

Ciriza-Mendivil, C. y Mendioroz Lacamba, A. (2025). El desarrollo de las competencias genéricas para la formación del profesorado en ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 100(NE), 185-198.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v100iNE.107156>

El desarrollo de las competencias genéricas para la formación del profesorado en ciencias sociales

The development of generic competencies for teacher training in social sciences

Carlos D. Ciriza-Mendivil

Universidad Pública de Navarra, <https://orcid.org/0000-0002-2193-5978>

Ana Mendioroz Lacambra

Universidad Pública de Navarra, <https://orcid.org/0000-0002-7060-7065>

Resumen

La formación del futuro profesorado debe servir para que sea capaz de afrontar la realidad compleja, cambiante y flexible. Por ello, su base no solo debe sustentarse en saberes teórico-prácticos y competenciales propios de cada una de las disciplinas y didácticas más específicas, sino también en el desarrollo de competencias transversales de índole instrumental, interpersonal y sistémico. Éstas fueron sistematizadas en el proyecto Tunning (2002) para todos los grados universitarios. Este trabajo tiene por ello dos objetivos generales. O1, visibilizar la percepción del alumnado sobre las propuestas teórico-prácticas empleadas en la asignatura de Didáctica de las ciencias sociales, que sirven para desarrollar las habilidades, capacidades y destrezas que inciden en el desarrollo de las competencias genéricas. Y O2, valorar si el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas vinculadas a cada Competencia Genérica incide en el desarrollo de las demás, a lo largo de la formación docente. El presente estudio desarrolla una investigación descriptiva no experiencial y mixta, con una muestra no probabilística de conveniencia $n=204$. Los resultados, obtenidos a través de un cuestionario validado se analizan mediante IBM-SPSS Statistics 25 y Jamovi, y evidencian una percepción positiva de los y las docentes del futuro con respecto a los tipos de pensamiento que pueden facilitar su futuro desarrollo competencial. Al mismo tiempo, arroja datos sobre posibles mejoras en la formación del profesorado al observar potenciales interconexiones en el desarrollo de las tres competencias genéricas y la incidencia que las propuestas didácticas y metodologías concretas empleadas tienen en su desarrollo.

Palabras clave: Formación del profesorado; Educación Primaria; Ciencias Sociales; Educación Competencia; Tunning.

Contacto: Carlos D. Ciriza-Mendivil. Carlos.ciriza@unavarra.es.

Estudiado financiado por Grupo de Investigación UPNA 451: Aprendizaje a lo largo de la vida: Lifelong Learning. Y por el Proyecto Innovación Educativa (PIE 19/021). Investigar para innovar: Desarrollo profesional docente en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Abstract

The training of future teachers should prepare them to face a complex, changing, and flexible reality. Therefore, the basis for the training of future teaching should not only be based on theoretical-practical knowledge and competencies link to each discipline and specific didactics, but also on the development of cross-cutting competencies of instrumental, interpersonal, and systemic nature. These were systematized in the Tunning project (2002) for all university degrees. This article therefore has two general objectives. O1, to make visible the perception of students about the theoretical-practical proposals used in the subject of Didactics of Social Sciences, which develop the skills, capacities, and abilities that impact the development of generic competencies. And O2, to assess whether the development of skills, capacities, and abilities linked to each Generic Competence affects the development of others, throughout teacher training. This study develops a descriptive non-experimental and mixed research, with a non-probabilistic sample of n=204. The results, obtained through a validated questionnaire, are analyzed using IBM-SPSS Statistics 25 and Jamovi, and show a positive perception of future teachers regarding the types of thinking that can facilitate their future competency development. At the same time, it provides data on possible improvements in teacher training by observing potential interconnections in the development of the three generic competencies and the impact that specific didactic proposals and methodologies used have on their development.

Keywords: *Teacher training; Primary Education; Social Sciences; Competencies; Tunning.*

Introducción

Para responder a algunos de los retos de la sociedad actual, incierta, cambiante, compleja y globalizada, es fundamental implementar una educación competencial, desde las primeras etapas educativas. Así, la formación del futuro profesorado debe permitir afrontar de una manera eficaz y eficiente los retos de su futura práctica profesional (Acevedo-Duque, Prado-Sabido, García-Salirrosas, Fernández, Vera, Valle, y Aguilar, 2022; Jiménez-Bucarey, Müller-Pérez, Gil, y Araya-Castillo, 2023; Yáñez Galleguillos, 2020; Lin, y Johnson, 2021). Algunos de estos desafíos, como son la gestión y comunicación de información compleja, la resolución de problemas complejos, la adaptación a la sociedad y su transformación de manera inclusiva, colaborativa, creativa y crítica (European Youth Forum, 2020), exigen que el alumnado universitario en general, y en concreto el profesorado en formación, desarrolle las llamadas competencias para el siglo XXI (Sang, Liang, Chai, Dong y Tsai, 2018). Éstas, estrechamente relacionadas con habilidades de pensamiento de orden superior, se vinculan directamente con el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación de forma eficaz, eficiente y segura (Almerich, Díaz-García, Cebrián-Cifuentes, y Suárez-Rodríguez, 2018). Al mismo tiempo, es fundamental que el profesorado en formación sea capaz de auto-gestionar los aprendizajes y desplegar habilidades interpersonales y de pensamiento crítico y creativo, (Van de Oudeweetering y Voogt, 2018) que favorezcan el análisis y la reflexión sobre la práctica de propuestas docentes (Sparapani, Callejo, Gould, Hillman y Clark, 2014). Y finalmente, que la formación recibida permita a los y las docentes del futuro, innovar y trabajar en redes de aprendizaje de forma flexible y, en suma, su capacitación para responder no solo a las necesidades que hoy demanda la sociedad, sino también a las que demandará en un futuro (Bustos, 2021; Valdés Sánchez y Gutiérrez Esteban, 2023).

En esta línea y tal como señalaba la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2018), la formación inicial del futuro profesorado no solo debe estar basada en los saberes teóricos, metodológicos y competenciales de las disciplinas que intervienen en los procesos educativos, sino también en el desarrollo práctico de otras competencias más transversales, de índole instrumental e interpersonal, que son las que en suma capacitarán al futuro docente para diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas inclusivas, éticas y comprometidas con la sociedad que les tocará vivir (Martínez Martín y Carreño Rojas, 2020). Esta propuesta competencial no es nueva, y trató de ser sistematizada a través del Proyecto Tunning (2002) que organizó las competencias comunes para todos los grados universitarios en lo que denominó

Competencias Genéricas (CG), imprescindibles para poder desarrollar las específicas de cada titulación, estrechamente vinculadas al mundo laboral (Castro, Mallo y Belmonte, 2023) y entendidas como una combinación flexible de atributos en la que se unen conocimientos, y habilidades, pero también actitudes y responsabilidades (Casado-Molina y Cuadrado-Méndez, 2014). Unas CG a través de las cuales un sujeto fuera capaz de utilizar y desarrollar sus “conocimientos, aptitudes, actitudes y buen juicio” en su futura labora profesional (Blay, 1995). Estas CG, se concretaron en tres subtipos (véase Tabla 1):

Competencias Instrumentales (CINSTRU), centradas en la adquisición de conocimientos y empleo de metodologías y tecnologías, así como de habilidades de planificación y evaluación. Se trata de capacidades organizativas, que requieren a su vez de habilidades de pensamiento para analizar y sintetizar, lingüísticas, de gestión de información y de toma de decisiones, vinculadas todas ellas con el desarrollo de la competencia profesional.

Competencias Interpersonales (CINTER), asociadas a las capacidades de relación social, expresión de sentimientos, emociones y de cooperación.

Competencias Sistémicas (CSIS), aquellas que permiten la intervención y transformación de los sistemas, y requieren el desarrollo previo de las anteriores (Santana Ardila, Becerra Traver y Sánchez Herrera, 2021).

Estas competencias se desarrollan mediante una serie de Competencias Específicas (CE), que en el caso concreto de los grados de maestro/a, están encaminadas a que el futuro profesorado sea capaz de aprender de forma autónoma y cooperativa, de reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente (véase Tabla 1). Para ello, tiene que conocer las áreas curriculares de manera interdisciplinar, así como el cuerpo didáctico de esos conocimientos para diseñar, planificar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad, multiculturales y plurilingües, atendiendo a la igualdad, la equidad y al respeto de los derechos humanos. Para lograrlo es necesario que desarrolle el pensamiento crítico, los valores de ciudadanía democrática y activa, de convivencia, que sea capaz de resolver problemas y conflictos, así como de otorgar valor al esfuerzo, a la constancia y a la disciplina personal, y que colabore con la comunidad educativa y el entorno social en la consecución de un futuro sostenible. Es fundamental también que sea capaz de aplicar las tecnologías de la información y la comunicación de forma crítica y segura (García-Hernández, y Cano-Muñoz, 2021) todo ello encaminado a que su futuro alumnado reciba, a su vez, una educación competencial de calidad.

Tabla 1.
Competencias de la formación

| Competencias genéricas | | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|--|
| | Instrumentales | | | Interpersonales | | Sistémicas |
| Habilidades Cognoscitivas | Capacidad metodológica | Destreza tecnológica | Destreza lingüística | Capacidades Interacción | Capacidades Cooperación | Capacidades con sistemas como globalidad |
| Comprender ideas y pensamientos. Interpretar, evaluar información y crear nuevas ideas | Organizar tiempo y estrategias para aprender, decidir y solucionar problemas | Usar tecnología de forma crítica y segura | Comunicar oral, escrito y segunda lengua | Expresar ideas y sentimientos de forma crítica y autocrítica | Destrezas sociales, interacción y cooperación | Requieren de las anteriores |
| Competencias específicas del Grado de Maestro en Educación Primaria | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|----------|------------|-----------|--------|
| Conocer las áreas curriculares, su relación interdisciplinar, su didáctica, criterios de evaluación, | Trabajar colaborativamente en contextos multiculturales y plurilingües, de diversidad, que atiendan a la igualdad y equidad, formación ciudadana, resolución de conflictos, ciudadanía democrática | Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje | | | | |
| Competencias específicas de Didáctica de las Ciencias Sociales | | | | | | |
| Conocer principios básicos de ciencias sociales, el currículo escolar de CS, integrar el conocimiento histórico-geográfico desde lo cultural, | Educación democrática, pensamiento social crítico, convivencia pacífica | Desarrollar y evaluar contenidos curriculares de forma competencial | | | | |
| Propuestas didácticas que facilitan | | | | | | |
| Análisis, síntesis, organización, planificación, comunicación, tecnología, resolución de problemas, toma de decisiones, conocimiento de la disciplina, esfuerzo, constancia, disciplina personal | Crítica, autocrítica, trabajo colaborativo, en contextos de diversidad y multiculturalidad, ética | Investigar, autonomía, aplicar conocimientos, diseño y gestión de proyectos, adaptación, creatividad, liderazgo, aprender a aprender. | | | | |
| Competencias Clave –Descriptores operativos- Educación Primaria (LOMLOE) | | | | | | |
| CCL2 | STEM1, | STEM4, | CCL1, | CCL1, | CCL1, | STEM3, |
| CCL3 | STEM2, | CD1, CD2, | CCL5, | CCL4, CD2, | CCL4, | CC3... |
| STEM4 | CPSAA4, | CD3, CD4 | CP1, | CD4, | CCL5, | |
| CE1 | CPSAA5, | | CP2, CC3 | CPSAA1, | CP3, | |
| CCEC1 | CE3 | | | CPSAA2, | STEM5, | |
| CCEC2 | | | | CPSAA3, | CD4, | |
| | | | | CPSAA4, | CPSAA3, | |
| | | | | CC3, CE2, | CC1, CC2, | |
| | | | | CCEC3, | CC4, CE3, | |
| | | | | CCEC4 | CCEC3 | |

Fuente: Elaboración propia a partir de Tunning (2002), LOMLOE y Memoria Verificada del Grado de Maestro/a de Primaria UPNA.

Más allá del proyecto Tunning (2002), se puede observar que existe una estrecha vinculación entre las CG y CE, y, al mismo tiempo, entre éstas y las competencias vinculadas a las asignaturas obligatorias del Grado de Maestro de Educación Primaria. En este caso, se analizan las correspondientes a la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, que, a su vez, también se relacionan con las Competencias Clave de Educación Primaria (LOMLOE), que el profesorado deberá ayudar a desarrollar a su futuro alumnado (Tabla 1).

De esta manera, teniendo en cuenta esta conexión entre las competencias que el profesorado del futuro tiene que desarrollar en la universidad (CG, CE y las relativas a las asignaturas que cursa en el grado) y aquellas otras que, a su vez, deberá ayudar a que desarrolle su futuro alumnado de Educación Primaria, es fundamental implementar una formación teórico-práctica que permita trabajar las habilidades, capacidades y destrezas que inciden en su desarrollo competencial y, al mismo tiempo, promover buenas prácticas que sean transferibles (Crespí y García-Ramos, 2023). Más aún, si, de una parte, ya desde la primera década del siglo XXI (Menéndez Varela, 2009) se está apostando por una formación competencial para que el docente sea capaz de afrontar de forma eficaz su práctica profesional (Gimeno Sacristán, 2008; Acevedo-Duque, Prado-Sabido,

García-Salirrosas, Fernández, Vera, Valle, y Aguilar, 2022; Jiménez-Bucarey, Müller-Pérez, Gil, y Araya-Castillo, 2023; Mendioroz Lacambra y González, 2018; Yáñez Galleguillos, 2020). Y, de otra parte, se tiene claro que el desarrollo de las CG enmarcadas en el proyecto Tuning, contribuyen al desarrollo de las CE, estrechamente vinculadas tanto con las disciplinarias de las diferentes asignaturas del grado como con las que deberán desarrollar en su futuro alumnado de Educación Primaria; es relevante, al menos, visibilizar las percepciones que las y los estudiantes tienen sobre las propuestas didácticas (vinculadas en teoría con el desarrollo de las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas) que han recibido a lo largo de su proceso formativo. Además, teniendo en cuenta que las CG ni tan siquiera están consideradas en buena parte de las guías docentes (Mendioroz Lacambra y Rivero Gracia, 2022), es también fundamental conocer sus interconexiones para así poder desarrollarlas de manera certera en el futuro.

Los objetivos de este trabajo son:

O1. Visibilizar la percepción del alumnado sobre las propuestas teórico-prácticas empleadas en la asignatura de didáctica de las ciencias sociales, que desarrollan las habilidades, capacidades y destrezas que inciden en el desarrollo de las Competencias Genéricas.

O2. Valorar si el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas vinculadas a cada Competencia Genérica incide en el desarrollo de las demás, a lo largo de la formación docente.

Método

El presente trabajo desarrolla una investigación descriptiva de tipo no experiencial con enfoque mixto. La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia (Cubo Delgado et al., 2011), basado en la facilidad de acceso del equipo investigador (Wellington, 2015) y el grado de adecuación a los objetivos formulados. Accedieron a participar un total de 204 estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad Pública de Navarra de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. En lo que concierne a la muestra, presenta edades entre los 19 y los 39 años, situándose la media en 20.74 años y la mediana en 20.00. La desviación estándar es de 2.46 años. En cuanto al sexo del profesorado en formación participante, se detecta un cierto desequilibrio en la muestra ya que casi dos tercios (63,2%) son mujeres, frente a un tercio de hombres (36,8%).

Como instrumento de análisis, se ha implementado un cuestionario a partir del desarrollado por Chaparro Sainz y Gómez Carrasco (2022). El cuestionario estaba compuesto de 29 preguntas de respuesta cerrada. Las dos primeras de carácter sociodemográfico, y el resto con escala tipo Lickert con un número igual de ítems, para el análisis y la evaluación de las dimensiones del proyecto Tuning, de la siguiente manera: ítems 3 al 11 conforman la competencia instrumental (CINSTRU), ítems 12 al 20 la competencia interpersonal (CINTER) e ítems 21 al 29 la competencia sistémica (CSIS). De esta manera, el instrumento analiza la conformación y la importancia de estas dimensiones competenciales en la formación del profesorado, a través de la construcción de variables; esto es, sin cuestionar directamente por las dichas competencias. El cuestionario desarrollado basándonos en el de Chaparro Sainz y Gómez Carrasco (2022) fue validado por juicio de cinco expertos (McGartland et al., 2003) y arrojó unos resultados de fiabilidad estadística alta para esta investigación, con un coeficiente alfa de Cronbach de .898. El análisis estadístico se ha efectuado mediante la aplicación informática: IBM-SPSS Statistics versión 25 y el software Jamovi.

Resultados

Los resultados se exponen siguiendo los objetivos del trabajo. En primer lugar, en lo que respecta al O1, esto es, las percepciones que el profesorado en formación tiene sobre las propuestas didácticas teórico-prácticas y su incidencia en el desarrollo de las Competencias Genéricas vinculadas al Proyecto Tuning (2002), se puede decir que fueron, en general, positivos. Se alcanzaron en todos los ítems puntuaciones medianas de 3 o superiores. Esto se corresponde con "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" en el peor de los casos y, en la mayor parte, con "algo de acuerdo" y "mucho de acuerdo". Así, en lo que respecta a la dicha percepción del profesorado en formación

(véase Tabla 2) únicamente un 3.6% de respuestas del cuestionario se encontraban en la franja inferior - "Muy en desacuerdo"- y un 7.7% en la penúltima franja -"algo en desacuerdo"-, mientras que más de un 70% de las respuestas mostraron percepciones positivas -"algo de acuerdo" y "muy de acuerdo"- con respecto a las propuestas teórico-prácticas que desarrollan las competencias genéricas en la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Tabla 2
Respuestas del cuestionario.

| Ítems | MDES. | ADES. | NIACNIDES. | ALAC | MDA. |
|--------------|-------------------|-------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| 3. | 36 (17.6%) | 47 (23.0%) | 36 (17.6%) | 49 (24.0%) | 36 (17.6%) |
| 4. | 5 (2.5%) | 6 (2.9%) | 20 (9.8%) | 67 (32.8%) | 106 (52.0%) |
| 5. | 6 (3.0%) | 5 (2.5%) | 33 (16.4%) | 97 (48.3%) | 60 (29.9%) |
| 6. | 6 (3.0%) | 25 (12.3%) | 54 (26.6%) | 76 (37.4%) | 42 (20.7%) |
| 7. | 8 (4.0%) | 18 (8.9%) | 39 (19.3%) | 84 (41.6%) | 53 (26.2%) |
| 8. | 5 (2.5%) | 3 (1.5%) | 17 (8.5%) | 58 (29.0%) | 117 (58.5%) |
| 9. | - | 4 (2.0%) | 17 (8.5%) | 63 (31.5%) | 116 (58.0%) |
| 10. | 6 (3.0%) | 8 (4.0%) | 61 (30.7%) | 56 (28.1%) | 68 (34.2%) |
| 11. | 2 (1.0%) | 4 (2.0%) | 18 (9.0%) | 62 (30.8%) | 115 (57.2%) |
| 12. | 9 (4.4%) | 36 (17.7%) | 38 (18.7%) | 61 (30.0%) | 59 (29.1%) |
| 13. | 3 (1.5%) | 17 (8.4%) | 34 (16.8%) | 79 (39.1%) | 69 (34.2%) |
| 14. | 1 (0.5%) | 7 (3.5%) | 23 (11.6%) | 53 (26.6%) | 115 (57.8%) |
| 15. | 1 (0.5%) | 10 (5.0%) | 33 (16.4%) | 66 (32.8%) | 91 (45.3%) |
| 16. | 3 (1.5%) | 10 (5.0%) | 22 (10.9%) | 65 (32.3%) | 101 (50.2%) |
| 17. | 1 (0.5%) | 9 (4.5%) | 37 (18.6%) | 66 (33.2%) | 86 (43.2%) |
| 18. | 1 (0.5%) | 5 (2.5%) | 20 (10.0%) | 66 (33.0%) | 108 (54.0%) |
| 19. | 1 (0.5%) | 5 (2.5%) | 22 (11.1%) | 58 (29.1%) | 113 (56.8%) |
| 20. | 2 (1.0%) | 8 (4.0%) | 43 (21.6%) | 74 (37.2%) | 72 (36.2%) |
| 21. | - | 4 (2.0%) | 30 (14.9%) | 80 (39.8%) | 87 (43.3%) |
| 22. | 6 (2.9%) | 19 (9.3%) | 38 (18.6%) | 82 (40.2%) | 59 (28.9%) |
| 23. | 6 (2.9%) | 13 (6.4%) | 35 (17.2%) | 73 (35.8%) | 77 (37.7%) |
| 24. | 3 (1.5%) | 20 (9.8%) | 26 (12.7%) | 93 (45.6%) | 62 (30.4%) |
| 25. | 25 (12.3%) | 53 (26.1%) | 66 (32.5%) | 45 (22.2%) | 14 (6.9%) |
| 26. | 6 (2.9%) | 11 (5.4%) | 30 (14.7%) | 83 (40.7%) | 74 (36.3%) |
| 27. | 26 (12.7%) | 32 (15.7%) | 38 (18.6%) | 85 (41.7%) | 23 (11.3%) |
| 28. | 11 (5.4%) | 21 (10.3%) | 40 (19.6%) | 89 (43.6%) | 43 (21.1%) |
| 29. | 15 (7.4%) | 20 (9.8%) | 40 (19.6%) | 98 (48.0%) | 31 (15.2%) |
| TOTAL | 194 (3.6%) | 420 (7.7%) | 910 (16.7%) | 1928 (35.4%) | 1997 (36.6%) |

Nota. MDES. = muy en desacuerdo; ADES = Algo en desacuerdo; NIACNIDES. = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; ALAC = Algo de acuerdo; MDA = Muy de acuerdo.

Fuente: Elaboración propia.

El ítem que recibe respuestas más negativas en lo que respecta a la percepción del alumnado es el 25 "El/la docente conecta la asignatura con la práctica profesional" -debe tenerse en cuenta que el ítem "3. El/la docente promueve que el alumnado memorice los contenidos" lo que aparentemente son resultados negativos, en realidad, al tratarse de una respuesta inversa, no lo son, esto es, en este ítem 1 es positivo y 5 negativo-. Los ítems que reciben respuestas más positivas y, por lo tanto, las propuestas teórico-prácticas con una percepción más alta por parte del profesorado en formación son los ítems 4, 8, 9, 11, 14, 16, 18, 19, todos ellos vinculados con la CINSTRU y la CINTER.

En cualquier caso, estos resultados generales requieren de ciertas matizaciones, especialmente en lo relativo a la heterogeneidad interna de algunas respuestas. Los ítems 3, 12 y 26 son los que presentan las mayores desviaciones estándar con 1.38, 1.20 y 1.22 respectivamente (Tabla 3). Este hecho, si bien no es de extrañar en instrumentos medidos a través de escalas Likert, indica la existencia de unos resultados heterogéneos en la percepción que el profesorado en formación tiene en, al menos, un ítem de cada una de las competencias tanto en lo que respecta a la presentación y análisis de contenidos, como en lo que se vincula la participación y la evaluación.

En todo caso, esta variabilidad y heterogeneidad es limitada y no afecta a ninguno de los ítems con respuestas más positivas, lo que viene a confirmar los resultados señalados en párrafos anteriores. En un rango de respuestas con un mínimo de 1 y un máximo de 5, 21 de los 27 ítems presentan desviaciones que superan el 0.90. Esta desviación estándar de los resultados, aunque relativamente significativa, tiene IQR máximos de 2.00 en poco más del 30% de los ítems (3,7,10,12,13,20,21,22,24,26). Este hecho evidencia una heterogeneidad de resultados importante, pero acotada a la franja intermedia, con unos mínimos y máximos que son excepcionales. Así, la distribución en todos los resultados es normal (.000) con valores de asimetría negativos en todos los ítems salvo en el 24 (0,06), lo que muestra que todos presentan resultados que tienden a superar los valores de la media. Este hecho es fundamental si se tiene en cuenta que, como señalábamos, los resultados son en general positivos.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad del cuestionario.

| Item | Exploración: Forma | | Centralidad | | Variabilidad | |
|------|--------------------|----------|-------------|---------|--------------|-----|
| | Asimetría | Curtosis | Media | Mediana | D.Est. | IQR |
| 3. | -0.02 | -1.27 | 3.01 | 3.00 | 1.38 | 2.0 |
| 4. | -1.55 | 2.45 | 4.29 | 5.00 | 0.94 | 1.0 |
| 5. | -1.14 | 1.80 | 4.00 | 4.00 | 0.91 | 1.0 |
| 6. | -0.46 | -0.38 | 3.61 | 4.00 | 1.04 | 1.0 |
| 7. | -0.80 | 0.15 | 3.77 | 4.00 | 1.06 | 2.0 |
| 8. | -1.84 | 3.74 | 4.40 | 5.00 | 0.90 | 1.0 |
| 9. | -1.26 | 1.11 | 4.46 | 5.00 | 0.74 | 1.0 |
| 10. | -0.61 | -0.09 | 3.86 | 4.00 | 1.03 | 2.0 |
| 11. | -1.57 | 2.74 | 4.41 | 5.00 | 0.81 | 1.0 |
| 12. | -0.47 | -0.87 | 3.62 | 4.00 | 1.20 | 2.0 |
| 13. | -0.82 | 0.09 | 3.96 | 4.00 | 0.99 | 2.0 |
| 14. | -1.34 | 1.26 | 4.38 | 5.00 | 0.86 | 1.0 |
| 15. | -0.91 | 0.14 | 4.17 | 4.00 | 0.91 | 1.0 |
| 16. | -1.31 | 1.37 | 4.25 | 5.00 | 0.94 | 1.0 |
| 17. | -0.81 | -0.04 | 4.14 | 4.00 | 0.91 | 1.0 |
| 18. | -1.31 | 1.62 | 4.38 | 5.00 | 0.80 | 1.0 |
| 19. | -1.34 | 1.49 | 4.39 | 5.00 | 0.82 | 1.0 |
| 20. | -0.72 | 0.10 | 4.04 | 4.00 | 0.91 | 2.0 |
| 21. | -0.78 | 0.06 | 3.83 | 4.00 | 1.04 | 2.0 |
| 22. | -0.97 | 0.46 | 3.99 | 4.00 | 1.04 | 2.0 |
| 23. | -0.89 | 0.30 | 3.94 | 4.00 | 0.98 | 1.0 |
| 24. | 0.06 | -0.71 | 2.85 | 3.00 | 1.11 | 2.0 |
| 25. | -1.09 | 0.97 | 4.02 | 4.00 | 1.00 | 1.0 |
| 26. | -0.50 | -0.82 | 3.23 | 4.00 | 1.22 | 2.0 |
| 27. | -0.76 | 0.02 | 3.65 | 4.00 | 1.09 | 1.0 |
| 28. | -0.83 | 0.10 | 3.54 | 4.00 | 1.09 | 1.0 |
| 29. | -0.71 | -0.21 | 4.24 | 4.00 | 0.78 | 1.0 |

Nota: D. EST=Desviación estándar; IQR=Rango Intercuartílico.

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, los resultados muestran los siguientes aspectos en lo que se refiere al O1 (Tabla 2 y 3). De forma mayoritaria, el alumnado piensa que el docente busca la comprensión del conocimiento, cree que el contenido tratado ha sido contextualizado (aunque hay que seguir profundizando en este aspecto porque la respuesta mayoritaria ha sido “algo de acuerdo”), valora muy positivamente las salidas y los trabajos de campo, las actividades cooperativas y las metodologías activas, aunque duda de su eficacia en algunos casos como el del aula invertida.

Dos tercios del alumnado, cree que se les ha situado en el centro de su propio aprendizaje, mediante recursos y metodologías que les han permitido participar de forma activa. Esto se une al desarrollo del pensamiento crítico, con el diseño de escenarios de aprendizaje basados en tareas investigativas desde problemas sociales relevantes. Así, valoran muy positivamente y de forma

mayoritaria, el empleo de fuentes patrimoniales y de metodologías que les ayuden a humanizar y comprender la relevancia social de la enseñanza de las ciencias sociales. De igual manera, el alumnado percibe de forma mayoritaria que ha aprendido procedimientos y habilidades para su futura práctica docente, y aunque las prácticas diseñadas por el profesorado le han ayudado a comprender los conocimientos teóricos, hay que seguir mejorando este aspecto porque la respuesta mayoritaria se posiciona como “algo de acuerdo”. Más aún, dos tercios del alumnado se mueven entre la horquilla “algo de acuerdo y muy de acuerdo” en cuanto a la combinación de forma coherente de la teoría y la práctica, también consideran que hay que mejorar la conexión de la asignatura con la práctica profesional, ya que un tercio del alumnado no está de acuerdo ni en desacuerdo. Lo mismo ocurre con la percepción que tienen sobre las prácticas docentes y su utilidad en su futura profesión. Sin embargo, de forma mayoritaria tienen la percepción de haber desarrollado sus propias capacidades.

Por último, los resultados no son tan positivos en lo que respecta a algunos ítems. Por un lado, en cuanto a la memorización de contenidos, el mismo porcentaje de alumnado cree que el profesorado tiende a una enseñanza memorística, como el que cree todo lo contrario e incluso el que no tiene criterio. Estos resultados son coherentes con la falta de criterio o valoración para analizar los contenidos teóricos y prácticos. Y, por otro lado, el profesorado en formación considera que la evaluación, aunque está encaminada a conocer las competencias desarrolladas por el alumnado, puede ser, al menos, algo mejorable.

En lo que respecta al O2, referido a valorar si el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas vinculadas a cada Competencia Genérica incide en el desarrollo de las demás a lo largo de la formación docente, se han de observar varios aspectos. En primer lugar, para valorar si existe diferencias entre las tres competencias se realizó un contraste de hipótesis no paramétricas a través de la prueba de Friedman con un resultado de 60.81, esto es, altamente significativo, lo que indica que existen diferencias entre las tres competencias analizadas. Los mejores resultados (Tabla 4) en medias y medianas los obtuvo CINTER (4,14 y 4,22), seguida CINSTRU (3,97 y 4,00), siendo CSIS la que presentaba resultados más bajos –aunque siempre positivos- (3,70 y 3,78). Así mismo, las tres competencias presentaron desvíos significativos de la normalidad, aunque, como ocurría con los resultados observados en el O1, los IQR, los valores de asimetría y la curtosis fueron relativamente bajos, por lo que la variabilidad de los resultados, si bien existente, se encontraba principalmente en torno a la mediana. Este hecho, para unos resultados positivos, nos permite resumir que, en todos los casos el profesorado en formación valora positivamente la consecución de las tres competencias –aunque con leves diferencias entre ellas-.

Tabla 4

Resultados estadística descriptiva y prueba de normalidad para cada competencia.

| | Exploración: Forma | | | Centralidad | | Variabilidad | | |
|---------|--------------------|----------|----------------|-------------|---------|--------------|--------|------|
| | Asimetría | Curtosis | Normal p-valor | Media | Mediana | M/M | D.Est. | IQR |
| Global | -0.77 | 0.94 | .003* | 3.93 | 4.00 | 1.78 / 4.96 | 0.52 | 0.64 |
| CINSTRU | -0.80 | 1.44 | .000* | 3.97 | 4.00 | 1.78 / 5.00 | 0.52 | 0.67 |
| CINTER | -0.78 | 0.47 | .000* | 4.14 | 4.22 | 2.00 / 5.00 | 0.58 | 0.83 |
| CSIS | -0.78 | 0.81 | .000* | 3.70 | 3.78 | 1.22 / 5.00 | 0.73 | 0.89 |

Nota: M/M= Mínimo y Máximo; D.Est= Desviación estándar; IQR= Rango intercuartílico. Cuando *= Significativo, la variable se distribuye normalmente. En esta tabla como n<50 se emplea Shapiro-Wilk.

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, para valorar si el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas vinculadas a cada Competencia Genérica incide en el desarrollo de las demás a lo largo de la formación docente (O2) se debía conocer no solo las diferencias existentes, sino la relación entre las tres.

Para ello se realizaron análisis de correlaciones paramétricas (R de Pearson) y no paramétricas (Rho de Spearman) entre CINSTRU, CINTER y CSIS. Los resultados mostraron la existencia de correlación directa altamente significativa y fuerte (véase tabla 5) entre todas las competencias. En resumen, los resultados del cuestionario evidenciaban que, para el alumnado, el incremento de la competencia instrumental se vinculaba con el de la competencia interpersonal y, en la misma medida, si se planteaba en sentido contrario. Así, si se trabajan elementos propios de la competencia interpersonal, se incrementarán también, aquellos vinculados a la competencia sistémica y viceversa.

Tabla 5
Correlaciones paramétricas y no paramétricas entre competencias.

| Variables (Est. y p-valor) | Coeficiente | CINSTRU | CINTER |
|-------------------------------|-----------------|-----------------------|-------------------------|
| CINTER | R de Pearson | .623** (<.001) Fuerte | |
| | Rho de Spearman | .602** (<.001) Fuerte | |
| CSIS | R de Pearson | .593** (<.001) Fuerte | .495** (<.001) Moderada |
| | Rho de Spearman | .556** (<.001) Fuerte | .469** (<.001) Moderada |

Nota: Cuando **= Altamente significativo.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, y, en tercer lugar, cabe señalar que, cada una de las competencias, se correlaciona de forma variada con los distintos ítems del cuestionario (tabla 6). Esto nos permite, al menos de manera incipiente, analizar cómo el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas vinculadas a cada Competencia Genérica se vincula o no de manera directa con diversas prácticas y metodologías docentes. Así, CINSTRU correlaciona de manera significativa y directa con todos los ítems excepto el ítem 24, en cuyo caso el resultado es cercano a la significación. CINTER arroja unos resultados similares. Y es CSIS el que presenta peores resultados.

Tabla 6
Correlaciones no paramétricas entre ítems y competencias.

| ITEM | CINSTRU | CINTER | CSIS |
|------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| 3 | .318** (.000) Moderada | -.060 ^{NS} (.393) Nula | -.165* (.019) Débil |
| 4 | .479** (.000) Moderada | .411** (.000) Moderada | .579** (.000) Fuerte |
| 5 | .499** (.000) Moderada | .392** (.000) Moderada | .537** (.000) Fuerte |
| 6 | .594** (.000) Fuerte | .331** (.000) Moderada | .586** (.000) Fuerte |
| 7 | .596** (.000) Fuerte | .417** (.000) Moderada | .605** (.000) Fuerte |
| 8 | .516** (.000) Fuerte | .433** (.000) Moderada | .020 ^{NS} (.821) Nula |
| 9 | .559** (.000) Fuerte | .555** (.000) Fuerte | .215** (.002) Débil |
| 10 | .507** (.000) Fuerte | .324** (.000) Moderada | .178* (.012) Débil |
| 11 | .543** (.000) Fuerte | .437** (.000) Moderada | .130 ^{NS} (.066) Débil |
| 12 | .211** (.003) Débil | .402** (.000) Moderada | .551** (.000) Fuerte |
| 13 | .466** (.000) Moderada | .591** (.000) Fuerte | .525** (.000) Fuerte |
| 14 | .460** (.000) Moderada | .742** (.000) Fuerte | .299** (.000) Débil |
| 15 | .393** (.000) Moderada | .719** (.000) Fuerte | .172* (.014) Débil |
| 16 | .474** (.000) Moderada | .761** (.000) Fuerte | .261** (.000) Débil |
| 17 | .308** (.000) Moderada | .675** (.000) Fuerte | .187** (.008) Débil |
| 18 | .502** (.000) Fuerte | .580** (.000) Fuerte | .287** (.000) Débil |
| 19 | .390** (.000) Moderada | .603** (.000) Fuerte | .070 ^{NS} (.351) Nula |
| 20 | .309** (.000) Moderada | .531** (.000) Fuerte | .110 ^{NS} (.111) Débil |
| 21 | .387** (.000) Moderada | .307** (.000) Moderada | .710** (.000) Fuerte |
| 22 | .457** (.000) Moderada | .431** (.000) Moderada | .695** (.000) Fuerte |
| 23 | .367** (.000) Moderada | .255** (.000) Débil | .712** (.000) Fuerte |
| 24 | .120 [†] (.090) Débil | .153* (.030) Débil | .598** (.000) Fuerte |

| | | | |
|----|------------------------|------------------------|------------------------|
| 25 | .461** (.000) Moderada | .446** (.000) Moderada | .697** (.000) Fuerte |
| 26 | .370** (.000) Moderada | .289** (.000) Débil | .719** (.000) Fuerte |
| 27 | .999** (.000) Fuerte | .602** (.000) Fuerte | .556** (.000) Fuerte |
| 28 | .602** (.000) Fuerte | .999** (.000) Fuerte | .469** (.000) Moderada |
| 29 | .556** (.000) Fuerte | .469** (.000) Moderada | .999** (.000) Fuerte |

Nota: NS= No significativo; †= Casi significativo; *= Significativo; **= Altamente significativo.

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, aunque, como ya hemos visto, el desarrollo de todas las competencias correlaciona de forma directa altamente significativa, lo cierto es que no todos los elementos se vinculan de la misma manera. Así, centrándonos en las vinculaciones más débiles, se puede observar que la memorización de contenidos (ítem 3) se vincula con CINSTRU, pero, según los docentes en formación, no lo hace prácticamente CSIS y en absoluto con CINTER. No es una excepción; la salida a museos, lugares históricos, el trabajo de campo, el flipped classroom, la gamificación, el patrimonio cultural, el trabajo con problemas sociales relevantes y con fuentes históricas, la realización de debates y el APyS no tienen impacto prácticamente con CSIS. Al mismo tiempo, estos mismos elementos tienen una vinculación fuerte y moderada con CINTER y, especialmente, con CINSTRU. Observando las vinculaciones más fuertes encontramos los ítems 25, 27 y 28, todos ellos relacionados no vinculados a metodologías y recursos específicos, sino al esfuerzo del docente para vincular su asignatura y contenidos con la futura práctica en las aulas, lo que de manera más clara y evidente influye, para el profesorado en formación, en la consecución de las tres competencias –CINSTRU, CINTER y CSIS-. De entre los recursos y metodologías destacan, aunque alejados de los ítems señalados anteriormente, dos: el trabajo para el desarrollo de un pensamiento crítico en el alumnado (ítem 13) y el uso de fuentes documentales históricas, geográficas y artísticas (ítem 22).

Discusión y conclusiones

La educación competencial para el siglo XXI desde las primeras etapas educativas, es una necesidad evidente (Sang, Liang, Chai, Dong y Tsai, 2018), y requiere de una formación docente universitaria teórico-práctica, competencial para enfrentar las problemáticas presentes y futuras de las aulas (Gimeno Sacristán, 2008; Acevedo-Duque, Prado-Sabido, García-Salirrosas, Fernández, Vera, Valle, y Aguilar, 2022; Jiménez-Bucarey, Müller-Pérez, Gil, y Araya-Castillo, 2023; Yáñez Galleguillos, 2020). Si bien es cierto que durante los últimos años se está apostando por una formación que aborde el desarrollo de pensamiento de orden superior, todavía queda un largo camino por recorrer si queremos responder a esa formación inicial que demandaba la OCDE (2018) y que se aglutinaba en la consecución de las CG del proyecto Tunning (2002), aquí analizadas.

Con este estudio se ha pretendido visibilizar las percepciones que el alumnado tiene sobre el desarrollo de estas competencias en su propia formación como futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria. En otras palabras, analizar hasta qué punto metodologías, recursos, prácticas del aula, posicionamientos docentes y planteamientos que creemos alejados o cercanos, influyen en realidad en la consecución de las dichas competencias para la formación docente en siglo XXI.

Así, en lo que respecta al O1, se ha podido observar una percepción positiva por parte del futuro profesorado sobre las propuestas didácticas implementadas en la asignatura de didáctica de ciencias sociales para facilitar el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas que necesitarán en su futura práctica profesional, aunque estas creencias deben tomarse con precaución (Ciriza-Mendivil, et al. 2022; Mendioroz Lacambra et al., 2022). La mitad de la muestra, no se ha considerado capaz de valorar la calidad del contenido teórico recibido, y dos tercios, rechaza por sistema la memorización de contenidos (Prats, 2019), imprescindible por otra parte. Valoran positivamente los recursos empleados en la asignatura como el uso de fuentes históricas, geográficas y artísticas en el aula y el trabajo en torno al patrimonio cultural (Ciriza-Mendivil et al., 2023), y lo vinculan al desarrollo del pensamiento crítico (Seixas y Morton, 2013; Santisteban

Fernández, 2010), necesario para avanzar en todas las competencias (CINTER, CINSTRU y CSIS) de forma significativa. Mientras que el empleo de metodologías activas es bien valorado, no son capaces de vincularlas al desarrollo de las Competencias Sistémicas (CSIS) ni con su futura práctica profesional.

En lo que se refiere al O2, esto es, valorar si el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas vinculadas a cada Competencia Genérica incide en el desarrollo de las demás, a lo largo de la formación docente; los resultados evidencian una correlación directa y altamente significativa entre CINTER, CINSTRU y CSIS (tabla 5), de tal forma que el desarrollo de una de ellas impacta e influye directamente en el incremento de las otras dos.

Finalmente, el estudio evidencia que más allá del empleo de recursos, metodologías y propuestas docentes de mayor o menor calado, el futuro profesorado cree que su formación competencial está mediatizada por el esfuerzo del docente en conectar la asignatura con su futura práctica profesional, tal y como refleja también el trabajo de Castro, Mallo y Belmonte, (2023).

Para desarrollar de una forma eficaz y eficiente las Competencias Genéricas (CINTER, CINSTRU y CSIS), estrechamente vinculadas con las competencias que tendrán que ayudar a desarrollar a su futuro alumnado, las propuestas didácticas a implementar en el grado de maestro de Educación Primaria, deben estar orientadas a desarrollar pensamiento de más alto nivel para responder a las necesidades reales que deberán afrontar en su práctica profesional (Gimeno Sacristán, 2008; Acevedo-Duque, Prado-Sabido, García-Salirrosas, Fernández, Vera, Valle, y Aguilar, 2022; Jiménez-Bucarey, Müller-Pérez, Gil, y Araya-Castillo, 2023; Mendioroz Lacambra y González, 2018; Yáñez Galleguillos, 2020). Las propuestas formativas deben estar encaminadas a que desarrollen la capacidad de analizar y sintetizar contenidos teóricos de la disciplina de forma contextualizada, autónoma, creativa y crítica, con el objetivo de que diseñen, planifiquen, implementen y evalúen escenarios de aprendizaje desde problemas relevantes, también de forma investigativa y colaborativa en contextos de diversidad y multiculturalidad. Estas propuestas didácticas, deben trabajar competencias que favorezcan la comunicación y la resolución de problemas, así como la toma de decisiones y el liderazgo. Para lograrlo es fundamental que el futuro profesorado valore el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal, así como la autocrítica, todo ello encaminado a seguir desarrollando competencias que le faciliten los aprendizajes a lo largo de la vida, tal y como defiende uno de los últimos trabajos de revisión sistemática, (Rosales-Márquez, Silva-Aguilar, Miranda-Vargas y Salas-Sánchez, 2023)

Es fundamental que las y los docentes del futuro sean conscientes de la funcionalidad de sus aprendizajes teórico-prácticos (Martínez Martín y Carreño Rojas, 2020), ya que solo así, vinculando el ámbito académico y el laboral de forma contextualizada (Castro, Mallo y Belmonte, 2023), se implicarán en su propio proceso formativo de forma crítica y contextualizada (Van de Oudeweetering y Voogt, 2018).

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial.

Ninguna herramienta de inteligencia artificial (IA) ha sido utilizada en este trabajo.

Agradecimientos y financiación

El presente estudio ha sido financiado por el Grupo de Investigación UPNA 451. Aprendizaje a lo largo de la vida. Lifelong learning. Y ha formado parte del Proyecto Innovación Educativa (PIE 19/021) Investigar para Innovar: Desarrollo profesional docente en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, A.M.; metodología, C.C.; software, C.C.; validación, C.C.; análisis formal, A.M. y C.C.; investigación, C.C. y A.M.; análisis de datos, C.C.; redacción del borrador original, C.C. y A.M.; redacción, revisión y edición, C.C. y A.M.; supervisión, C.C. y A.M.

Referencias

- Acevedo-Duque, Á., Prado-Sabido, T., García-Salirrosas, E. E., Fernández, M. M., Vera, V. G., Valle, N., y Aguilar, H. M. (2022). Postgraduate trends in the training of human talent for sustainable development. *Sustainability*, 14(21), 14356. <https://doi.org/10.3390/su142114356>
- Almerich, G., Díaz-García, I., Cebrián-Cifuentes, S., y Suárez-Rodríguez, J. M. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *RELIEVE*, 24(1). <http://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12548>
- Blay, P. (1995). Evaluación de la competencia profesional ¿están cambiando los tiempos? *Atención Primaria*, 16 (1), 8.10.
- Bustos, D. (2021). Percepciones de los maestros de educación primaria en inserción profesional sobre su formación inicial: un estudio de caso. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 84-109. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1210>
- Castro, M. D., Mallo, M. M., y Belmonte, I. (2023). Inserción laboral de egresados universitarios de Ciencias de la Educación: un análisis de las competencias mejor valoradas en su desempeño profesional. *Publicaciones*, 53(1), 17-31. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i1.27984>
- Casado-Molina, A.M. y Cuadrado-Méndez, F.J. (2014). La Reputación corporativa: un nuevo enfoque de las competencias transversales en el EEES. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 353-371. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6432>
- Chaparro Sainz, A. y Gómez Carrasco C. (2022) "Diseño y validación de un cuestionario para el análisis de la práctica docente universitaria en didáctica de las ciencias sociales" en Chaparro Sainz A. y García Ruiz, C. (coords.). *Prácticas docentes universitarias en Didáctica de las Ciencias Sociales: investigaciones y experiencias*. Madrid, Ed. Dykinson.
- Ciriza-Mendivil C.D., Mendioroz Lacambra A., y Hernández de la Cruz J.M. (2022) Technological Pedagogical Content Knowledge: Implementation of a Didactic Proposal for Preservice History Teachers. *Front. Educ.* 7:852801. doi: 10.3389/educ.2022.852801
- Ciriza-Mendivil, C. D., Mendioroz Lacambra, A., Hernández de la Cruz, J. M., y Rivero, P. (2023). El Patrimonio Cultural en la Educación Infantil. Análisis de la Percepción del Profesorado en Formación. *Social and Education History*, 12(3), 274-291. <https://doi.org/10.17583/hse.12025>
- Crespí, P. y García-Ramos, J. M. (2023). Diseño y evaluación de competencias genéricas básicas para universidad y la empresa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e22, 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e22.4600>
- Cubo Delgado, S. (coord.). (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid, Pirámide.
- European Youth Forum. (2020). *European quality charter on internships and apprenticeships*. <http://qualityinternships.eu/>
- García-Hernández, M.L. y Cano-Muñoz, M.A. (2021) Variables implicadas en la adquisición de Competencias Específicas: percepción del futuro Maestro de Educación Primaria, *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 469-490 <https://doi.org/10.6018/educatio.414921>
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.

- Jiménez-Bucarey, C., Müller-Pérez, S., Gil, M., y Araya-Castillo, L. (2023). Brechas en percepción de contribución de competencias genéricas entre estudiantes en Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(1), 386-403. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- Lin, L., y Johnson, T. (2021). Shifting to digital: Informing the rapid development, deployment, and future of teaching and learning. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 1-5. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09960-z>
- Martínez Martín, M. y Carreño Rojas, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 8-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>
- McGartland, D. Berg, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. y Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*. 27(2), 94-104. <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>
- Mendioroz Lacambra, A., Napal, M. y Peñalva, A. (2022). La competencia investigativa del profesorado en formación: percepciones y desempeño. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e28, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e28.4182>
- Mendioroz Lacambra, A. M., y González, F. M. (2018). La Universidad Española en el marco del EEES. La perspectiva del profesorado emérito. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(2), 407-426. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7730>
- Mendioroz Lacambra, A., y Rivero Gracia, P. (2022). Enfoques de la didáctica de ciencias sociales en magisterio de Educación Infantil en la universidad pública española. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(1), 349-369. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.11692>
- Menéndez Varela, J.I. (2009). La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación. *Observar*, 3, 5-41.
- OCDE (2018). Políticas docentes efectivas. Conclusiones del informe PISA. OCDE.
- Prats, J., Moreno, C. F., y Sabariego, M. (2019). La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 1-15. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370051>
- Rosales-Márquez, C., Silva-Aguilar, A., Miranda-Vargas, V., y Salas-Sánchez, R. (2023). Self-Regulated Learning for Learning to Learn in Higher Education. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 21(2), 269-281. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v21.5058>
- Sang, G., Liang, J. C., Chai, C. S., Dong, Y., y Tsai, C. C. (2018). Teachers' actual and preferred perceptions of twenty-first century learning competencies: a Chinese perspective. *Asia Pacific Education Review*, 1-11. doi:<https://doi.org/10.1007/s12564-018-9522-0>
- Santana Ardila, C., Becerra Traver, M. T., y Sánchez Herrera, S. (2021). Percepción del alumnado del Grado de maestro de Educación Infantil y Primaria sobre las competencias transversales adquiridas durante su formación. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(3), 219-238. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.8220>
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, 14, 34-56.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College

- Sparapani, E.F; Callejo, D., Gould, J., Hillman, S. y Clark, C. (2014) A Global Curriculum? Understanding Teaching and Learning in the United States, Taiwan, India, and Mexico. SAGE 4(2) <https://doi.org/10.1177/2158244014536406>
- Tuning Project (2002). Página web: www.let.rug.nl/TuningProject
www.relint.deusto.ers/TuningProject/
- Valdés Sánchez, V., y Gutiérrez Esteban, P. (2023). Trazando caminos hacia la mejora educativa: identificación de elementos clave en la formación inicial del profesorado. *Foro de Educación*, 21(1), 153-176. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.915>
- Van de Oudeweetering, K., y Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula. *The Curriculum Journal*, 29(1), 116-133.
- Wellington, J. (2015). *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Bloomsbury.
- Yáñez Galleguillos, L. M. (2020). Competencias genéricas en la educación universitaria: una propuesta didáctica. *Revista Educación Las Américas*, 10(2), 168-184. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.102>