | 0,483 |
| %                                                                          | 100          | 0                        | 0                  | 0                              | 30,0         | 70,0                  |      |      |       |
| G2. Las preguntas de identificación son adecuadas                          |              |                          |                    |                                |              |                       |      |      |       |
| Frq.                                                                       | 10           | 0                        | 0                  | 0                              | 3            | 7                     | 5,00 | 4,70 | 0,483 |
| %                                                                          | 100          | 0                        | 0                  | 0                              | 30,0         | 70,0                  |      |      |       |
| G3. Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación           |              |                          |                    |                                |              |                       |      |      |       |
| Frq.                                                                       | 10           | 0                        | 0                  | 0                              | 1            | 9                     | 5,00 | 4,90 | 0,316 |
| %                                                                          | 100          | 0                        | 0                  | 0                              | 10,0         | 90,0                  |      |      |       |
| G4. Los ítems están distribuidos de forma lógica y secuencial              |              |                          |                    |                                |              |                       |      |      |       |
| Frq.                                                                       | 10           | 0                        | 0                  | 0                              | 3            | 7                     | 5,00 | 4,70 | 0,483 |
| %                                                                          | 100          | 0                        | 0                  | 0                              | 30,0         | 70,0                  |      |      |       |
| G5. El número de ítems es suficiente para recoger la información           |              |                          |                    |                                |              |                       |      |      |       |
| Frq.                                                                       | 10           | 0                        | 0                  | 3                              | 2            | 5                     | 4,50 | 4,20 | 0,919 |
| %                                                                          | 100          | 0                        | 0                  | 30,0                           | 20,0         | 50,0                  |      |      |       |

**Tabla 3.**

Índice V de Aiken. Elaboración propia

| Variable                                                                   | Suma ( $\Sigma X$ ) | Cálculo                    | Índice de Aiken (V) |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------------------------|---------------------|
| G1. El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder | 47                  | $(47 - 10) / 40 = 37 / 40$ | 0,925               |
| G2. Las preguntas de identificación son adecuadas                          | 47                  | $(47 - 10) / 40 = 37 / 40$ | 0,925               |
| G3. Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación           | 49                  | $(49 - 10) / 40 = 39 / 40$ | 0,975               |
| G4. Los ítems están distribuidos de forma lógica y secuencial              | 47                  | $(47 - 10) / 40 = 37 / 40$ | 0,925               |
| G5. El número de ítems es suficiente para recoger la información.          | 42                  | $(42 - 10) / 40 = 32 / 40$ | 0,800               |

#### 4.2. Objetivo 2. Determinar la fiabilidad del instrumento de medición

Para determinar la fiabilidad del instrumento se calculó el coeficiente alfa de Cronbach. Este análisis resultó en un nivel alto de consistencia ( $\alpha = 0,881$ ), ya que valores superiores a 0,8 deben valorarse como «buenos» (George y Mallery, 2003). Además, di-

cho análisis roza el valor de 0,9, considerado excelente por estos autores, lo que justifica su alto grado de confiabilidad.

Debido a la baja muestra piloto (33 docentes) hubo que hacer un análisis de la estructura subyacente de los datos del CUPECH, a través de un análisis clúster con el método de agrupamiento K-Means ajustado para identificar clústeres de ítems con alta similitud. Para llevar a cabo este proceso se utilizó el método del codo y el índice Silhouette, eliminando aquellos ítems inconsistentes y asegurando así que los ítems fueran internamente homogéneos y diferenciables entre sí, con lo que mejoró la estructura del cuestionario. Tras realizar el análisis clúster, la fiabilidad de los ítems seleccionados también fue alta ( $\alpha = 0,891$ ). Tras este filtro, se realizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE).

#### 4.3. Objetivo 3. Analizar la validez de constructo mediante análisis exploratorio

Para validar el instrumento se realizó un análisis de la estructura subyacente de los datos del cuestionario. Para ello, fue necesario dividir a los sujetos en grupos homogéneos según sus patrones de respuesta y, posteriormente, identificar las dimensiones latentes que organizan los datos. Con base en lo anterior, inicialmente se realizó un análisis clúster, utilizando el método K-Means ajustado, agrupando a los participantes en función de sus respuestas para maximizar la homogeneidad dentro de cada grupo y la heterogeneidad entre los grupos. Posteriormente, partiendo de los resultados previos en el análisis clúster, se seleccionaron los ítems relevantes y se aplicó un análisis factorial exploratorio utilizando el análisis de componentes principales (ACP) como método de extracción. El cálculo del índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett se presentan en la Tabla 4.

**Tabla 4.**

Prueba de KMO y prueba de esfericidad de Bartlett. Elaboración propia

| Prueba de KMO y prueba de Bartlett                  |                     |         |
|-----------------------------------------------------|---------------------|---------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo |                     | 0,726   |
| Prueba de esfericidad de Bartlett                   | Aprox, Chi-cuadrado | 395,874 |
|                                                     | gl                  | 136     |
|                                                     | Sig.                | <0,001  |

La prueba KMO ofreció un resultado aceptable (0,726), por lo que la matriz es adecuada (Kaiser, 1974). Además, la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2_{gl136} = 395,874$ ;  $p < 0,001$ ) resultó en correlaciones significativas entre los ítems, lo que permite justificar la factorización de la matriz.

El análisis factorial midió la estructura del CUPECH reduciendo sus dimensiones con ACP, y aplicando el método de rotación Varimax. Para el número de factores retenidos se consideró hacer un análisis mixto del gráfico de sedimentación (Cattell, 1966), el criterio de valores eigen o autovalores mayores que 1 (Kaiser, 1960) y la interpretabilidad de los factores (Thurstone, 1947). Esto mejoró la diferenciación entre los factores, facilitándose su interpretación y la asignación conceptual dentro del marco teórico de la investigación. En la Figura 2 se presenta este gráfico.

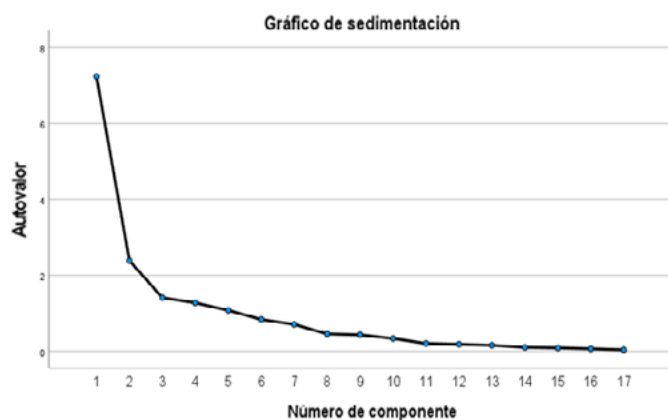


Figura 2. Gráfico de sedimentación de la matriz factorizada. Elaboración propia

De acuerdo con este análisis, siguiendo la regla del codo (*elbow rule*), existen algunos criterios metodológicos que apoyan la decisión de coger 4 factores, puesto que en este caso mejora la estabilidad del modelo y este se puede interpretar mejor. Aunque el gráfico indica una tendencia en el tercer factor, la varianza explicada adicional del cuarto componente es significativa y contribuye a una mejor justificación de la estructura factorial. Igualmente, mantener 5 factores no hubiese sido una decisión adecuada, ya que el quinto factor tiene un valor apenas superior a 1 (1,077), lo que indica una contribución mínima a la varianza total y una estructura poco definida en la matriz de cargas factoriales. De este modo, la extracción factorial indica cuatro factores que explicaban el 72,42% de la varianza total. Estos hallazgos proporcionan una estructura factorial coherente que permite comprender mejor las dimensiones latentes presentes en los datos.

En la Tabla 5 se muestra la matriz de componentes rotados con el método Varimax, señalando los ítems con mayor presencia en cada uno de los factores. En la misma, se muestran también los valores de comunalidad que reproduce la solución factorial para representar la proporción de la varianza de cada ítem explicada por el conjunto de factores extraídos, con lo que se proporciona una medida de la adecuación de cada variable al modelo factorial.

En aras de clarificar la distribución y facilitar la interpretación, en la Tabla 5 se han marcado las cargas superiores a 0,40. Según Comrey (1973), cargas superiores a 0,71 se pueden considerar excelentes; entre 0,63 y 0,71 muy buenas; y entre 0,55 y 0,63, buenas, recomendando eliminar las cargas inferiores a 0,30. Por su parte, Nunnally y Bernstein (1994) justifican que una estructura factorial clara suele presentar cargas mayores o iguales a 0,50 en un factor y menores en los demás, como ocurre en casi todos los ítems de esta matriz.

Según la solución factorial, el primer factor es el más representativo, al contar con ocho ítems superiores a 0,40, de los que tres saturan por encima de 0,80 (ítem 32, ítem 39 e ítem 40), y dos están próximos a 0,70 (ítem 33 e ítem 34). Este primer componente versa especialmente sobre las competencias de perspectiva histórica, dimensión ética y competencia ciudadana. El segundo factor está cargado por los ítems 22, 23, 29, 34, 35, y 41, de los que el ítem 23 y el ítem 35 (0,793) presentan cargas excelentes (Comrey, 1973). Este constructo está centrado en el concepto de conciencia, relevancia

y evidencia histórica. Así, el ítem 37 se asigna a este factor por su relación directa a nivel teórico con los conceptos asociados a ellos. En el tercer componente, centrado en el concepto de dimensión ética, saturan los ítems 6, 7, 20, 22 y 31. El ítem 6 y el ítem 7 presentan cargas excelentes, con valores de 0,849 y 0,889, respectivamente. Finalmente, existen 4 ítems que cargan en el cuarto factor, destacando con cargas excelentes el ítem 27 y el ítem 19, y con una carga muy buena el ítem 29 (Comrey, 1973), estando relacionados con los conceptos de evidencia histórica, y causas y consecuencias.

Finalmente, las comunalidades oscilan entre 0,551 y 0,931, con una media 0,787, lo que significa que los ítems tienen una buena representación en la estructura factorial. Además, casi todos los valores son elevados, por lo que una proporción significativa de la varianza se puede explicar por los factores extraídos, reforzándose así la solidez del modelo.

Con respecto al ítem 37, aunque presenta cargas factoriales negativas, la comunalidad del ítem (0,669) es alta, por lo que se ha decidido mantenerlo al proporcionar una varianza explicada significativa. Además, los jueces expertos no indicaron problemas significativos de sesgo, claridad, lenguaje, etc., y su inclusión no afecta ni a la fiabilidad ni a la estructura factorial.

Tabla 5.

Matriz factorial del CUPECH tras el análisis clúster, y comunalidades organizadas por ítems. Elaboración propia

| Ítems                                                                                                                                                    | Matriz componentes rotados <sup>a</sup><br>Componentes |              |              |              | Comunalidades<br>Extracción |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|-----------------------------|
|                                                                                                                                                          | 1                                                      | 2            | 3            | 4            |                             |
| 6. Emitir juicios éticos sobre fenómenos del pasado de forma contextualizada es importante para evitar presentismos                                      | -0,015                                                 | -0,075       | <b>0,849</b> | 0,196        | 0,875                       |
| 7. Abordar la dimensión ética de la historia para reflexionar sobre los hechos del pasado y contribuir a la formación de una ciudadanía crítica          | 0,082                                                  | -0,009       | <b>0,889</b> | -0,149       | 0,820                       |
| 19. Explicar que existen múltiples causas y consecuencias vinculadas a un hecho y proceso histórico, y que estas pueden estar interrelacionadas entre sí | 0,242                                                  | 0,300        | 0,248        | <b>0,759</b> | 0,845                       |
| 20. Evaluar críticamente cómo las acciones e intereses de los individuos o grupos afectan a los acontecimientos (condicionan la causalidad).             | <b>0,488</b>                                           | 0,072        | <b>0,437</b> | <b>0,408</b> | 0,788                       |
| 22. Explicar por qué una persona o un acontecimiento histórico es relevante en un contexto determinado.                                                  | 0,240                                                  | <b>0,544</b> | <b>0,445</b> | -0,002       | 0,551                       |
| 23. Inferir la importancia de un personaje o acontecimiento histórico a partir del contraste con dos o más fuentes                                       | 0,062                                                  | <b>0,793</b> | 0,085        | 0,377        | 0,783                       |
| 27. Identificar y extraer información de fuentes históricas (documentos, imágenes, restos materiales, etc.)                                              | 0,267                                                  | 0,003        | -0,090       | <b>0,901</b> | 0,931                       |



| Ítems                                                                                                                                                                                                                                                    | Matriz componentes rotados <sup>a</sup><br>Componentes |              |              |              | Comunalidades<br>Extracción |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|-----------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                          | 1                                                      | 2            | 3            | 4            |                             |
| 29. Elaborar narrativas históricas a partir del contraste de diversas fuentes, considerando la fiabilidad de las mismas.                                                                                                                                 | 0,334                                                  | <b>0,434</b> | -0,090       | <b>0,601</b> | 0,722                       |
| 31. Emitir juicios éticos sobre fenómenos del pasado de forma contextualizada                                                                                                                                                                            | <b>0,503</b>                                           | 0,278        | <b>0,555</b> | 0,185        | 0,829                       |
| 32. Realizar juicios éticos razonados sobre acciones en el pasado y el presente, reconociendo las injusticias y valorando nuestra responsabilidad en recordar esas acciones y actuar en consecuencia.                                                    | <b>0,830</b>                                           | 0,146        | 0,261        | 0,175        | 0,903                       |
| 33. Identificar aspectos del pasado que influyen en las circunstancias del mundo actual                                                                                                                                                                  | <b>0,677</b>                                           | 0,278        | 0,220        | 0,289        | 0,674                       |
| 34. Comprender las circunstancias actuales desde una perspectiva histórica a partir de reflexiones y discursos, así como contextualizar, poner en perspectiva y relacionar pasado-presente.                                                              | <b>0,668</b>                                           | <b>0,568</b> | -0,135       | 0,082        | 0,794                       |
| 35. Ser conscientes de que el pasado participa del presente, de la sociedad actual, donde deja su huella (conocimiento científico del pasado-presente), y ser capaces de realizar figuraciones, plantear proyectos o realizar preguntas sobre el futuro. | 0,371                                                  | <b>0,793</b> | -0,155       | -0,040       | 0,796                       |
| 37. Representar o describir el pasado recurriendo sobre todo a su conocimiento, fechas, datos, y también personajes y conceptos o procesos históricos.                                                                                                   | -0,022                                                 | -0,021       | -0,187       | -0,078       | 0,669                       |
| 39. Reflexionar sobre hechos del pasado que favorecen la conciencia cívica/ciudadana y los valores democráticos para actuar en el presente y el futuro                                                                                                   | <b>0,865</b>                                           | 0,207        | -0,077       | 0,257        | 0,895                       |
| 40. Contextualizar, poner en perspectiva el pasado con problemas ciudadanos (convivencia, respeto, multiculturalidad...) y argumentar problemas socialmente relevantes en la actualidad, de ciudadanía crítica o sobre valores democráticos.             | <b>0,869</b>                                           | 0,232        | 0,128        | 0,187        | 0,866                       |
| 41. Desarrollar la capacidad del alumnado para reconstruir e interpretar críticamente los hechos históricos a partir del planteamiento de interrogantes, la indagación en distintas fuentes y el contraste de información.                               | <b>0,418</b>                                           | <b>0,563</b> | 0,077        | 0,356        | 0,648                       |

## 5. Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación a través del análisis de la validez de contenido y las pruebas aplicadas para el cálculo de las propiedades psicométricas han evidenciado puntuaciones promedio bastante altas y, en algunos casos, muy altas, que han sido fundamentales para la estructura factorial. En los resultados de las pruebas W de Kendall se observó que existía concordancia significativa entre los rangos promedios de los expertos para las dimensiones e ítems globalmente considerados, aunque la intensidad de dicha concordancia pudo interpretarse como leve. En cuanto al estudio piloto, la confiabilidad y fiabilidad se mostró buena en la escala tras el análisis. Respecto al análisis factorial se han destacado cuatro componentes que muestran la relevancia y representatividad de las competencias relacionadas con la perspectiva histórica, dimensión ética y competencia ciudadana. Así, el primer factor promueve algunas de las dimensiones propuestas por Seixas y Morton (2013), priorizando un análisis del pasado y su conexión con el presente desde una perspectiva de pensamiento crítico, ciudadanía y valores.

Igualmente, el segundo factor está centrado en el concepto de conciencia histórica desde la perspectiva alemana y centroeuropea (Kölbl y Konrad, 2015; Körber, 2015; Rüsen, 2005), así como en los conceptos anglosajones de evidencia histórica (Chapman, 2021; Sáiz, 2014) y relevancia histórica (Lévesque, 2008; Van Boxtel *et al.*, 2020). También es un factor que describe la dimensión social que aporta la historia desde el contexto holandés (Van Drie y Van Boxtel, 2008; Van Nieuwenhuyse, 2016), fundamentando la construcción de narrativas históricas y la idea de que el pasado influye en el presente de la sociedad, aspectos que en el tercer y cuarto componente la mayoría de sus ítems abordan, fundamentando el peso de la dimensión ética y el juicio crítico del pasado como valor de influencia sobre el presente y el futuro (Gibson *et al.*, 2022; Seixas y Morton, 2013). No obstante, es necesario apuntar que muchos de los ítems son plurifactoriales, es decir, abarcan más de un aspecto del concepto que se está midiendo y no funcionan de manera independiente, sino que su análisis e interpretación debe integrarse en procesos más amplios.

Es necesario asimismo señalar que una limitación importante de este estudio fue el tamaño muestral que limitó el análisis estadístico. Aunque se realizaron los análisis factoriales exploratorios y de fiabilidad correspondientes, un enfoque bayesiano habría sido más correcto para muestras pequeñas, pero no fue posible aplicar métodos bayesianos debido a la ausencia de *priors* robustos, ya que se trataba de un instrumento novedoso para evaluar el pensamiento histórico en docentes de Bachillerato y no se dispone de información preliminar suficiente para determinar distribuciones previas. En cualquier caso, en coherencia con el propósito de este estudio y con los resultados analizados, el instrumento CUPECH contribuirá a indagar y conocer cuál es la opinión del profesorado sobre la relevancia de las competencias de pensamiento histórico, la frecuencia con la que se trabajan dichas competencias y sus necesidades de formación. Esto permitirá plantear una formación permanente que fomente la aplicación en el aula de un modelo más constructivista y competencial de la enseñanza de la historia (Guerrero-Romera, 2024). Igualmente, la aplicación del instrumento en investigaciones futuras será clave para comprender la educación histórica actual y las prácticas de aula.

## Financiación

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación: «La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática» (PID2020-113453RB-I00), financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033; y del proyecto de investigación: «Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos» (PDC2022-133041-I00), financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGeneration EU/PRTR.

## Referencias

- Aiken, L. R. (1980). Content Validity and Reliability of Single Items or Questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955-959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Allender, T., Clark, A., y Parkes, R. (2019) (Eds.), *Historical Thinking for History Teachers: A new approach to engaging students and developing historical consciousness*. Routledge.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10)
- Chaparro, Á., Felices de la Fuente, M. M., y Triviño Cabrera, L. (2020). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020). *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(2), 93-147. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445541>
- Chapman, A. (Ed.). (2021). *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*. UCL Press.
- Clark, P. (2018). History Education Debates: Canadian Identity, Historical Thinking and Historical Consciousness, *Arbor*, 194(788), a441. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2001>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Comrey, A. L. (1973). *A first course in factor analysis*. Academic Press.
- Consejo de Europa (2022). *Lieux de mémoire: Des lieux d'apprentissage pour la démocratie. Rapport Général du Premier Forum annuel pour l'enseignement de l'histoire*. Council of Europe Publishing.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, 19(33), 228-247.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Epstein, T., y Peck, C. L. (2018). *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*. Routledge.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: a Simple Guide and Reference. 11.0 Updte*. Allyn & Bacon.
- Gibson, L. (2024). Editorial: el pensamiento histórico y el legado del Dr. Peter Seixas. *Perspectivas*, 28, 1-11. <https://dx.doi.org/10.15359/rp.28.1>
- Gibson, L., Milligan, A., y Peck, C. L. (2022). Addressing the elephant in the room: Ethics as an organizing concept in history education. *Historical Encounters*, 9(2), 45-63. <https://doi.org/10.52289/hej9.205>
- Gómez-Carrasco, C. J., y Miralles, P. (2016). Historical Skills in Compulsory Education: Assessment, Inquiry Based Strategies and Students' Argumentation. *New Approaches in Educational Research*, 5(2), 130-136. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.172>
- Gómez-Carrasco, C. J., y Sáiz-Serrano, J. (2023). The origin and development of research into historical thinking. En C. J. Gómez Carrasco (Ed.), *Re-imagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 25-41). Routledge.
- Guerrero-Romera, C. (2024). Necesidades de formación continua para la enseñanza de competencias de pensamiento histórico en secundaria. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 177-198. <https://doi.org/10.6018/pantarei.589011>
- Guerrero-Romera, C., y Pérez-Ortiz, A. L. (2022) The Training Needs of In-Service Teachers for the Teaching of Historical Thinking Skills in Compulsory Secondary Education and the Baccalaureate Level. *Frontiers in Education*, 7, 934646, 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.934646>
- Guerrero-Romera, C., Sánchez-Ibáñez, R., Escribano-Miralles, A., y Vivas-Moreno, V. (2021). Active teachers' perceptions on the most suitable resources for teaching history. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, art.61. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00736-7>
- Kaiser, H. F. (1960). The Application of Electronic Computers to Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151. <https://dx.doi.org/10.1177/001316446002000116>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kendall, M. G. (1945). The treatment of ties in ranking problems. *Biometrika*, 33(3), 239-251. <https://doi.org/10.1093/biomet/33.3.239>
- Kölbl, C., y Konrad, L. (2015). Historical consciousness in Germany: Concept, implementation, assessment. En K. Ercikan, y P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 17-28). Routledge.
- Körber, A. (2015). Historical Consciousness, Historical Competencies – and beyond? Some Conceptual Development with in German History Didactics. *PEDOCS*, 56, 1-56. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1524.9529>
- Landis, J. R., y Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. University of Toronto Press.
- López-García, A., Maquilón-Sánchez, J. J., y Miralles-Sánchez, P. (2024a). Perception versus Historical Knowledge in Baccalaureate: A Comparative Study Mediated by Augmented Reality and Historical Thinking. *Applied Sciences*, 14(9), 3910. <https://doi.org/10.3390/app14093910>



- López-García, A., y Miralles-Martínez, P. (2024b). Does Perception Determine Knowledge? Evaluation of the Implementation of Historical Thinking as a Factor for Socio-Cultural Sustainability. *Sustainability*, 16(21), 9517. <https://doi.org/10.3390/su16219517>
- López-García, A., y Miralles-Martínez, P. (2024c). ¿Uso o abuso de la memoria? Beneficios de la enseñanza del pensamiento histórico e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 243-257. <https://doi.org/10.6018/reifop.620471>
- Martínez-Hita, M., Gómez-Carrasco, C. J., y Miralles-Martínez, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
- Miguel-Revilla, D., Carril-Merino, T., y Sánchez-Agustí, M. (2020). An examination of epistemic beliefs about history in initial teacher training: a comparative analysis between primary and secondary education prospective teachers. *The Journal of Experimental Education*, 89, 54-73. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1718059>
- Miralles, P., y Gómez-Carrasco, C. J. (2021). El pensamiento histórico del alumnado y su relación con las competencias. En N. J. Ibagón, R. Silva, A. Santos, y R. Castro (Eds.), *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 83-114). Universidad Icesi y Universidad del Valle.
- Miralles, P., Gómez-Carrasco, C. J., y Monteagudo, J. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y «mass-media» para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XX1*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21377>
- Monteagudo, J., Gómez, C. J., y Rodríguez, J. (2022). Valoraciones del profesorado de historia de Secundaria sobre la formación inicial: un estudio a través de un grupo focal. En S. Alonso, G. Gómez, C. Rodríguez, y M. Ramos (Coords.), *La educación globalizada: experiencias e investigaciones* (pp. 211-221). Dykinson.
- Monte-Sano, C., y Allen, A. (2018). Historical argument writing: The role of interpretive work, argument type, and classroom instruction. *Reading and Writing*, 32(6), 1383-1410. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9891-0>
- Moreno-Vera, J. R., Rodríguez-Pérez, R. A., y Monteagudo-Fernández, J. (2023). Competencias de pensamiento histórico en Bachillerato: análisis de los niveles cognitivos en los criterios de evaluación. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 45, 89-107. <https://doi.org/10.6018/areas.528181>
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3ª Ed.). McGraw-Hill.
- Reyes, P. A., Navarro, C. P., y Santisteban, A. (2024). Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 269-291. <https://doi.org/10.6018/pantarei.611711>
- Rivero, P., Aso, B., y García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-89.
- Sáiz, J., y Gómez, C. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(1), 175-190. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/206701>
- Sánchez-Ibáñez, R., Campillo, J. M., y Guerrero, C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. REIFOP*, 34(3), 57-76. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.83247>
- Sánchez-Ibáñez, R., Guerrero-Romera, C., y Miralles-Martínez, P. (2021). Primary and secondary school teachers' perceptions of their social science training needs. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, art.26, 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00705-0>
- Sánchez-Palacio, N., Vélez-Álvarez, C., y Betancurth-Loaiza, D. P. (2021). Validación de contenido y adaptación de la escala de sentido de coherencia 29 para la población colombiana. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 39(3). <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e342827>
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger, y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple Factor Analysis*. University of Chicago.
- Trigueros-Cano, F. J., Molina-Saorín, J., López-García, A., y Álvarez-Martínez-Iglesias, J. M. (2022). Primary and Secondary School Teachers' Perception of the Assessment of Historical Knowledge and Skills Based on Classroom Activities and Exercises. *Frontiers in Education*, 7, 866912. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.866912>
- Van Boxtel, C., Van Drie, J., y Stoel, G. (2020). Improving Teachers' Proficiency in Teaching Historical Thinking. En C. W. Berg y T. M. Christou (Eds.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 97-117). Palgrave Macmillan.
- Van Drie, J., y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Van Nieuwenhuyse, K. (2016). Reasoning with and/or about sources on the Cold War? The use of primary sources in English and French history textbooks for upper secondary education. *International Journal for History and Social Sciences Education*, 1(1), 19-51. <https://www.pacineditore.it/prodotto/irahsse-2016-n-1/>

- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovate designs for new standards*. Routledge.
- Verdú, D., y Gómez, C. J. (2019). Enseñanza de la historia y concepciones identitarias de los maestros en formación. Diseño y validación del cuestionario CIAMEH. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 41-65. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370011>

## ANEXO I. Cuestionario final

## Información para las personas participantes

Este cuestionario forma parte del Proyecto de Investigación: «La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática» (PID2020-113453RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación. Con este cuestionario se pretenden analizar las concepciones del profesorado acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias de pensamiento histórico, en el marco de las materias de Historia en Bachillerato. Asimismo, sus resultados pueden ayudar a mejorar los planes de formación del profesorado de Bachillerato. Se trata de un cuestionario anónimo, por lo que sus respuestas se tratarán de forma confidencial, atendiendo a las referencias legales sobre tratamiento de datos personales. Su tiempo de realización está estimado en 20 minutos como máximo. Agradecemos muy sinceramente su participación y quedamos a su disposición para cualquier duda o pregunta que desee formular.

El pensamiento histórico es una habilidad metacognitiva que ayuda a los estudiantes a comprender el pasado, evaluar críticamente la información histórica y aplicar lecciones pretéritas a situaciones contemporáneas. Los docentes del siglo XXI deben asumir un papel imprescindible en la labor de desarrollar en los estudiantes estas habilidades, preparándolos para que sean ciudadanos informados, participativos y comprometidos con una sociedad globalizada que cada día goza de mayor complejidad. De este modo, reflexionar sobre la relevancia histórica, trabajar con fuentes históricas, analizar los procesos de causalidad histórica, entender que la historia se rige por cambios y continuidades, ponerse en la piel de otros contextos históricos, construir narrativas históricas, aplicar el método histórico, o analizar éticamente las decisiones que se tomaron años atrás, entre otras, son habilidades que exigen un compromiso reflexivo y crítico que encaja con la educación de ciudadanos comprometidos.

### CUESTIONARIO SOBRE PERCEPCIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS HISTÓRICAS (CUPECH)

#### DATOS DE IDENTIFICACIÓN

##### 1. Provincia del centro educativo donde imparte docencia:

##### 2. Titularidad Centro

- «1» Público ☐  
 «2» Concertado ☐  
 «3» Privado ☐

##### 3. Género:

- «1» Mujer ☐  
 «2» Hombre ☐  
 «3» Prefiero no responder ☐

##### 4. Edad:

- «1» Menor de 25 años ☐  
 «2» Entre 25 y 35 años ☐  
 «3» Entre 36 y 46 años ☐  
 «4» Entre 47 y 59 años ☐  
 «5» Más de 60 años ☐

##### 5. Formación académica en Educación Superior (especificar):

- «1» Diplomatura (especificar cuál: Historia, Geografía, Historia del Arte, Humanidades, Otras)

- «2» Licenciatura/Grado (especificar cuál: Historia, Geografía, Historia del Arte, Humanidades, Otras)

##### «3» Máster/DEA (especificar título)

.....  
 .....

##### «4» Doctorado (especificar título)

.....  
 .....

##### 6. Años de experiencia como docente:

- «1» Menos de 6 años ☐  
 «2» Entre 7 y 12 años ☐  
 «3» Entre 13 y 18 años ☐  
 «4» Más de 19 años ☐

##### 7. Situación profesional

- «1» Funcionario público ☐  
 «2» En prácticas ☐  
 «3» Interino público ☐  
 «4» Catedrático de instituto ☐  
 «5» Personal contratado temporal en centro privado/concertado ☐  
 «6» Personal contratado fijo en centro privado/concertado ☐

##### 8. ¿Qué asignaturas ha impartido o está impartiendo de la etapa de Bachillerato?

- «1» Historia del mundo contemporáneo ☐  
 «2» Historia de España ☐  
 «3» Ambas ☐

##### 9. ¿Ha realizado algún curso de formación relacionado con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia en los últimos 5 años?

- «1» Si ☐ «2» No ☐

Especifique el nombre de las dos o tres últimas formaciones recibidas en esta línea:

.....

.....

### 10. Indique organizadores de la formación

- «1» Centro Formación Profesorado ☐
- «2» Instituto ☐
- «3» Universidad ☐
- «4» Autoformación (Grupo de trabajo, lecturas, cursos en línea, tutoriales, etc.) ☐
- «5» Otros ☐ (especificar: .....)

### BLOQUE I. Opinión del profesorado sobre la relevancia de las competencias de Pensamiento Histórico

En este bloque indique su opinión sobre la relevancia que tiene para la enseñanza de la historia cada una de las competencias de Pensamiento Histórico identificadas teniendo en cuenta la siguiente correspondencia: 1 = nada relevante; 2 = poco relevante; 3 = relevancia media; 4 = bastante relevante; 5 = totalmente relevante.

1. Identificar acontecimientos y personajes importantes de un determinado periodo histórico según su relevancia histórica. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
2. Identificar y analizar de forma crítica fuentes históricas (documentos, imágenes, restos materiales, etc.) contextualizando en el espacio y en el tiempo es importante para entender los hechos históricos. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
3. Identificar, analizar y comprender cómo y por qué se producen los cambios y las continuidades en la historia es útil para comprender hechos y acontecimientos de la sociedad. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
4. Identificar y explicar que existen múltiples causas y consecuencias –corto y largo plazo– vinculadas a un hecho y proceso histórico y que estas pueden estar interrelacionadas entre sí es importante para entender mejor hechos y acontecimientos de la sociedad. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
5. Describir y explicar un fenómeno histórico o las acciones de una persona en un contexto temporal, espacial y social es importante para entender la sociedad en su complejidad. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
6. Emitir juicios éticos sobre fenómenos del pasado de forma contextualizada es importante para evitar presentismos; es decir, interpretar estos fenómenos desde los parámetros del presente. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
7. Abordar la dimensión ética de la historia para reflexionar sobre los hechos del pasado y contribuir a la formación de una ciudadanía crítica. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
8. Desarrollar una conciencia histórica entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
9. Valorar que cada persona tiene un papel en el proceso de transformación social histórico. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

10. Elaborar relatos e interpretaciones históricas (construir narrativas y explicar el valor de sus interpretaciones en los debates, como característica básica del conocimiento historiográfico). ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
11. Representar el pasado recurriendo sobre todo a su conocimiento de conceptos de primer orden o sustantivos (fechas, datos, personajes, conceptos históricos, etc.). ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
12. Construir conocimientos históricos relacionados con habilidades del historiador/a y la aplicación del método histórico: búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, reconstrucción y deconstrucción de relatos históricos, comparativas entre hechos, empatía, perspectiva histórica, etc. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
13. Desarrollar la capacidad del alumnado para plantear interrogantes e indagar sobre los hechos del pasado a través del razonamiento histórico. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
14. Orientar las acciones presentes y futuras con base en valores democráticos y conciencia ciudadana tras reflexionar sobre hechos del pasado. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

### BLOQUE II. Frecuencia con la que trabaja las competencias de Pensamiento Histórico en el aula

En este bloque se han identificado tres niveles de cada una de las competencias históricas identificadas en el bloque I. Indica con qué frecuencia trabajas o desarrollas cada una de estas competencias con tu alumnado en el aula. Las preguntas del cuestionario deben responderse marcando en el recuadro la respuesta que representa mejor su opinión, teniendo en cuenta la siguiente correspondencia: 1 = nunca; 2 = poco o de forma débil; 3 = a veces/frecuencia media; 4 = frecuentemente; 5 = muy frecuentemente.

15. Situar y describir un fenómeno histórico o una persona en un contexto temporal, espacial y social, evitando la proyección de los valores del presente en su descripción. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
16. Explicar un fenómeno histórico o una persona en un contexto temporal, espacial y social, evitando la proyección de los valores del presente en su análisis. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
17. Elaborar una argumentación sobre un fenómeno histórico o un personaje basándose en los valores sociales de la época en la que se sitúa el fenómeno histórico analizado y relacionar o comparar con otros contextos del pasado o del presente. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
18. Identificar causas y consecuencias inmediatas (corto plazo) vinculadas a un hecho o proceso histórico. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
19. Explicar que existen múltiples causas y consecuencias (corto y largo plazo) vinculadas a un hecho y proceso histórico y que estas pueden estar interrelacionadas entre sí. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
20. Evaluar críticamente cómo las acciones e intereses de los individuos o grupos afectan a los acontecimientos (condicionan la causalidad). ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

21. Identificar personas y acontecimientos relevantes de la historia. 1 2 3 4 5
22. Explicar por qué una persona o un acontecimiento histórico es relevante en un contexto determinado. 1 2 3 4 5
23. Inferir la importancia de un personaje o acontecimiento histórico a partir del contraste con dos o más fuentes. 1 2 3 4 5
24. Identificar procesos de cambio y continuidad a lo largo de la historia. 1 2 3 4 5
25. Analizar y comprender cómo y por qué se producen los cambios y las continuidades en la historia. 1 2 3 4 5
26. Elaborar una argumentación sobre las repercusiones de los procesos de cambio y continuidad en la historia, teniendo en cuenta la linealidad presente-pasado-futuro. 1 2 3 4 5
27. Identificar y extraer información de fuentes históricas (documentos, imágenes, restos materiales, etc.) 1 2 3 4 5
28. Analizar de forma crítica fuentes históricas (documentos, imágenes, restos materiales, etc.), contextualizando en el espacio y en el tiempo. 1 2 3 4 5
29. Elaborar narrativas históricas a partir del contraste de diversas fuentes, considerando la fiabilidad de las mismas. 1 2 3 4 5
30. Identificar juicios éticos a favor o en contra sobre acontecimientos, decisiones o acciones pasadas sin contextualizar en la época en la que se produjeron. 1 2 3 4 5
31. Emitir juicios éticos sobre fenómenos del pasado de forma contextualizada. 1 2 3 4 5
32. Realizar juicios éticos razonados sobre acciones en el pasado y el presente, reconociendo las injusticias y valorando nuestra responsabilidad en recordar esas acciones y actuar en consecuencia (en nuestro presente y futuro). 1 2 3 4 5
33. Identificar aspectos del pasado que influyen en las circunstancias del mundo actual. 1 2 3 4 5
34. Comprender las circunstancias actuales desde una perspectiva histórica a partir de reflexiones y discursos, así como contextualizar, poner en perspectiva y relacionar pasado-presente. 1 2 3 4 5
35. Ser conscientes de que el pasado participa del presente, de la sociedad actual, donde deja su huella (conocimiento científico del pasado-presente), y ser capaces de realizar figuras, plantear proyectos o realizar preguntas sobre el futuro. 1 2 3 4 5
36. Acumular información sobre aprendizajes de primer orden como fechas y lugares (habilidades cronológicas y datación de acontecimientos históricos). 1 2 3 4 5
37. Representar o describir el pasado recurriendo sobre todo a su conocimiento, fechas, datos, y también personajes y conceptos o procesos históricos. 1 2 3 4 5

38. Desarrollar conceptos y conocimientos históricos, basados en argumentaciones razonadas y/o fundadas en evidencias históricas, que superen la retención de efemérides y personajes icónicos. 1 2 3 4 5
39. Reflexionar sobre hechos del pasado que favorecen la conciencia cívica/ciudadana y los valores democráticos para actuar en el presente y el futuro. 1 2 3 4 5
40. Contextualizar, poner en perspectiva el pasado con problemas ciudadanos (convivencia, respeto, multiculturalidad,...) y argumentar problemas socialmente relevantes en la actualidad, de ciudadanía crítica o sobre valores democráticos. 1 2 3 4 5
41. Desarrollar la capacidad del alumnado para reconstruir e interpretar críticamente los hechos históricos a partir del planteamiento de interrogantes, la indagación en distintas fuentes y el contraste de información. 1 2 3 4 5

### BLOQUE III. Necesidades de formación

En este último bloque del cuestionario se pregunta sobre sus necesidades de formación disciplinar y metodológica en relación con la enseñanza de competencias de pensamiento histórico. Las preguntas del cuestionario deben responderse marcando en el recuadro la respuesta que representa mejor su opinión, teniendo en cuenta la siguiente correspondencia: 1 = muy poco relevante/importante; 2 = poco relevante/importante; 3 = ni relevante ni poco relevante/importante; 4 = algo relevante/importante; 5 = muy relevante/importante.

42. Formación disciplinar sobre las características de las competencias de pensamiento histórico. 1 2 3 4 5
43. Formación en métodos y estrategias activas para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de competencias de pensamiento histórico. 1 2 3 4 5
44. Formación sobre recursos para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de competencias de pensamiento histórico. 1 2 3 4 5
45. Formación sobre otras competencias (planificación, evaluación, mediación, interpersonales, etc.) para la mejora de la enseñanza-aprendizaje del pensamiento histórico. Especifique cuáles: 1 2 3 4 5

.....

**Si desea recibir los resultados de este cuestionario, déjenos su correo electrónico en este espacio:**

**MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN**