

Necesidades de formación continua para la enseñanza de competencias de pensamiento histórico en secundaria

Lifelong learning needs for teaching historical thinking skills in secondary education

Catalina Guerrero Romera
Universidad de Murcia
cgromera@um.es
[0000-0001-6080-1676](https://doi.org/10.6018/pantarei/589011)

Recibido: 4/09/23
Aceptado: 16/04/24

Resumen

El artículo tiene como finalidad identificar cuáles son las necesidades formativas del profesorado en activo de secundaria con relación al uso de metodologías, recursos y otras competencias clave para la enseñanza, así como valorar algunas cuestiones generales sobre la formación recibida. Se realizó un estudio descriptivo correlacional de corte transversal con enfoque cuantitativo. El instrumento es un cuestionario elaborado *ad hoc* con una escala de respuesta tipo Likert (1-5) administrada a 68 profesores y profesoras en activo. Los resultados muestran que hay una necesidad formativa en metodologías activas como el aprendizaje por proyectos o la gamificación y de recursos didácticos y digitales. Se concluye que el profesorado necesita mejorar sus conocimientos y competencias a través de una formación permanente que fomente la aplicación en el aula de un modelo más constructivista y competencial de la enseñanza de la historia.

Abstract

The aim of this paper is to identify the training needs of in-service secondary school teachers in relation to the use of methodologies, resources and other key competences for teaching, as well as to assess some general questions about the training received. A descriptive correlational cross-sectional study with a quantitative approach was carried out. The instrument is an *ad hoc* questionnaire with a Likert-type response scale (1-5) which was administered to 68 active teachers. The results show that there is a need for training in active methodologies such as project-based learning or gamification and in didactic and digital resources. It is concluded that teachers need to improve their knowledge and skills through ongoing training that promotes the application in the classroom of a more constructivist and competency-based model of history teaching.

Palabras clave

Formación continua del profesorado, enseñanza secundaria, bachillerato, pensamiento histórico, enseñanza de la historia

Keywords

In-service training of teacher; secondary education, baccalaureate, historical thinking, history education.

Para citar este artículo: Guerrero Romera, Catalina (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. DOI: 10.6018/pantarei/589011



1. Introducción

Son múltiples los estudios que analizan la importancia de la formación permanente para responder a los retos que tiene el profesorado en el contexto actual (Colén, 2012; Imbernón, 2017, 2011; Korthagen, 2010; Ramírez, 2015). Esta formación cobra más importancia si cabe, debido a la irrupción en las últimas décadas del enfoque de enseñanza por competencias y de los avances en tecnologías, lo que obliga al profesorado a formarse de manera continua (Bozu e Imbernón, 2016).

En el ámbito de la educación histórica diversas investigaciones señalan lo importante que resulta en la formación del profesorado la mejora de los conocimientos, habilidades y competencias docentes relacionadas con los ámbitos metodológicos y epistemológicos (Barnes et al., 2017; Floden, 2015; Groot et al., 2018). No obstante, existen también estudios que muestran el predominio de los componentes disciplinares y, en menor medida, la formación en didáctica de la historia (Coudannes, 2012; Gómez et al., 2022) a pesar de la importancia que esta tiene a la hora de explotar de forma más eficaz los materiales curriculares (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005; Meschede et al., 2017; Van Straaten et al., 2018).

En este contexto, el desarrollo de competencias de pensamiento histórico ha propiciado el avance hacia un modelo de enseñanza menos tradicional y centrado en el docente. En este sentido, se pone el foco de atención en el aprendizaje de los estudiantes y en la implementación de estrategias y metodologías activas al igual que en un enfoque más crítico de la enseñanza (Domínguez, 2015; Estepa, 2017; Gómez et al., 2017; Lévesque, 2008; Pagés, 2004; Peck y Seixas, 2008; Seixas y Morton, 2013; Soler et al., 2018; Van Drie y Van Boxtel, 2008).

La finalidad de este artículo es identificar cuáles son las necesidades formativas del profesorado en activo de secundaria en relación al uso de metodologías, recursos y otras competencias clave para la enseñanza, así como valorar algunas cuestiones generales sobre la formación recibida.

2. Marco Teórico

Actualmente nos encontramos en una etapa de profunda renovación de los procesos de enseñanza de la educación histórica. La formación del profesorado resulta esencial a la hora de modificar este enfoque de enseñanza hacia otro más constructivista y centrado en un aprendizaje y una evaluación de contenidos y competencias de pensamiento histórico. Investigaciones recientes señalan que el docente de la educación obligatoria valora desarrollar estas competencias siguiendo este enfoque más competencial de enseñanza centrado en el alumnado y en el uso de recursos y estrategias que impliquen su participación activa y permitan superar la dependencia del libro de texto y las clases magistrales (Gómez et al., 2020a; Sánchez et al., 2021; Soler et al., 2018). Para lograr aplicar este modelo, se debe producir un cambio en cuanto a la metodología de enseñanza. En lugar de reducirse a la mera transmisión de conocimientos, esta deberá fomentar una variedad de estrategias y recursos de aprendizaje y de evaluación en

consonancia con los nuevos contextos disciplinares y epistemológicos (Estepa, 2012; Gómez et al., 2018; Sant et al., 2015; Serrano et al., 2018; Verdú et al., 2018).

Asimismo, la diversificación de recursos didácticos para la enseñanza de la historia (recursos digitales, patrimonio, fuentes escritas y orales, etc.) pone de manifiesto la importancia de emplear aquellos que fomenten esta participación e implicación del alumnado (Colomer y Sáiz, 2019; Cózar y Sáez, 2016; Estepa, 2019; Gómez et al., 2020b; Ibáñez et al., 2018). Sáiz y Gómez (2016) asociaron un uso de estrategias y recursos innovadores a la necesidad de una formación que favorezca la innovación didáctica.

La adopción de estos recursos y estrategias ha supuesto un cambio metodológico que, aunque de forma lenta, va relegando el uso de una metodología tradicional en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Se ha constatado, además, que existe una clara correlación entre la valoración que realizan los docentes de los procesos metodológicos innovadores y la valoración de determinados recursos digitales como los videojuegos en el aula de Historia. Esto ha sido confirmado en diversos estudios internacionales sobre gamificación, que muestran la estrecha relación entre el uso de videojuegos y el incremento e impulso de la innovación en la formación del profesorado (Buzo, 2014; De la Calle, 2015; Landers y Armstrong, 2017; Özdener, 2018).

Estepa (2012) señaló la importancia de que el profesorado desarrolle un papel activo como investigador y educador, para lo que considera necesario que se haya formado en este tipo de destrezas. Según Estepa y García (2020) el principio básico sobre el que se asienta el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado es la investigación en el aula y para ello el docente como profesional que reflexiona e investiga sobre su práctica, debe dirigir su trabajo (planificación, desarrollo, observación y evaluación) como un proceso de investigación en y sobre la acción (Mira y Sáiz, 2020). Pérez (2010) destacó que “los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica, para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales” (p.46). Son fundamentales, por tanto, una serie de competencias clave y transversales para el desarrollo de la función docente (competencias para la planificación, evaluación, orientación y tutoría, gestión de las relaciones en el aula y de la diversidad, investigación) (Martínez et al., 2021). Estas funciones y demandas requieren de un perfil competencial que permita asumir con éxito estos retos (Brady, 2020).

Formar profesionales competentes y dispuestos a llevar a cabo estos nuevos modelos y propuestas didácticas de la educación histórica es uno de los desafíos actuales. El enfoque de enseñanza por competencias de pensamiento histórico requiere la cualificación permanente del profesorado y esta preparación es crucial para facilitar la innovación didáctica y para mejorar el aprendizaje del alumnado (Sáiz y Gómez, 2016).

En este sentido, la mayoría de las investigaciones insisten en la relevancia de la formación docente para la mejora de los procesos de aprendizaje de la historia en la educación obligatoria (Barnes et al., 2017; Cochran y Zeichner, 2005; Darling y Bransford, 2005; König y Rothland, 2012). No obstante, los estudios que se centran en la formación continua y en las necesidades formativas del profesorado de secundaria son menos frecuentes (González y Skultety, 2018; Parra y Fuertes, 2019).

Existen estudios que afirman que una de las mayores dificultades a la hora de explotar e incorporar metodologías y recursos innovadores en el aula se encuentra en el nivel formativo del profesorado (Colomer et al., 2018; González et al., 2015). Gómez et al. (2020a) señalaron que debe producirse una actualización en cuanto a la metodología y a las estrategias y los recursos didácticos utilizados en la práctica. Asimismo, Blömeke et al. (2013) y Schmidt et al. (2011) mostraron cómo las oportunidades de aprendizaje de los programas de formación tienen una notable correlación con el conocimiento y las competencias del profesorado al final de su formación.

Igualmente, otras investigaciones constatan el impacto de la formación docente sobre la calidad de los aprendizajes del alumnado (Aguerrondo, 2004; Cochran y Fries, 2005; Moreno, 2006; Vaillant, 2005, 2009) y señalan al profesorado como una pieza fundamental para una enseñanza de calidad. Sin embargo, estos deben contemplarse con otros elementos (Hernández y Hernández, 2011; Ros y García, 2016; Vaillant, 2009).

En cualquier caso, para llevar a cabo este proceso de cambio y transformación de los enfoques de enseñanza se requiere de una formación eficaz y basada en aquellas competencias que se precisan para afrontar los desafíos educativos de la práctica de aula. En este contexto, resulta fundamental plantearse qué opina el profesorado en activo acerca de las necesidades de formación. La adopción de esta reflexión es necesaria con el fin de adoptar metodologías, estrategias y recursos acordes con los avances de la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje y la evaluación de la educación histórica y de las nuevas propuestas didácticas.

3. Metodología

3.1. Objetivos

En la investigación se han establecido los siguientes objetivos:

- OE1. Analizar la opinión del profesorado sobre qué necesidades de formación considera más relevantes en relación con metodologías docentes, uso de recursos digitales y otros recursos específicos para la enseñanza, así como sobre otras competencias clave y si existen diferencias estadísticamente significativas entre estas necesidades en función a su edad, sexo, experiencia, formación, etapa educativa o participación en proyectos de innovación.

H₀: No existen diferencias estadísticamente significativas en la valoración del profesorado en relación con las variables mencionadas en función de su edad, sexo, experiencia, formación, etapa educativa o participación en proyectos de innovación.

H₁: Sí existen diferencias estadísticamente significativas en la valoración del profesorado en relación con las variables mencionadas en función de su edad, sexo, experiencia, formación, etapa educativa o participación en proyectos de innovación.

- OE2. Analizar otros aspectos relacionados con la formación continua recibida: actualización de conocimientos, formación recibida en los últimos tres años y grado de conocimiento sobre el nuevo modelo de educación histórica y el enfoque de enseñanza de competencias de pensamiento histórico.

3.2. Método, contexto, participantes e instrumento

Se realizó un estudio descriptivo correlacional de corte transversal con enfoque cuantitativo. En el análisis descriptivo de las variables categóricas se emplearon las medias, desviaciones típicas, mínimo y máximo y frecuencias y porcentajes. Para la asociación entre la variable numérica versus categórica politómica se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis, pero previamente se comprobó la normalidad con la prueba de Shapiro-Wilk. En cuanto a la muestra total de participantes ha estado compuesta por 68 profesores y profesoras en activo pertenecientes a diferentes centros educativos de la Región de Murcia (España). Se trata de una muestra no probabilística por conveniencia.

Respecto a la composición por sexo, el 48,5% son mujeres, el 50% hombres y un 1,5% no contesta ninguna de las opciones anteriores (Tabla 1). De ellos, el 80,9 % tienen entre 40 y 59 años y sólo un 21,9% entre 21 y 39 años. Por lo que respecta al resto de datos identificados (Tabla 1), sobre la etapa en la que imparten docencia, el 56,55% lo hace en secundaria, el 39,8% en bachillerato y un 3,7 en educación de adultos. En cuanto a la experiencia docente, casi un 63% tienen una experiencia de más de 11 años. Finalmente, con relación a la participación en proyectos de innovación y ámbitos referenciados, menos de la mitad manifestaron haber participado en proyectos, siendo las metodologías el aspecto que mayor porcentaje reúne (Tabla 2).

Tabla 1
Variables sociodemográficas del profesorado

Variable	N	%
Sexo	Varón	33
	Mujer	34
	Ninguna de las opciones	1
Etapa	Educación Secundaria	61
	Educación Bachillerato	43
	Otro	4
Años de experiencia docente	Menos de 5 años	13
	Entre 6 y 10 años	10
	Entre 11 y 15 años	19
	Más de 15 años	26
Formación Académica	Licenciatura/Grado	55
	Máster/DEA	8
	Doctorado	5
Especialidad	Historia	26
	Arte	12
	Geografía	7

	Todas	22	32,3
	Funcionario	48	70,6
Situación Administrativa	Interino (público)	17	25
	Contratado Privada/concertada	3	4,4

Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Participación en proyectos de innovación y ámbitos de innovación

Participación en proyectos de innovación docente	N	%
Sí	32	47,1
No	36	52,9
Ámbitos de innovación realizada	N	%
Tecnologías aplicadas a la educación	4	5,9
ABP	6	8,8
Patrimonio	4	5,9
Gamificación	1	1,5
Idiomas	2	2,9
Convivencia	2	2,9
Recursos	3	4,4
Metodologías activas	6	8,8

Fuente: elaboración propia.

El instrumento utilizado ha sido el cuestionario titulado “Necesidades de formación del profesorado en activo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en España [NFPA]”. El análisis factorial confirmatorio realizado mostró una alta consistencia interna y una estructura de tres factores con índices de bondad de ajuste adecuados: metodologías, recursos digitales y otros recursos (que engloban otros recursos didácticos y otras competencias) (Guerrero y Pérez, 2022). El instrumento a nivel global obtuvo un coeficiente alfa ordinal $\alpha = ,904$ y un coeficiente de Omega de McDonald para el global de la escala de $\omega = ,900$, que pueden considerarse excelentes y adecuados.

El cuestionario ha sido administrado de forma *online* al profesorado en activo de secundaria. En él se incluía un primer bloque de datos generales (edad, formación académica, situación administrativa, experiencia docente, nivel educativo en el que desarrolla su actividad, experiencia en otros niveles educativos y participación en proyectos de innovación docente y ámbito del mismo); un segundo bloque denominado “Necesidades de formación” que consta de 24 ítems con una escala de respuesta de tipo Likert de 5 puntos, referido a la percepción que el profesorado tiene sobre sus necesidades en las siguientes dimensiones o áreas: metodologías de enseñanza, recursos didácticos y digitales y otras competencias clave (Tabla 3).

Se incluía además otro bloque creado *ad hoc* para ampliar la información acerca de su opinión sobre la actualización de sus conocimientos, la formación recibida en los últimos tres años y el grado de conocimiento sobre los nuevos enfoques de la educación histórica y el pensamiento histórico. Para la administración del cuestionario se ha contado con el consentimiento informado del profesorado participante y se han recogido los datos atendiendo a los requerimientos éticos y legales establecidos. El análisis de los datos se ha efectuado a través del programa estadístico SPSS versión 27.

Tabla 3

Dimensiones e ítems sobre necesidades formativas del profesorado

Ítem	D1. Metodologías de enseñanza
1	Aprendizaje basado en problemas y retos
2	Aprendizaje por proyectos
3	Aprendizaje Servicio
4	Gamificación, aprendizaje basado en juegos,...
5	Role playing (juegos de rol)
6	<i>Flipped classroom</i> o clase invertida
7	Aprendizaje cooperativo
Ítem	D2. Recursos didácticos y digitales
8	Realidad aumentada o expandida (códigos QR, 3D,...)
9	Videojuegos
10	Escritorios virtuales de aprendizaje (EVA)
11	Dispositivos de geolocalización (Google Earth, mapas digitales,..)
12	Aplicaciones móviles
13	Plataformas para la creación de contenidos: webs, blogs,...
14	Creación de vídeos, impresión digital
15	Uso de fuentes históricas
16	Museos y otros centros de interpretación e interés patrimonial
17	Otros recursos como cine, documentales, novela histórica, cómic, literatura
18	Producciones artísticas (pintura, arquitectura, escultura, arte contemporáneo)
Ítem	D3. Otras competencias clave
19	Competencias y estrategias de evaluación: evaluación formativa, rúbricas,...
20	Habilidades de diseño y programación didáctica e investigación e innovación en el aula
21	Atención a la diversidad
22	Desarrollo de Tutorías y orientación
23	Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural y comunitario: mediación, convivencia, participación comunitaria,...
24	Actualización disciplinar

Fuente: elaboración propia.



4. Resultados

En relación con el primer objetivo sobre Necesidades formativas, los resultados obtenidos son los siguientes. En primer lugar, respecto a necesidades formativas relacionadas con las metodologías docentes, se puede observar cómo las puntuaciones más elevadas se obtienen en el ítem 2, aprendizaje por proyectos ($M = 3,7$ $DT = 1,1$); ítem 4, gamificación ($M = 3,7$ $DT = 1,1$); el ítem 7, aprendizaje basado en retos ($M = 3,6$ $DT = 1,3$) y el ítem 1, aprendizaje cooperativo ($M = 3,6$ $DT = 1,1$), mientras que las más bajas han sido en el ítem 3, aprendizaje servicio ($M = 3,4$ $DT = 1,1$); el ítem 6, clase invertida ($M = 3,6$ $DT = 1,1$) y el ítem 5, juegos de rol ($M = 3,5$ $DT = 1,2$).

Tabla 4
Descriptivos del bloque 2. Necesidades formativas sobre metodologías de enseñanza

I	Media	Mín.	Máx.	Mediana	Moda	Desv.típ.	Varianza	1%	2%	3%	4%	5%
1	3,6	5,9	29,4	4,00	3	1,158	1,340	5,9	8,8	29,4	27,9	27,9
2	3,7	4,4	32,4	4,00	5	1,183	1,398	4,4	13,2	20,6	29,4	32,4
3	3,4	11,8	26,5	3,50	5	1,350	1,822	13,2	11,8	25,0	23,5	26,5
4	3,7	5,9	33,8	4,00	4	1,180	1,391	5,9	11,8	20,6	33,8	27,9
5	3,5	8,8	30,9	4,00	4	1,215	1,476	8,8	11,8	26,5	30,9	22,1
6	3,4	5,9	29,4	4,00	5	1,456	2,120	19,1	5,9	22,1	23,5	29,4
7	3,6	10,3	33,8	4,00	5	1,342	1,800	10,3	11,8	22,1	22,1	33,8

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a necesidades formativas sobre recursos digitales y otros recursos específicos para la enseñanza, se han obtenido puntuaciones moderadamente altas en la mayoría de los ítems (Tabla 5), los ítems que han obtenido las puntuaciones más bajas han sido en el ítem 9, los videojuegos ($M = 3,4$ $DT = 1,5$); el ítem 8, la realidad aumentada ($M = 3,6$ $DT = 1,3$) y el ítem 16, los museos u otros centros de interpretación patrimonial. Los valores más elevados corresponden al ítem 11, dispositivos de geolocalización ($M = 3,8$ $DT = 1,1$); el ítem 14, creación de videojuegos ($M = 3,8$ $DT = 1,2$) y el ítem 17, impresión digital y otros recursos como cine, documentales, novela histórica, cómic, literatura ($M = 3,8$, $DT = 1,2$).

Por último, en cuanto a las necesidades formativas relacionadas con otras competencias clave, se puede observar en la tabla 6 que las puntuaciones más elevadas se obtienen en el ítem 21, la atención a la diversidad ($M = 3,8$ $DT = 1,0$) y el ítem 24, la actualización disciplinar ($M = 3,7$ $DT = 1,2$); las puntuaciones más bajas han sido las relacionadas con el ítem 22, la orientación y la tutoría ($M = 3,3$ $DT = 1,1$); el ítem 20, las habilidades de diseño y programación didáctica e investigación e innovación en el aula ($M = 3,4$ $DT = 1,2$) y el ítem 19, las competencias y estrategias de evaluación ($M = 3,5$ $DT = 1,2$).

Tabla 5



Descriptivos del bloque 2. Necesidades formativas sobre recursos digitales y otros recursos didácticos para la enseñanza

I	Media	Mín.	Máx.	Mediana	Moda	Desv.tip.	Varianza	1%	2%	3%	4%	5%
8	3,6	7,4	35,3	4,00	5	1,350	1,822	7,4	20,6	10,3	26,5	35,3
9	3,4	8,8	41,2	4,00	5	1,595	2,544	1,6	19,1	8,8	13,2	41,2
10	3,7	5,9	42,6	4,00	5	1,450	2,103	1,7	5,9	19,1	17,6	42,6
11	3,8	5,9	33,8	4,00	4	1,148	1,317	5,9	7,4	22,1	33,8	30,9
12	3,7	5,9	35,3	4,00	5	1,247	1,554	5,9	13,2	20,6	25,0	35,3
13	3,7	2,9	30,9	4,00	5	1,149	1,321	2,9	14,7	23,5	27,9	30,9
14	3,8	7,4	38,2	4,00	5	1,274	1,623	7,4	10,3	20,6	23,5	38,2
15	3,7	5,9	33,8	4,00	5	1,239	1,536	5,9	13,2	22,1	25,0	33,8
16	3,6	5,9	33,8	4,00	5	1,271	1,616	5,9	16,2	23,5	20,6	33,8
17	3,8	2,9	36,8	4,00	5	1,214	1,474	2,9	17,6	17,6	25,0	36,8
18	3,7	2,9	38,2	4,00	5	1,251	1,565	2,9	19,1	23,5	16,2	38,2

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6

Descriptivos del bloque 2. Necesidades formativas sobre otras competencias clave

I	Media	Mín.	Máx.	Mediana	Moda	Desv.tip.	Varianza	1%	2%	3%	4%	5%
19	3,5	5,9	27,9	4,00	4	1,203	1,448	5,9	16,2	25,0	27,9	25,0
20	3,4	5,9	47,1	4,00	4	1,214	1,474	13,2	5,9	19,1	47,1	14,7
21	3,8	1,5	33,8	4,00	5	1,091	1,189	1,5	11,8	27,9	25,0	33,8
22	3,3	5,9	39,7	3,00	3	1,157	1,339	5,9	17,6	39,7	16,2	20,6
23	3,5	4,4	32,4	3,50	3	1,099	1,209	4,4	13,2	32,4	29,4	20,6
24	3,7	5,9	33,8	4,00	5	1,213	1,470	5,9	10,3	26,5	23,5	33,8

Fuente: elaboración propia.

En virtud de si existen diferencias significativas en relación con las dimensiones contempladas en el instrumento, la prueba H de Kruskal Wallis indica que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en relación con la valoración de algunos ítems y variables ($p \leq ,05$). Concretamente, existen diferencias significativas en relación con la valoración de las necesidades formativas en metodologías, en dos de los ítems sobre aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en retos (Sig. = ,02) y en gamificación (Sig. = ,04) (Tabla 7) en función a la experiencia en otros niveles educativos y a la participación en proyectos de innovación, concretamente en gamificación (Sig. = ,01) y juegos de rol (Sig. = ,01) (Tabla 8), en las que tienen o muestran más necesidades de formación las personas que no tienen experiencia en otros niveles educativos o no han participado en proyectos de innovación. Por tanto, en estos casos se rechaza la hipótesis nula en relación con la valoración de las metodologías referidas, teniendo en cuenta la experiencia en otros niveles educativos y la participación en proyectos de innovación.



Tabla 7

Descriptivos del bloque 2. Ítems en los que se rechaza la hipótesis nula y valores de la media según experiencia en otros niveles educativos

Metodología	W	p-valor	d de Cohen
Ítem 1	289,5	,02	0,72
Ítem 4	310,5	,04	0,6

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8

Ítems en los que se rechaza la hipótesis nula y valores de la media según participación en proyectos de innovación

Metodología	W	p-valor	d de Cohen
Ítem 4	389,0	,01	0,54
Ítem 5	386,0	,01	0,66

Fuente: elaboración propia.

También se han encontrado diferencias significativas en relación con la valoración de las necesidades formativas en recursos, concretamente sobre las necesidades relacionadas con los videojuegos, en función a la experiencia en otros niveles educativos (Sig. = ,03) (W 308,0, p-valor = ,03 d = ,61), en las que manifiestan mayor necesidad las personas que no tienen experiencia en otros niveles educativos e, igualmente, en la valoración de necesidades formativas en competencias relacionadas con la atención a la diversidad según la formación académica (W 225,0, p-valor = ,03 d = ,72), donde las puntuaciones más altas son las referidas a las personas que tienen formación de grado o posgrado. Del mismo modo, se rechaza en estos casos la hipótesis nula en relación con la valoración de estos ítems.

Finalmente, en cuanto al segundo objetivo de la investigación, relacionado con otras cuestiones generales sobre la formación recibida, los resultados del estudio nos muestran que un 61,8% del profesorado encuestado consideró que sus conocimientos disciplinares o científicos estaban actualizados, mientras que un 38,2 % consideró que no. Respecto a si había recibido formación en los últimos tres años, el 88,2% manifestó que sí y sólo un 11,8% no había recibido formación. En cuanto a si conocían los nuevos modelos de educación histórica y el enfoque de las competencias de pensamiento histórico, un 58,8% afirmó que sí mientras un 41,2% consideraba que no (Tabla 9). En relación a si estaría interesado en participar en actividades de formación relacionadas con el desarrollo del pensamiento histórico y los nuevos modelos para la enseñanza-aprendizaje de la historia casi el 100% afirmó que sí (Tabla 10). Algunas de las actividades formativas que comentaron fueron: formación sobre intercambios de experiencias educativas y proyectos de innovación, el teatro y las artes escénicas, la creatividad, formación sobre sistemas de información geográfica aplicables al aula y salidas de interpretación del paisaje o la utilización de la prensa.

Tabla 9

Conocimiento de los nuevos modelos de educación histórica y el enfoque de las competencias de pensamiento histórico

Conocimiento nuevos modelos educación histórica y competencias de pensamiento histórico	N	Porcentaje válido
Sí	40	58,8
No	28	41,2
Total	68	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10

Interés en actividades de formación relacionadas con el desarrollo del pensamiento histórico

Interés en actividades de formación	N	Porcentaje válido
Sí	67	98,1
No	1	1,5
Total	68	100

Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

Respecto a la valoración que el profesorado realiza sobre las necesidades de formación más relevantes y prioritarias desde su propia percepción, se constata que existe una demanda en relación a las metodologías activas, especialmente las relacionadas con el aprendizaje basado en problemas y por proyectos o la gamificación. Estos datos han sido corroborados en distintas investigaciones que destacan la importancia que para el profesorado tiene la implementación de metodologías activas e innovadoras que superen los enfoques expositivos tradicionales y conlleven el uso de una variedad de recursos didácticos (Bizzio et al., 2018; Carretero, 2019; Duarte, 2022; Gómez et al., 2019; Gómez et al., 2018; Montilla et al., 2018), si bien la tendencia real sigue mostrando la continuidad de las actuaciones más tradicionales y es necesario aún cambiar la metodología, las estrategias y las actividades llevadas a cabo en el aula (König et al., 2017; Miralles et al., 2017).

En relación con los recursos didácticos más relevantes para enseñar historia que ha señalado el profesorado, son coincidentes con estudios que muestran que cada vez son más los docentes que apuestan por un modelo de enseñanza en el que el alumnado adquiere un mayor protagonismo, a través de la implementación de recursos innovadores (Gómez et al., 2020a; Isbell et al., 2018; Miralles et al., 2019; Sánchez et al., 2020). Las correlaciones encontradas en algunos de estos trabajos, al igual que ocurre en este estudio, también muestran la relación que existe entre la utilización de determinadas metodologías y el haber participado en proyectos de innovación.

Investigaciones recientes indican que el profesorado le da una prioridad elevada a la formación sobre diversos tipos de recursos como el patrimonio, el cine, los museos o las

producciones artísticas y a la formación sobre otros recursos digitales (aplicaciones móviles, dispositivos de geolocalización o creación de vídeos e impresión digital). No obstante, algunos de ellos como los videojuegos o la realidad aumentada obtienen una valoración más baja (Miralles et al., 2020; Sánchez et al., 2021). El estudio de Guerrero et al. (2021) constataba la importancia y relevancia otorgada por el profesorado a este tipo de recursos, aunque no siempre eran los recursos más empleados para la enseñanza (Cózar y Sáez, 2016; Cuenca, 2009; Gómez et al., 2018; Miralles et al., 2017; Roblizo et al., 2016).

Las investigaciones de Chaparro et al. (2020) y Miralles et al. (2019) sobre profesorado en formación o la de Guerrero y Pérez (2022) en el contexto de la formación permanente, también destacaban esta polarización del profesorado. Si bien, se percibe un proceso de cambio, aunque no afecta a todo el profesorado por igual, que aún muestra un interés formativo en recursos didácticos más tradicionales y que no manifiesta interés por formarse en metodologías activas o tiene un interés moderado por los recursos digitales (Guerrero y Pérez, 2022). Siguen conviviendo, por tanto, en la práctica perfiles docentes más tradicionales y otros más innovadores que ponen en práctica recursos y estrategias metodológicas activas. De esta manera, se constata por parte del profesorado de Educación Secundaria el uso aún predominante de prácticas tradicionales más centradas en los docentes que en el aprendizaje del estudiante (Dejene et al., 2018; Gómez et al., 2018; Guerrero et al., 2022).

En cuanto a la valoración que el profesorado encuestado realiza acerca de sus necesidades de formación sobre otras competencias clave para la enseñanza, los resultados muestran un interés bastante bajo en competencias relacionadas con la orientación y la tutoría. Resultados que no coinciden con el estudio de Martínez et al. (2021) en el que se consideraba esta competencia como esencial en el perfil docente, en cambio sí existe coincidencia respecto a la consideración más baja de otras competencias como la de evaluación y planificación que obtuvieron también menores puntuaciones en este estudio, a pesar de ser dos competencias de mayor tradición en el perfil docente. Guerrero (2023) incide en este aspecto y subraya la necesidad de fomentar en el profesorado habilidades para el diseño y la programación de unidades didácticas más innovadoras si se quiere llevar a cabo un enfoque o una enseñanza de competencias de pensamiento histórico.

Cabe señalar que existen numerosas investigaciones que constatan que la prueba escrita sigue siendo el principal instrumento de evaluación en la enseñanza histórica y la memorización la habilidad cognitiva más importante para superar los exámenes de historia (Gómez et al., 2017; Monteagudo y Portela, 2019; Trepát, 2012). Estos datos, parecen indicar que a pesar de la existencia de estas evidencias, esta percepción más baja que el profesorado tiene sobre sus necesidades formativas respecto a estrategias de evaluación, podría repercutir en que se sigan utilizando procedimientos de evaluación tradicionales en los que se favorece la mera memorización y reproducción de contenidos. Esto es especialmente importante ya que existen investigaciones que afirman que los procedimientos tradicionales de evaluación dificultan la innovación (Gómez et al., 2020a; Miralles et al., 2019).

No ocurre lo mismo respecto a la valoración que el profesorado realiza de otras competencias como la atención a la diversidad en la que muestra una mayor necesidad de formación. Estos resultados vienen avalados por otros estudios que, aunque en el ámbito de la formación inicial, constatan el desconocimiento de los docentes de Educación Secundaria acerca del concepto de atención a la diversidad a pesar de la alta sensibilidad hacia esta temática (Colmenero et al., 2015; Reoyo et al., 2012; Sánchez y Boix, 2008). Investigaciones de ámbito internacional concluyen que el profesorado en activo posee una baja preparación para atender la diversidad en el aula (Centre for Educational Research and Innovation [CERI], 2010; European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE], 2010).

En esta investigación se ha mostrado que no existen muchas diferencias entre las dimensiones analizadas y variables como edad, sexo, formación o experiencia. Respecto al sexo existen estudios que indican que esta variable por lo general no determina grandes diferencias en lo que respecta a la práctica educativa (Lueddeke, 2003; Monroy et al., 2014; Stes et al., 2008) aunque difiere del trabajo de Maquilón et al. (2016), en el que sí se mostraban diferencias y señalaban que los hombres suelen identificarse con un modelo de enseñanza más centrado en el profesorado que las mujeres. Otros estudios también han hallado diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, mostrando que las mujeres presentan una actitud más favorable que los hombres hacia la implementación de recursos digitales en el aula (Guerrero et al., 2021). En la investigación de Guerrero et al.—(2021) se constataba, asimismo, que sí existían diferencias respecto a la importancia concedida a los recursos en función de la edad, el sexo o la etapa educativa. Además, en el estudio de Anaya et al. (2009) se hallaron diferencias respecto a las necesidades formativas de los docentes en atención a la diversidad en función de la etapa educativa.

Por otra parte, se advierte que aún existe un porcentaje elevado de profesorado que manifiesta necesidad de actualizar sus conocimientos y que desconoce los enfoques actuales de la educación histórica y de las competencias de pensamiento histórico. En ese sentido, es necesaria una formación específica sobre estos modelos, así como avanzar hacia un perfil del profesorado más crítico e innovador que contribuya a cambiar los enfoques de enseñanza de la educación histórica. Gómez et al. (2022) muestran que es esencial modificar los programas de formación del profesorado de historia, y otorgar más importancia a los elementos didácticos de los contenidos a enseñar, a las metodologías activas y a los recursos innovadores si se quiere provocar el cambio conceptual y metodológico demandado en el área.

6. Reflexiones finales

Este trabajo va dirigido a analizar las necesidades de formación del profesorado en activo con la finalidad de fundamentar orientaciones futuras para el diseño y la mejora de la formación continua. Los hallazgos principales indican que el profesorado muestra una mayor necesidad de formación en metodologías y en los nuevos enfoques de enseñanza de la historia. No obstante, la simple introducción de metodologías o el uso de recursos digitales no lleva aparejado el cambio y la innovación, ya que estos son resultado de una reflexión sobre las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza y evaluación de la enseñanza de la historia en el contexto actual (Duarte, 2022; Prats y Santacana, 2011). Además, se percibe una necesidad de formación en



alfabetización digital que permita aprovechar las potencialidades didácticas del uso de las tecnologías en el aula (Sáiz y Parra, 2017).

De ahí la exigencia de profundizar en este campo y en el desarrollo de alternativas y propuestas formativas que contribuyan a la actualización de las competencias profesionales docentes para formar en pensamiento histórico que impliquen el uso de estrategias y recursos didácticos y metodológicos para la enseñanza, así como para favorecer un papel activo del alumnado en su aprendizaje (Soler et al., 2018). Kleickmann et al. (2013) mostraron la correlación positiva entre el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido y por ello la obligatoriedad de incluir en la formación del profesorado ambas dimensiones.

Por otro lado, hay una demanda de formación en el área de atención a la diversidad, lo que concuerda con diferentes estudios que muestran la escasa preparación del profesorado para atender la diversidad en el aula y la necesidad de contar con investigaciones más robustas en este ámbito (Ball y Tyson, 2011; Ros y García, 2016).

En cualquier caso, la formación permanente requiere un cambio basado en un modelo pedagógico sustentado en las transformaciones demandadas. Se necesita un profesorado preparado y actualizado ante los retos que emanan de los nuevos marcos disciplinares de la enseñanza de la educación histórica y una formación continua y contextualizada que favorezca oportunidades de aprendizaje adecuadas. No obstante, no parece que los actuales modelos de la formación docente estén resolviendo las necesidades y dificultades a las que debe enfrentarse el profesorado del siglo XXI (Estepa y Domínguez, 1999; Imbernón, 2020; Pérez, 2010). Además, como advertía Prats (2016) es preciso conectar la preparación inicial, con el desarrollo de la carrera profesional, así como promover un vínculo continuo entre teoría y práctica, investigación e innovación si se quiere propiciar un verdadero cambio en los modelos de la formación.

Respecto a la principal limitación de esta investigación por el tipo de muestreo que se ha utilizado y el reducido tamaño de la muestra, se requiere ampliar la misma y contrastar los datos presentados con otros de naturaleza cualitativa, que sean recopilados a través de entrevistas y grupos de discusión, lo que permitiría obtener una mayor comprensión y profundización del objeto del estudio, así como alcanzar resultados más generalizables. Como líneas de investigación futuras sería recomendable realizar estudios de metaanálisis y revisiones bibliográficas sobre investigaciones que hayan abordado estas temáticas en los últimos años.

Entre las contribuciones de la investigación se destaca el contar con una escala válida y fiable para la detección de necesidades formativas del profesorado y para la realización de un diagnóstico, atendiendo a sus competencias y contextos profesionales. Esto resulta de gran utilidad de cara al diseño de planes de formación permanente específicos y a la realización de una oferta formativa ajustada a las necesidades de su práctica y a los problemas que deben resolver en el aula. La preparación del profesorado debe realizar una adecuada integración entre la práctica profesional y los saberes pedagógicos y disciplinares, así como profundizar sobre los modelos de formación permanente que existen en la actualidad (Darling, 2016). Según los expertos

mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado pasa por repensar la formación que recibe el profesorado y son aún muchos los retos que existen.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-I00), subvencionado por la Agencia Estatal de Investigación de España (AEI/10.13039/501100011033).

Contribución específica de los autores

Este trabajo ha sido realizado enteramente por la autora.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AA. VV., *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-142). PREAL-CINDE.
- Anaya, D., Suárez, J. M. y Pérez, J. C. (2009). Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 413-425. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94481>
- Ball, A. y Tyson, C. (2011). *Studying Diversity in teacher education*. AERA.
- Barnes, N., Fives, H. y Dacey, C. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>
- Bizzio, M. A., Quiroga, R. B. y Pereira, R. (2018). Los desafíos de enseñar por competencias. Una reflexión docente. *Aula de Secundaria*, 25, 25-28.
- Blömeke, S., Hsieh, F. J., Kaiser, G. y Schmidt, W. H. (eds.). (2013). *International perspectives on teacher knowledge, beliefs and opportunities to learn: TEDS-M results*. Springer.
- Bozu, Z. e Imbernón, F. (2016). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20 (3), 467-492. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56749100017.pdf>
- Brady, A. M. (2020). Del docente reflexivo al docente post-personal. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 32(1), 55-72. <https://doi.org/10.14201/teri.21438>
- Buzo, I. (2014). Posibilidades y límites de las TIC en la enseñanza de la geografía. *Revista electrónica de recursos en internet sobre geografía y ciencias sociales*, 195, 1-2. <https://revistes.ub.edu/index.php/aracne/article/view/26719>
- Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 495, 59-63. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/185974>
- CERI, Centre for Educational Research and Innovation (2010). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-en>



- Chaparro, A., Gómez, C. J., Felices, M.^a del M. y Rodríguez, J. (2020). Opiniones sobre el uso de recursos para la enseñanza de la historia. Un estudio exploratorio en la formación inicial del profesorado. En M. I. Aznar, M.^a P. Cáceres, J. A. Marín y A. J. Moreno (eds.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 279-290). Dykinson.
- Cochran, M. y Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. En M. Cochran y K. M. Zeichner (eds.), *Studying teacher education: The report of the AREA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). AERA-Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran, M. y Zeichner, K. M. (eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Routledge.
- Colén, M. T. (2012). Formación permanente del profesorado. Reflexiones y aportaciones actuales. *Aula de Innovación educativa*, 212, 48-52. <http://hdl.handle.net/11162/87599>
- Colmenero Ruiz M. J., Pantoja Vallejo A. y Pegalajar Palomino M. C. (2014). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616
- Colomer, J. C. y Sáiz, J. (2019). Problemas para integrar la tecnología digital en la enseñanza de las Ciencias Sociales: un estudio de caso. En M. João, A. Días (eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 319-326). Escola Superior de Educação.
- Colomer, J. C., Sáiz, J. y Bel, J. C. (2018) Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 107-128. <https://doi.org/10.6018/i/324191>
- Coudannes, M. A. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica. *Antíteses*, 3(6), 975-990. <https://www.redalyc.org/pdf/1933/193314445002.pdf>
- Cózar, R. y Sáez, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13 (2). 1-11. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0003-4>
- Cuenca, J. M. (2009). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.
- Darling, L. y Bransford, J. D. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling, L. (2016). Research on Teaching and Teacher Education and Its Influences on Policy and Practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>
- De la Calle, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández, C. R. García, J. L. De la Montaña (eds), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 67-80). Universidad de Extremadura. Servicio de publicaciones.

- Dejene, W., Bishaw, A., y Dagnew, A. (2018). Preservice Teachers' Approaches to Learning and Their Teaching Approach Preferences: Secondary Teacher Education Program in Focus. *Cogent Education* 5(1), 1502396. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1502396>
- Duarte, O. M. (2022). La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 16, 137-161. <https://doi.org/10.6018/pantarei.510591>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- EADSNE, European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Teacher education for inclusion: International Literature Review*. OECD.
- Estepa, J. (2019). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 4-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4>
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela*. Servicio de publicaciones Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (2012). La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado y en el Máster. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 211-220). Díada.
- Estepa, J. y Domínguez, C. (1999). Didáctica de las ciencias sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado. En T. García (coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 87-92). Díada.
- Estepa, J. y García, F. F. (2020). El modelo del profesor investigador en el aula en el proyecto IRES. *Íber Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 100, 22-28. <https://www.grao.com/revistas/investigacion-e-innovacion-en-didactica-de-las-ciencias-sociales-35101?contenido=368205>
- Floden, R. (2015). Learning what research says about teacher preparation. En M. J. Feuer, A.I. Berman y R. C. Atkinson (eds.), *Past as prologue: The national academy of education at 50. members reflect* (pp. 279-284). National Academy of Education.
- Gómez, C. J., Rodríguez, J., Chaparro, A. y Monteagudo, J. (2022). Teaching Approaches and Profile Analysis: An Exploratory Study With Trainee History Teachers. *SAGE Open*, 12 (1). <https://doi.org/10.1177/21582440211059174>
- Gómez, C. J., Chaparro, A., Felices, M. del M. y Cózar, R. (2020a). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, 49(1), 65-74. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74>
- Gómez, C. J., Miralles, P., Fontal, O. y Ibañez, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches-An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain-England). *Sustainability*, 12 (3), 933. <https://doi.org/10.3390/su12030933>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Mirete, A. B. (2018). Metodología didáctica y concepciones epistemológicas sobre la enseñanza de la historia. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>



- Gómez, C. J., López, R. y Rodríguez, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Revista de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67-88. <https://doi.org/10.7203/dces.37.14440>
- Gómez, C. J., Miralles, P. y Chapman, A. (2017). Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 45-61. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284631>
- González, N., Gozávez, V. y Ramírez, A. (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, 367, 117-146. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-284>
- González, G. y Skultety, L. (2018). Teacher learning in a combined professional development intervention. *Teaching and Teacher Education*, 71, 341-354. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.003>
- Groot, M., Ros, A. y van Boxtel, C. (2018). Improving elementary school students' understanding of historical time: Effects of teaching with "Timewise". *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 35-67. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1357058>
- Guerrero, C., Pérez, 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. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.934646>
- Guerrero, C., Sánchez, R. y Miralles, P. (2022). Approaches to History Teaching According to a Structural Equation Model. *Frontiers in Education*, 7, 842977. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.842977>
- Guerrero, C., Sánchez, R., Escribano, A. y Vivas, V. (2021). The perceptions of active teachers regarding the most suitable resources for teaching history. *Humanities & Social Sciences Communications*, 8, 61. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00736-7>
- Guerrero, C. (2023). Evaluación de unidades didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la historia. Implicaciones para la formación del profesorado. En M^a. E. Cambil, A. R. Fernández y N. De Alba (eds.), *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp.1159-1169). Narcea.
- Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. S. (2005). Conocimiento didáctico del contenido en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56790206.pdf>
- Hernández, L. y Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 53-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192005>
- Ibáñez, A., Fontal, O. y Rivero, P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor* 194, 448. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>
- I. I. B. M. (2020). IBM SPSS statistics for Windows, version 27.0. IBM Corp.

- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado: algunas tendencias para el siglo XXI. *Qurrículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Graó.
- Imbernón, F. (2011). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Grao.
- Isbell, J., Baker, J. C., Roberts, J. y Callender, A. (2018) Opening the secret city: tapping resources from a historic research lab to guide interdisciplinary secondary teaching and learning. *International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 13 (4), 17-25. <https://doi.org/10.1884/2327-011X/CGP/v13i04/17-25>
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. y Baumert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90-106. <https://doi.org/10.1177/0022487112460398>
- König, J., Ligtvoet, R., Klemenz, S. y Rothlandb, M. (2017). Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 122-133. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.001>
- König, J. y Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 289-315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101. <http://hdl.handle.net/11162/37598>
- Landers, R. M. y Armstrong, M. B. (2017). Enhancing instructional outcomes with gamification: An empirical test of the Technology-Enhanced training effectiveness model. *Computers in Human Behavior*, 71, 499-507. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.031>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in Higher Education: A study of disciplinary variation and "teaching-scholarship". *Studies in Higher Education*, 28 (2), 213-228. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058082>
- Martínez, M., Yániz, C. y Villardón, L. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente. *Revista de Educación*, 393, 97-128. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89653>
- Maquilón, J., Sánchez, M. y Cuesta, J. D. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), 144-155.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K. y Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: on its relation and differences

- between pre-service and in-service teacher. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158-170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010>
- Mira, A. y Sáiz, J. (2020). El docente investigador en las aulas de la enseñanza básica: el modelo Gea-Clío. *Iber, Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 100, 47-52. <https://hdl.handle.net/11162/209365>
- Miralles, P., Guerrero, C. y Sánchez, R. (2020). Competencias históricas y enseñanza de la historia. La perspectiva del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. En I. Aznar, M.ª P. Cáceres, J. A. Marín y A. J. Moreno (eds.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 291-300). Dykinson.
- Miralles, P., Gómez, C. y Rodríguez, R. (2017). Desarrollo y evaluación de competencias históricas para la construcción de una ciudadanía democrática. En P. Miralles, C. J. Gómez y R. Rodríguez (eds.), *La enseñanza de la historia en el Siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 1-12). Editum.
- Miralles, P., Gómez, 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>
- Monroy, F., González, J. L. y Hernández, F. (2015). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (SATI-20). *Anales de Psicología*, 31(1), 172-183. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.190261>
- Monteagudo, J. y Portela, E. (2019). La evaluación en las programaciones didácticas LOE y LOMCE de los departamentos de Geografía e Historia. *UNES Universidad, escuela y sociedad*, 6, 76-95. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12121>
- Montilla, M. V., Maraver, P., Romero, C. y Martín, A. (2018). Análisis de las expectativas del profesorado novel sobre su futura labor docente. *Aula Abierta*, 47 (2), 185-192. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.185-192>
- Moreno, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (1). 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56710104.pdf>
- Özdener, N. (2018). Gamification for enhancing Web 2.0 based educational activities: The case of pre-service grade school teachers using educational Wiki pages. *Telematics and Informatics*, 35 (3), 564-578. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.04.003>
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En E. Nicolás y J. A. Gómez (coords.), *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Editum.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? *Edetania*, 40, 67-81. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/276>
- Parra, D. y Fuertes, C. (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant lo Blanch.

- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 1015-1038.
- Pérez, A. I. (2010). Nuevos desafíos para la formación de docentes. *RIFOP Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(68), 37-60. <http://hdl.handle.net/10201/122285>
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13- 29). Graó.
- Prats, J. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Ramírez, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 199-214. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.193811>
- Reoyo, N., Carbonero, M. A., Freitas, A y Valdivieso, J.A. (2012). La percepción de los futuros profesores sobre los docentes de Educación Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1 (2), 389-396. <http://hdl.handle.net/10662/2768>
- Roblizo, M., Sánchez, M. C. y Cózar, R. (2016). El reto de la competencia digital en los futuros docentes de Infantil, Primaria y Secundaria: los estudiantes de Grado y Máster de Educación ante las TIC. *Revista de Investigación Social*, 15, 254-295. <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744533008.pdf>
- Ros, A. y García, J. (2016). La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 50, 101-119. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/21>
- 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>
- Sáiz, J. y Parra, D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (2), 95-109. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284931>
- Sánchez, R., Guerrero, C. y Miralles, P. (2021). The disciplinary training needs of teachers of the social sciences, *Humanities & Social Sciences Communications*, 8, 26. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00705-0>
- Sánchez, R., Campillo, J. M.^a y Guerrero, C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95, 57-76. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.83247>
- Sánchez, A. y Boix, J. L. (2008). Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 11 (2), 31-45. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015203004.pdf>

- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A. y Boixader, A. (2015). ¿Quién y cómo se construye el 'nosotros'? La construcción narrativa del 'nosotros catalán' a partir de los acontecimientos del 1714. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 14, 3-17. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324148872002.pdf>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Serrano, J., Gómez, C. y López, R. (2018). Narrar ¿y argumentar? las historias de España, análisis narrativo y fuentes de conocimiento en los futuros docentes de educación primaria. En J. Monteagudo, A. Escribano y C. J. Gómez, (coords.), *Educación histórica y competencias transversales* (pp. 141-156). Editum.
- Schmidt, W., Cogan, L. y Houang, R. (2011). The role of opportunity to learn in teacher preparation: An international context. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 138-153. <https://doi.org/10.1177/0022487110391987>
- Soler, M. G., Cárdenas, F. A. y Hernández, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação (Bauru)* 24, 993-1012. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040012>
- Stes, A., Gijbels, D. y Van Petegem, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55(3), 255-267. <https://www.jstor.org/stable/29735181>
- Trepas, C. (2012). La evaluación de los aprendizajes de Historia y Geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 87-97.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing student's reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Van Straaten, D., Wilschut, A. y Oostdam, R. (2018). Measuring students' appraisals of the relevance of history: the construction and validation of the relevance of history measurement scale (RHMS). *Studies In Educational Evaluation*, 56, 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.002>
- Verdú, D., Guerrero, C. y Villa, J. L. (2018) (eds.). *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales*. Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2650>