

Formación del futuro profesorado de educación secundaria en pensamiento histórico: análisis de niveles y discursos

Jorge SÁIZ SERRANO

Datos de contacto:

Jorge Sáiz Serrano
Departamento de Didáctica de
las Ciencias Experimentales y
Sociales. Universitat de València
jorge.saiz@uv.es

Recibido: 31/10/2022
Aceptado: 02/02/2023

RESUMEN

Este artículo aborda los niveles de formación del futuro profesorado de educación secundaria en pensamiento histórico y sus discursos al respecto. Se analiza un ejercicio escrito sobre conocimiento y aplicación de competencias de pensamiento histórico realizado por 156 docentes de historia en formación, estudiantes del Máster de Profesor/a de Educación Secundaria (MAES) de la Universidad de Valencia entre 2019 y 2022. El ejercicio demanda el análisis argumentado de un examen real de educación secundaria basado en dicho enfoque: se examina la capacidad y niveles para reconocer competencias históricas, explicar cómo se usan y diseñar una rúbrica para su evaluación. A través de un análisis cualitativo de las respuestas basado en la teoría fundamentada se categorizan niveles formativos al respecto (nulo, declarativo y aplicativo) poniéndolos en relación con sus discursos sobre modelos curriculares o didácticos práctico y crítico y con la innovación educativa en la enseñanza de la historia. Se confirma que en diferentes cursos y contextos formativos, la mayoría del futuro profesorado manifiesta niveles declarativos como conocimiento disciplinar del contenido; sólo una minoría dispone de niveles más complejos de aplicación o conocimiento pedagógico del contenido. Los participantes con niveles aplicativos son, mayoritariamente, quienes han aprovechado mejor el MAES: tanto su formación teórica, llegando a una visión crítica sobre los contenidos y usos de la historia escolar y la innovación educativa, por encima de una mera visión metodológica; como sus prácticas educativas, argumentando las dificultades del enfoque de pensamiento histórico en las aulas.

PALABRAS CLAVE: Educación histórica; formación de profesorado; pensamiento histórico; competencias; conocimiento didáctico disciplinar en historia, educación secundaria.

Training pre-service secondary teachers in historical thinking: analysis of levels and discourses

ABSTRACT

This article analyses the levels of training of pre-service secondary teachers in historical thinking and their discourses on the matter. It's examined a written exercise on knowledge and application of historical thinking skills carried out by 156 history teachers in training, students of the Master's Degree in Secondary Education Teacher (MAES) of the University of Valencia between 2019 and 2022. The exercise demands the analysis argued from a real exam of secondary education based on historical thinking: the capacity and levels are examined to recognize historical competences, explain how they are used and design a rubric for their evaluation. Through a qualitative analysis of the answers based on the grounded theory, training levels are categorized in this regard (null, declarative and applicative) putting them in relation to their discourses on practical and critical curricular or didactic models and with educational innovation in the teaching of the history. It is confirmed that in different courses and training contexts, the majority of future teachers show declarative levels as disciplinary knowledge of the content; only a minority have more complex levels of application or pedagogical content knowledge. The participants with applicative levels are, for the most part, those who have taken better advantage of the MAES: both their theoretical training, reaching a critical vision of the contents and uses of school history and educational innovation, above a mere methodological vision; as their educational practices, arguing the difficulties of the historical thinking approach in the classroom.

KEYWORDS: History Education; Teacher Training; Historical Thinking; Competencies; Pedagogical Content Knowledge in History, Secondary Education.

Introducción

Reivindicar el pensamiento histórico supone apelar a un estándar en educación histórica, dada su consolidación como paradigma dominante (Lévesque & Clark, 2018; Seixas, 2017). Este protagonismo del pensamiento histórico se proyecta a los estudios internacionales sobre formación de profesorado de historia como evidencian recientes estudios bibliométricos (Gómez & Rodríguez, 2021). Es fundamental promover una formación de futuro profesorado basada en este enfoque: implica apostar por una vía activa y reflexiva, competencial, en la enseñanza de la historia. Una vía que debe enriquecerse en dos direcciones (Sáiz, 2022): con un enfoque crítico y problematizador en los contenidos y finalidades de la historia escolar y con una superación de la falsa dicotomía entre enseñanza basada en contenidos y basada en competencias, al estar ambas intrínsecamente asociadas.

El presente artículo presenta un estudio empírico sobre formación de profesorado en pensamiento histórico planteando dos objetivos. En primer lugar, concretar qué

niveles en conocimiento y uso de dicho enfoque presenta el futuro profesorado de historia al finalizar su formación teórico-práctica en el Máster de Educación Secundaria. Ello supone responder a la siguiente pregunta: ¿este colectivo conoce, comprende y sabe utilizar competencias históricas de forma suficiente para trabajar con alumnado? El segundo objetivo es analizar los discursos que dicho profesorado en formación realiza sobre la relación del pensamiento histórico con los modelos curriculares o didácticos en historia escolar y con la innovación educativa. Una cuestión que equivale a plantearse el siguiente interrogante: ¿el futuro docente de secundaria a partir de su formación práctica es capaz de argumentar sobre las posibilidades y problemas de aplicar el pensamiento histórico en las aulas? Sobre estos objetivos se formula la siguiente hipótesis: El profesorado en formación de Geografía e Historia alcanza un nivel suficiente en el conocimiento y uso de competencias de pensamiento histórico gracias a la formación teórico-práctica del MAES, lo que le capacita para aplicarlo en las aulas.

Fundamentos teóricos: competencias de pensamiento histórico y formación de profesorado de historia

El concepto de “pensamiento histórico” (*historical thinking*) confluye con en el de “conciencia histórica” (*historical consciousness*) como vías paralelas de renovación de la enseñanza de la historia derivadas de un consenso (Seixas, 2017): aprender historia no sólo es aprender conocimientos históricos; también es aprender cómo es ese conocimiento, cómo es representado y se le dota de significado. Ello supone comprender habilidades cognitivas específicas de la disciplina histórica, llámense contenidos de segundo orden o competencias de pensamiento histórico. A la hora de definir las, en la producción académica existen tres grandes ámbitos de investigación (Lévesque & Clark, 2018; van Boxtel & van Drie, 2018). Por un lado, el angloamericano, nacido de prácticas de innovación en Inglaterra (Chapman, 2021; Lee, 2005) y extendido a Estados Unidos (Wineburg, 2001; VanSledright, 2011) y Canadá (Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013; Seixas, 2017), un ámbito más práctico y empírico que emplea la terminología de pensamiento histórico y ha concretado unas competencias históricas interrelacionadas (uso de fuentes, causalidad, tiempo histórico, relevancia histórica, empatía histórica, etc.) Por otro lado, el ámbito alemán (Rüsen, 2005; Körber & Mejer-Hammer, 2015; Körber, 2021), más teórico, que parte del término *conciencia histórica* y también defiende un modelo competencial basado no solo en capacidades cognitivas sino también en el uso del conocimiento histórico para la orientación personal en el presente y en el futuro. Finalmente, cabría considerar, en tercer lugar, con perspectiva integradora, el ámbito holandés (van Boxtel & van Drie, 2018) que aboga por el concepto de razonamiento histórico (*historical reasoning*) como finalidad educativa, integrando el conjunto de competencias históricas derivadas de los otros modelos. Las investigaciones en pensamiento histórico llegan también a otros países, Australia, Brasil, Portugal y España, destacando el caso español (Gómez et al., 2022).

Formar docentes en pensamiento histórico exige tiempos de reflexión y aplicación que pueden exceder los realmente disponibles en asignaturas universitarias de

formación del profesorado. Ese recorrido de aprendizaje implica dos pasos o cambios formativos (Sáiz, 2022) para cuya definición aplicamos la conceptualización de Shulman (1986) diferenciando *conocimiento disciplinar* de *conocimiento didáctico de contenido disciplinar*, un útil constructo del conocimiento profesional docente aplicado también en Didáctica de la Historia (Colomer, Sáiz & Morales, 2021; Heuer, Resch & Seidenfuß, 2017; Monte-Sano & Budano, 2013; Tuithof et al. 2019 y 2021).

El paso inicial en la formación docente en pensamiento histórico sería una enseñanza más compleja y rica sobre *contenido histórico disciplinar*, dirigida no solo a disponer de suficientes conocimientos de contenidos y contextos históricos, sino también a una sólida formación en epistemología histórica (Mathis & Parkes, 2020). Investigaciones con profesorado en activo relacionan mayores posibilidades de enseñar pensamiento histórico a quienes manifiestan creencias epistemológicas profundas sobre la naturaleza del conocimiento histórico y, por tanto, sobre la orientación de su enseñanza (Gestsdóttir, van Drie & van Boxtel, 2021; Thuitoff et. al. 2021). Ese cambio epistemológico exige al futuro profesorado impugnar tanto posibles visiones positivistas sobre la historia como la reproducción de prácticas derivadas de sus vivencias como estudiante de historia, ancladas en modelos tradicionales memorísticos vinculados al código disciplinar de la historia escolar (Parra & Fuertes, 2019). De hecho, el profesorado en formación, por esa pervivencia de creencias opuestas al pensamiento histórico, es completamente novato e inexperto en el mismo (Pollock, 2014; Sears, 2014). Por tanto debe asumir que el conocimiento histórico es una construcción narrativa impugnando su nivel epistemológico positivista (realista ingenuo), aquel que confunde historia como pasado e historia como conocimiento del mismo, asumiendo un nivel más competente, relativista práctico o incluso crítico (VanSledright, 2011). Ello implica iniciarse en el aprendizaje tanto de diversas corrientes historiográficas como también en el proceso de construcción de narrativas históricas, es decir, en la dimensión cognitiva o competencial del mismo, comprendiendo en profundidad las competencias históricas y la conceptualización al respecto de las diferentes escuelas que las defienden.

El siguiente paso ya supone un nivel de *conocimiento didáctico de contenido histórico*, es decir, saberes teórico-prácticos para hacer enseñables y comprensibles al alumnado tanto conocimientos históricos narrativos como competencias históricas. Ello pasaría por dos ámbitos paralelos. En primer lugar, obtener conocimientos de historia social de la historia como disciplina escolar para saber interpretar el currículum de historia escolar existente, formulando preguntas y diseñando problemas de aprendizaje que impliquen tareas de indagación al alumnado. En segundo lugar, adquirir habilidades para conocer las ideas previas históricas del alumnado y también para diseñar y evaluar actividades de aprendizaje basadas en competencias históricas. Estamos ante una dimensión aplicativa más específica que supone saber utilizar en las aulas y de forma efectiva las competencias históricas tanto en la creación de actividades como también, y sobre todo, en la evaluación y guía de los aprendizajes del alumnado. De hecho, el futuro profesorado puede tener una sofisticada idea sobre la naturaleza competencial del conocimiento histórico, pero puede no saber cómo aplicarla y llevarla a un aula (Gibson & Peck, 2020).

Este recorrido de aprendizaje en formación docente (conocimiento disciplinar

profundo a nivel epistemológico y conocimiento didáctico disciplinar amplio y práctico) puede desplegarse en dos vías, según el grado de aprovechamiento del mismo y, posiblemente, según la riqueza de la formación histórica previa que disponga el profesorado en formación. Esas dos vías, atendiendo a la conceptualización de modelos curriculares o didácticos en enseñanza de la historia (Parra et al., 2021; Rozada, 1997) pasan por superar el modelo técnico tradicional apostando bien por un modelo práctico, que prioriza los cambios procedimentales y cognitivos en el aprendizaje histórico, o bien ir más allá y asumir un modelo crítico que, sin renunciar a la dimensión metodológica, prima la problematización de los contenidos y sus usos y finalidades para formar en ciudadanía democrática.

A día de hoy la investigación educativa evidencia que en la historia escolar todavía priman enfoques informativos y transmisivos frente los activos y reflexivos basados en el pensamiento histórico, existentes pero de mucha menor difusión. Esta situación es generalizada, incluso en países como Canadá y Holanda con una tradición curricular en dicha vía (Grant, 2018). Trabajos recientes que analizan en esos países la formación del profesorado en pensamiento histórico apuntan hacia dificultades estructurales propias de la formación docente y del rol jugado en ella por la Didáctica de la Historia (Gibson & Peck, 2020; Morton, 2011; Peck, 2011; Pollock, 2014; Sears, 2014; Seixas & Weeber, 2014, van Boxtel et al., 2020; van Hover & Hicks, 2018): entre esas dificultades destacan los escasos tiempos disponibles en formación docente universitaria para la exigencia que implica comprender y aplicar dicho enfoque; y, sobre todo, el contraste entre formación teórica y práctica por la pervivencia entre el profesorado mentor de docentes en prácticas de rutinas alejadas del enfoque competencial histórico. Habría incluso otros problemas (Sáiz, 2022) como la desigual implantación del pensamiento histórico en diseños curriculares y libros de texto o la disponibilidad de materiales de formación docente desde este enfoque.

Método

Se presenta un estudio interpretativo sobre conocimientos y discursos de futuro profesorado de historia en secundaria gracias a sus respuestas a un ejercicio de reflexión teórico-práctica sobre competencias de pensamiento histórico. El análisis de dichas respuestas se inscribe en el paradigma de investigación cualitativa (Sabariego y Bisquerra, 2012) buscando aportar un diagnóstico sobre qué aprenden y cómo reflexionan los sujetos analizados al respecto.

Diseño de la investigación: contexto y participantes

Los participantes son 156 estudiantes de la Universidad de Valencia (93 hombres y 63 mujeres) de la especialidad de Geografía e Historia del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria (en adelante MAES). Se trata de estudiantes de cuatro cursos académicos (2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22). Todos/as redactaron un ejercicio escrito al finalizar su formación, después del período de prácticas. De esos 156 conocemos la formación disciplinar previa de los participantes de los tres últimos cursos (2019-20, 2020-21 y 2021-22), un total de 117 personas: de

ellas el 72% (85) proviene del Grado en Historia, el 18'8% (22) del Grado en Historia del Arte, el 6'8% del Grado en Geografía (8) y el resto (3 personas) de otros grados en Ciencias Sociales. La muestra, por tanto, tuvo un carácter no probabilístico (muestreo disponible o de conveniencia) al escoger de manera deliberada a futuro profesorado de historia en educación secundaria; pero sí fue casual, ya que la selección se hizo a partir de individuos a los que se tenía un fácil acceso (Flick, 2007).

Instrumento

El instrumento empleado fue un ejercicio escrito realizado en la última sesión de la materia “Innovación docente e iniciación a la investigación educativa” (en adelante IDDIE), planteado como actividad final evaluativa de la misma, entre abril e inicios de mayo de 2019, 2020, 2021 y 2022. El ejercicio se realizó en el aula, sin la posibilidad de consultar material adicional, salvo en 2020 y 2021 cuando, debido a la pandemia COVID-19, se redactó en tiempo real de forma telemática, pudiendo los estudiantes acudir a información complementaria. Todos dispusieron para su redacción de tres horas, excepto los años del contexto pandémico que tuvieron cuatro horas, debiendo subir sus respuestas en el aula virtual de la materia.

El instrumento solicitaba el análisis de un ejercicio planteado para 4º de ESO en la materia de “Historia” o para 2º de bachillerato en la materia “Historia de España”. Dicho ejercicio se usó como examen entre 2019 y 2021 en grupos de 2º de Bachillerato de dos centros públicos de educación secundaria (de la ciudad de Valencia y de su área metropolitana).

El ejercicio presenta diez breves fuentes históricas sobre el Franquismo: cuatro fuentes primarias (textos e imágenes) sobre los fundamentos político-ideológicos del régimen; y seis secundarias sobre rasgos de la dictadura en apoyo social, represión y propaganda. A partir de dichas fuentes plantea tres preguntas:

1. Analiza las siguientes fuentes. Para cada fuente deberás redactar un texto donde indiques brevemente su naturaleza, sus ideas principales y el contexto histórico donde se ubican.
2. Identifica y explica las características de la Dictadura franquista. Utiliza para ello información extraída de las fuentes
3. ¿En qué se diferencia la Dictadura franquista de la Democracia vigente en la España actual? ¿Cómo cambia la vida de las personas si viven en ambos tipos de régimen político? Utiliza también las fuentes en tus respuestas

El futuro profesorado participante, tras analizar la forma y enfoque de dicho ejercicio, debía responder de forma argumentada a cuatro cuestiones:

- 1/ A tu juicio, ¿qué modelo didáctico aborda el ejercicio y cuál es su grado de innovación educativa?
- 2/ ¿En qué medida se plantea en dicho ejercicio un aprendizaje por competencias clave y por competencias históricas? De ser así ¿podrías especificar en concreto qué competencia/s histórica/s aborda/n y cómo?
- 3/ Diseña una sencilla rúbrica de evaluación aplicable al mismo.
- 4/ A la luz de tu formación en las clases del presente Máster y de tu experiencia en

las prácticas, argumenta qué facilidades y qué dificultades consideras que puede tener enseñar por competencias históricas la actual educación secundaria.

A la hora de redactar las respuestas a dichas preguntas los participantes han cursado ya dos materias del MAES que abordan contenidos al respecto: “Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía e Historia”, donde trabajan usos y finalidades de la enseñanza de la historia y los modelos curriculares; e IDIIE, donde abordan el concepto de innovación y profundizan en el enfoque de pensamiento histórico como vía de innovación. Igualmente los estudiantes han finalizado sus prácticas docentes y disponen de información sobre la presencia o no de dicho enfoque en las aulas. Por ello, sus respuestas informan de perfiles de sus aprendizajes en dichos contenidos.

Procedimiento de análisis y categorización

A la hora de analizar todas las respuestas, en nuestro estudio se accede al texto como material empírico clave (Flick, 2007). Y para el análisis de esos textos se considera que la estrategia analítica más apropiada es recurrir a una codificación abierta de marcadores discursivos según estrategias derivadas de la teoría fundamentada o *Grounded Theory* (Carrero et al., 2012; Charmaz, 2006); ello permite examinar en detalle las respuestas y obtener de las mismas unas categorías de análisis. En este sentido, del estudio en profundidad de los 156 textos se han podido perfilar categorías tanto de niveles formativos de pensamiento histórico como de discursos al respecto. En el primer aspecto es posible categorizar cuatro niveles formativos, recogidos en la Tabla 1.

Tabla 1

Niveles formativos en conocimiento y uso de competencias de pensamiento histórico de futuro profesorado de secundaria

0-Nulo	No aborda el tema: no reconoce las competencias de pensamiento histórico (en adelante CH).
1-Nivel declarativo (conocimiento disciplinar) básico	Reconoce y explica a nivel general las CH, localiza algunas CH pero no es capaz de diseñar ninguna rúbrica, sólo distribuye calificaciones por preguntas.
2-Nivel declarativo (conocimiento disciplinar) medio	Reconoce y explica las CH pero no sabe evaluarlas: diseña una rúbrica muy genérica que puede aludir a las mismas pero sin detallar niveles de progresión.
3-Nivel aplicativo (conocimiento didáctico disciplinar) básico	Reconoce y explica las CH sin evaluarlas en su conjunto: diseña una rúbrica donde especifica niveles de progresión en al menos una CH.
4-Nivel aplicativo (conocimiento didáctico disciplinar) complejo	Reconoce, explica y sabe evaluar las CH: diseña una rúbrica con niveles de progresión en dos o más CH.

Por lo que respecta a los discursos de los participantes recogidos en las respuestas a la pregunta nº 1 (vinculación del ejercicio analizado con modelos curriculares didácticos, modelos práctico o crítico y con la innovación educativa) y nº 4 (argumentación de las dificultades y grado de vigencia en las aulas del enfoque por competencias históricas a partir de la observación de las prácticas), de análisis exhaustivo se obtienen las siguientes categorizaciones, recogidas en las Tablas 2 y 3.

Tabla 2

Discursos sobre la relación del ejercicio analizado con modelos curriculares práctico y crítico y con la innovación educativa

0-Nulos	No aporta información al respecto
1-Discurso “metodologicista”	Indica la relación del ejercicio con modelos curriculares práctico o crítico, pero sin profundizar en su argumentación. Prima la relación de la innovación educativa con cambios metodológicos y de recursos
2-Discurso crítico	Argumenta adecuadamente la relación del ejercicio con modelos curriculares práctico o crítico. Vincula la innovación tanto con cambios metodológicos como con un enfoque crítico en contenidos y finalidades, relacionándolo con problemas sociales relevantes para una formación en ciudadanía crítica

Tabla 3

Discursos sobre las dificultades de trabajar en las aulas las competencias históricas, aludiendo o no a la observación de las prácticas educativas

Nivel 0	Nulo: no reconoce ni comenta dificultades
Nivel 1	Reconoce dificultades para enseñar por CH y las explica sin mencionar sus prácticas
Nivel 2	Argumenta dificultades para enseñar por CH y las explica apoyándose en experiencias de sus prácticas educativas

Resultados

La presencia cuantitativa de los niveles formativos categorizados en el conjunto de 156 respuestas puede verse en la siguiente Tabla 4. Seguidamente se indica la variación de dichos niveles de los participantes entre 2019 y 2022, recogida en la Tabla 5

Tabla 4

Presencia de niveles de conocimiento y uso de competencias de pensamiento histórico entre los participantes analizados

Nulos	15 (9,6%)
Niveles declarativos (1-2)	104 (66,6%)
Nivel 1 declarativo básico	66 (42,3%)
Nivel 2 declarativo medio	38 (24,3%)
Niveles aplicativos (2 -3)	37 (23,7%)
Nivel-3 aplicativo básico	26 (16,6%)
Nivel-4 aplicativo complejo	11 (7%)
Total	156

Tabla 5

Evolución de niveles de conocimiento y uso de competencias de pensamiento histórico entre los participantes entre 2019 y 2022

Años / Niveles	2019	2020	2021	2022
Nivel 0	5 (12,8%)	6 (16,2%)	1 (2,4%)	3 (7,6 %)
Niveles declarativos	27 (69,2%)	26 (70,2%)	26 (63,4%)	25 (64,1%)
Nivel 1	18 (46,1%)	24 (64,8%)	16 (39%)	8 (20,5%)
Nivel 2	9 (23,1%)	2 (5,4%)	10 (24,4%)	17 (43,5 %)
Niveles aplicativos	7 (17,9%)	5 (13,5%)	14 (34,1%)	11 (28,2%)
Nivel 3	6 (15,4%)	3 (8,1%)	14 (34,1%)	3 (7,69%)
Nivel 4	1 (2,5%)	2 (5,4%)	0	8 (20,5%)
Total:	39	37	41	39

Los resultados muestran que los niveles son relativamente constantes en los cuatro años examinados (2019-22), sin detectar cambios relevantes (Tabla 5), a pesar de las variables condiciones del ejercicio, sin posibilidad de acceso a información complementaria (2019 y 2022) y con esa posibilidad en los años de redacción telemática por el contexto pandémico (2020 y 2021). Esta situación ya muestra una tendencia en el nivel formativo aportado por el MAES y su grado de aprovechamiento por el profesorado en formación. Un nivel donde (ver Tabla 4) destaca el peso de perfiles más bajos, es decir, los declarativos (66%), que casi duplican a los aplicativos (28%). Cabe examinar más detalladamente dichos niveles y sus características.

Comenzando con los participantes con nivel declarativo (Tabla 4), señalemos en primer lugar, que el mayor porcentaje (42,3%) corresponde a quienes demuestran conocimientos más básicos: conocen y definen las competencias históricas pero no las localizan de forma clara en el examen analizado, al menos no todas las posibles. En el examen aparecen claramente abordadas las de “uso de fuentes y pruebas”, “empatía histórica”, “tiempo histórico” y “relevancia histórica” (Sáiz & Domínguez, 2017). Este grupo con nivel declarativo básico no argumenta claramente en qué preguntas del examen encuentra las competencias históricas y tampoco aporta una rúbrica que valore los aprendizajes posibles. Sólo presenta una distribución de puntuaciones por preguntas según aspectos formales y de contenido. Demuestra así que ha aprendido el enfoque del pensamiento histórico en una dimensión muy elemental, un conocimiento disciplinar básico que no sirve para aplicarlo en un aula.

Próximo a este conjunto de participantes se encuentra el segundo grupo del nivel declarativo, cerca del quinto del total (24,3%). Se trata de quienes disponen de un nivel declarativo medio próximo a un conocimiento teórico o idealizado: son capaces de reconocer adecuadamente las competencias históricas en el ejercicio, indicando dónde se trabajan. Localizan la práctica totalidad de competencias históricas planteadas en dicho ejercicio. Desde esta perspectiva podría considerarse que disponen de un suficiente conocimiento disciplinar histórico. No obstante, su formación no supera este nivel teórico ya que se muestran incapaces de diseñar un instrumento que contemple su evaluación. Aportan una rúbrica genérica que distribuye calificaciones en forma y contenido de las preguntas aludiendo alguna competencia histórica. Pero no incluyen el elemento clave para evidenciar su capacidad para guiar aprendizajes del alumnado al respecto: señalar niveles de progresión en las competencias históricas. Se trata de un contenido abordado en una sesión del MAES en IDIIE tanto a nivel general como, específicamente, las competencias de uso de fuentes, empatía histórica y causalidad. Al no saber evaluarlas, por no haber aprendido a diseñar rúbricas al efecto, carecen de las destrezas para introducirlas en un aula valorando y guiando aprendizajes de alumnado. No llegarían así a un mínimo conocimiento didáctico disciplinar histórico, a saber aplicar el enfoque competencial histórico

Ese conocimiento didáctico disciplinar en pensamiento histórico lo alcanza el colectivo con nivel aplicativo en las respuestas al ejercicio. Como se aprecia (ver Tabla 4) representa un porcentaje relativamente bajo (no llega ni a la quinta parte de participantes, 23%). Se trata de quien no solo conoce, localiza y explica todas las competencias históricas presentes en el ejercicio. También diseña una rúbrica que refleja niveles de progresión. Este grupo se diferencia entre un nivel más básico (16%), quienes sólo incluyen niveles de progresión en una competencia histórica, y un nivel más complejo (7%), aquellos que indican y puntúan diferentes formas de aprovechamiento discursivo en dos o más competencias históricas. Las competencias históricas que más aluden de forma efectiva son las siguientes: en primer lugar la de fuente histórica (uso de fuentes, extracción de su información y empleo de la misma en una explicación, haciendo referencia a ellas en el discurso); en segundo lugar, empatía histórica (referida a la última pregunta del ejercicio, la de comparación entre cómo sería vivir en el régimen dictatorial franquista y en la democracia actual, aludiendo a

vida cotidiana en el ámbito público o privado). Estos participantes del nivel aplicativo básico generalmente refieren una de esas dos competencias. Demuestran poseer destrezas suficientes para una evaluación formativa al alumnado. Particularmente relevante es el hecho que puedan enseñar a usar las fuentes de forma heurística y creativa, citándolas y empleando la información de las mismas, relacionada con la que el alumnado disponga sobre el contexto histórico. También puede enseñar, desde los niveles de empatía histórica, a que el alumnado comprenda contextos históricos pasados evitando presentismos y usando la recreación de agentes o contextos. Estos participantes han sido capaces de aprovechar adecuadamente los ejemplos utilizados en el MAES sobre pensamiento histórico. En esta línea, el nivel aplicativo más complejo es el más minoritario (7%) -salvo el nivel nulo-. Son quienes evalúan dos o más competencias históricas de forma efectiva con rúbricas apropiadas que refieren niveles de progresión. Las dos competencias históricas que más valoran conjuntamente son las ya indicadas de uso de fuentes y empatía histórica; a ellas también unen las de dimensión ética y relevancia histórica (referida a la importancia de la memoria histórica y la visión crítica del pasado franquista en la España actual) y de tiempo histórico (referida al recurso flexible y creativo del tiempo histórico con diacronías - las herencias del Franquismo en el presente, las continuidades de la dictadura sin considerar sus tradicionales fases, etc.-).

Por lo que respecta a los resultados obtenidos en los niveles discursivos categorizados, puede observarse una relación directa con los niveles de conocimiento y uso de competencias históricas, demostrando un diferente grado de aprovechamiento de la formación teórico-práctica del MAES.

Comenzando con quienes muestran niveles declarativos, de conocimiento disciplinar, en la comprensión y uso de competencias históricas, puede decirse que tienen cuatro rasgos en común. En primer lugar, la mayoría (65%, 68 sobre 104) relaciona el examen con modelos didácticos alternativos al tradicional, decantándose por igual tanto por el modelo curricular práctico como por el crítico, aunque no argumenta adecuadamente su respuesta, demostrando un conocimiento genérico sobre dichos modelos curriculares. En segundo lugar, casi la mitad de estos participantes (49 sobre 104, 47%) aportan discursos que sólo vinculan la innovación educativa con una dimensión “metodologicista”, es decir, priorizando cambios metodológicos, bien en una complejidad cognitiva mayor, en la línea de las competencias históricas, bien en la introducción de recursos novedosos y motivadores. En tercer lugar, no son capaces de argumentar en profundidad las dificultades de este enfoque en las aulas ni tampoco expresan vivencias al respecto de sus prácticas. Finalmente, en cuarto lugar, respecto a su formación previa, de quienes tenemos información al respecto (77 de los 104), la presencia de graduados en Historia es menor (64%) que la media del total de quienes tenemos constancia (72%). Merece la pena examinar ejemplos ilustrativos de los discursos de este colectivo.

Interesan sus referencias sobre la innovación educativa. De hecho, aunque señalen que el examen tenga elementos del modelo curricular crítico, no todos/as relacionan ese enfoque crítico con la innovación educativa y las competencias históricas al enfatizar sólo cambios metodológicos. Por ejemplo, se indica: “innovación educativa

supone centrarse no tanto en enseñar unos contenidos como en enseñar a adquirir estos conocimientos, aprender a aprender” (nº 21, graduado en Historia, hombre); “innovación es poner en práctica metodologías novedosas basadas en la investigación, que vayan más allá del libro de texto y la memorización tradicional, como es el caso del presente examen” (nº 74, hombre, graduado en Historia); “innovación es ir más allá de las prácticas tradicionales, con metodologías activas que mejoren el aprendizaje, basándolo en investigaciones” (nº 75, hombre, graduado en Historia); “innovar es emplear una metodología motivadora para el alumnado” (nº 96, hombre, graduado en Historia).

En contraposición, aquellos con un nivel aplicativo o de conocimiento didáctico disciplinar en pensamiento histórico se caracterizan por estos cuatro rasgos. En primer lugar, en su práctica totalidad (31 sobre 37) argumentan adecuadamente y en profundidad las vinculaciones del examen tanto con el modelo didáctico práctico (por el uso de fuentes y la construcción de narrativas, por el recurso a la empatía histórica, etc.) como con el crítico (por profundizar en diferentes dimensiones del franquismo – represión, papel de la mujer, propaganda, herencias-, por su relación con el presente y con temas sociales relevantes, por la diferenciación entre democracia y dictadura). En segundo lugar, también en su totalidad (30 sobre 37), amplían el concepto de innovación educativa: no la restringen a la faceta metodológica ya que incorporan una transformación en el enfoque de los contenidos y sus usos a trabajar en el aula, relacionados con problemas sociales relevantes para formar en ciudadanía crítica. En tercer lugar, la mayoría (25 de los 37, el 67%) son capaces de argumentar en detalle las dificultades para trabajar por competencias históricas en las aulas, indicando en concreto problemas con el alumnado, el profesorado, etc. E incluso una minoría (6) alude a sus prácticas educativas del MAES, revelando su alto aprovechamiento de ese periodo formativo. Finalmente, en cuarto lugar, respecto a su formación previa, de quienes tenemos constancia (30 de los 37), la presencia porcentual de graduados en Historia se mantiene prácticamente igual, no baja e incluso asciende ligeramente (22 de los 30, 73%), respecto a la media del total documentado (72%). Nuevamente reseñemos referencias representativas de estos discursos.

Una participante señala que “la innovación educativa supone un cambio en la metodología, pero también en el enfoque de los contenidos de la materia, buscando globalmente aprendizajes significativos, competenciales y críticos. No es un cambio a nivel de recursos y metodología es más bien su uso y finalidad y parte del propio docente”; considera que el examen analizado “es una propuesta innovadora no tanto por el trabajo con fuentes y la investigación propuesta sino por el uso que se hace de ellas y su propia selección (...) un elemento claramente innovador sería, por ejemplo, el tratamiento de temas conflictivos y la relación del presente con el pasado” (nº 11 mujer, graduada en Historia). Otra participante señala que el examen se relaciona con “el modelo práctico por la utilización de las fuentes y la labor de investigación del alumnado, pero también con el crítico por la relación pasado-presente y la reflexión que plantea hacer al alumnado, rasgos de innovación (...) la innovación es una forma de enseñanza que sitúa al alumnado en el centro del aprendizaje y motiva una enseñanza activa y a la vez crítica y reflexiva, vinculando el contenido con problemas

actuales y relevantes socialmente” (nº 13, mujer, graduada en Historia). En esta línea otra participante refiere que: “innovación es no sólo romper con metodologías tradicionales sino también problematizar temas a trabajar en el aula y conectarlos con la actualidad (nº 67, hombre, graduado en Historia); otra señala claramente que “se confunde innovación con demandar trabajos que impliquen nuevas tecnologías y búsquedas autónomas (...) sin ni siquiera problematizar esos contenidos, sin cuestionar, ni establecer conexiones con su presente o con la realidad que vive el alumnado en su día a día” (nº 79, mujer graduada en Historia).

Los discursos de esta minoría de futuro profesorado con nivel aplicativo como conocimiento didáctico disciplinar en competencias históricas también aportan reflexiones de sus prácticas educativas explicando las dificultades de ese enfoque en las aulas, bien por haberlo observado, bien por haberlo practicado. Aluden a una primera causa de esas dificultades: el escaso hábito del alumnado al respecto desde cursos previos, una práctica ajena a la historia escolar enseñada por el grueso del profesorado. Lo indican tres participantes. Uno de ellos, cuando comenta la introducción de su mentor de prácticas de análisis de fuentes y actividades de empatía histórica, comenta: “es difícil trabajar por competencias históricas por lo acostumbrado que está el alumnado a deglutir información y olvidarla al instante (...) no es falta de capacidad sino de costumbre lo que posee el alumnado ya que nunca antes habían trabajado así” (nº 4, hombre, graduado en Historia). Otro es más mucho más explícito al respecto indicando lo complejo de este enfoque en cursos superiores sin haberlo abordado antes: “según he podido comprobar en el Prácticum (...) el alumnado suele llegar acostumbrado a un modelo de trabajar muy marcado, basado en el seguimiento acríptico del libro de texto, con contenidos que tratarán de memorizar de cara a los exámenes. Romperles esa mentalidad resulta muy complicado ya que ellos mismos ponen resistencias a cambiar un modelo que llevan utilizando desde Primaria. Eso lo afirmo a partir de lo que pude ver en las prácticas ya que cuando proponía alguna cosa fuera del libro de texto, analizar una fuente, como un texto o una imagen, muchos tenían altas dificultades para seguir la sesión (...) están habituados a leer lo que pone en el libro y a responder actividades haciendo un corta-pegar, sin analizar información (...) por tanto cuanto antes (referido a cursos previos) se comience a trabajar con fuentes y con competencias históricas el alumnado llegará mejor preparado a las PAU y a 2º de Bachillerato” (nº 2, hombre, graduado en Historia) En esta línea otra participante señala incluso las resistencias del alumnado: “lo he podido observar durante mis prácticas ya que mi mentor tenía materiales creados por él, trabajando con fuentes y por competencias, y cuando se acercaba el día del examen el alumnado le preguntaba dónde estaban los contenidos en el libro de texto, libro que él no utilizaba” (nº 18, mujer, graduada en Historia). Pero junto con el papel del alumnado, otros indican la resistencia de un sector de profesorado en activo a trabajar competencialmente, algo visto como un mero nuevo término ajeno a su práctica, situación que pone en contraste con la motivación al respecto de parte del alumnado. Comenta: “conceptos como las competencias clave o las competencias históricas acaban sonando irreales o ajenas, una carga de faena inalcanzable (...) de hecho el argumento de que se trata de conceptos extraños es un mantra muy repetido por los

profesores de Geografía e Historia con los que pude hablar durante las prácticas”; una situación que contrastaba con la actitud del alumnado: “recuerdo que los alumnos encontraban divertido y motivador leer fuentes primarias y hacer pequeñas investigaciones sobre puntos de interés dentro del temario, haciendo incluso presentaciones voluntarias a toda la clase” (nº 20, hombre, graduado en Historia).

Discusión y conclusiones

Los resultados evidencian que no todo el profesorado en formación demuestra un nivel suficiente de conocimiento y uso de competencias históricas tras cursar MAES. No puede, por tanto, verificarse en su totalidad la hipótesis inicial: la formación teórico-práctica del MAES no capacita a todo aquél que la cursa con el nivel necesario para introducir en las aulas el enfoque del pensamiento histórico. En su mayoría el futuro profesorado participante, de diferentes cursos y contextos, dispone de un nivel declarativo, un conocimiento disciplinar teórico y de localización de dicho enfoque, pero no un nivel aplicativo, un conocimiento didáctico disciplinar derivado de disponer de destrezas teórico-prácticas para evaluar y guiar aprendizajes en competencias históricas.

Las diferencias de niveles obedecen a diferentes factores. En primer lugar el mayor nivel depende del grado de aprovechamiento de la formación teórico-práctica del MAES. En dicha formación, como se señaló, tiene particular relevancia el cambio epistemológico en la representación de la historia y de su enseñanza que evidencien, reflexionando sobre los contenidos y las finalidades de la misma; dicho cambio es en sí mismo un recorrido de aprendizaje que puede ser más efectivo en quienes son capaces de aprovechar su formación disciplinar previa en Historia, cuestión evidenciada en investigaciones previas (Parra & Morote, 2020; Parra et al., 2021). De hecho entre quienes muestran niveles declarativos más básicos la presencia de graduados en otras disciplinas que no son Historia (Historia del Arte y Geografía) es mayor; a su vez, son más los graduados en Historia que manifiestan niveles aplicativos. Ahora bien no podemos afirmar que la formación previa asegure ni los niveles declarativos medios ni los niveles aplicativos más complejos, es decir, ni un consolidado conocimiento disciplinar ni un conocimiento didáctico disciplinar conveniente. Sería condición necesaria pero no suficiente. De hecho, otras investigaciones (Gibson & Peck, 2020) consideran que la formación histórica previa no asegura aprendizajes más complejos en el uso de competencias de pensamiento histórico. Dependerá del propio itinerario de aprendizaje teórico-práctico a lo largo de su formación como docente: pueden conocerlas y no comprenderlas en profundidad, pueden comprenderlas pero no saber utilizarlas.

En segundo lugar, el discurso sobre el enfoque del pensamiento histórico de la mayor parte del futuro profesorado demuestra carencias. Para un discurso más complejo, coincidente con quienes manifiestan un nivel aplicativo o de conocimiento didáctico disciplinar al respecto, se requiere aprovechar, globalmente y en profundidad, la formación del MAES. De hecho, aunque los participantes reconocen y argumentan los modelos curriculares práctico y crítico en el examen analizado,

demonstrando conocer los mismos, así como su enfoque innovador y su relación con las competencias históricas, cerca de la mitad manifiesta un punto de vista “metodologicista” sobre el tema, una visión ya evidenciada en estudios previos (Fuertes et. al., 2021; Asensi & Fuertes, 2022). Son menos quienes aportan discursos con visión problematizadora en los contenidos históricos y sus finalidades. Disponer de esta visión crítica y ser capaces de aprovechar adecuadamente la experiencia de las prácticas constatando las dificultades y escasa presencia de las competencias históricas en las aulas, se muestra como una necesidad formativa para niveles aplicativos complejos en competencias históricas o conocimiento didáctico disciplinar.

En definitiva, cabe concluir que se necesitan notables mejoras en la formación en pensamiento histórico del futuro profesorado de secundaria. Urge repensar programaciones y tiempos académicos en el MAES para enseñar a comprender y aplicar competencias históricas: debe ampliarse la presencia de este enfoque en las sesiones teórico-prácticas, máxime cuando otros países, como Canadá, Estados Unidos y Holanda, dedican programas formativos completos (Sandwell & Heyking, 2014; Sears, 2014; Peck, 2011; Pollock, 2014; van Hover & Hicks, 2018; van Boxtel et al., 2020). También debe fomentarse visiones más complejas sobre la innovación educativa: no sólo supone enfoques cognitivo-procedimentales o mayores recursos, también implica usos y finalidades críticos de la historia escolar para formar en ciudadanía. Finalmente conviene estimular aprendizajes más profundos sobre las prácticas educativas tanto para reflexionar sobre los problemas y dificultades de enseñar por competencias históricas como para diseñar y aplicar materiales didácticos basados en las mismas. Señalar finalmente las debilidades y fortalezas del presente estudio. Por un lado, las conclusiones obtenidas atañen a las prácticas formativas existentes en el MAES en una única universidad, por lo que cabría contrastar con otros ámbitos. Ahora bien, por otro lado, se considera probable que puedan detectarse similares déficits formativos en el resto de universidades españolas ya que este trabajo defiende que los niveles y discursos detectados obedecen a problemas estructurales de la formación en pensamiento histórico de carácter teórico-práctica proporcionada en el MAES para el futuro profesorado de historia en secundaria.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “INLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas para la construcción de identidades inclusivas” (PID2021-122519OB-I00) financiado por por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER “Una manera de hacer Europa”.

Referencias

- Asensi, E. y Fuertes, C. (2022). Representaciones del futuro profesorado de historia: de la formación teórica al análisis de la práctica docente. En D. Parra y X.M. Souto (Eds.). *El profesorado como agente de cambio* (pp. 169-182). Nau-Llibres.
- Carrero, V, Soriano, R.M. y Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la conceptualización general*. C.I.S.

- Colomer, J.C., Sáiz, J. y Morales, A. J. (2021). History and geographical thinking skills between disciplinary knowledge and knowledge for teaching in Teacher Education En Gómez, C.J., Miralles, P. y López Facal, R. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 159-175). Peter Lang.
- Chapman, A. (ed.) (2021). *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14t477t>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. SAGE Publications Inc.
- Flick, U. (2017). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fuertes, C., Asensi, E. Fuster, C. y Claudino, S. (2021). Socially acute questions and critical citizenship in trainee geography and history teachers: from theory to classroom observation En Gómez, C.J., Miralles, P. y López Facal, R. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 241-258). Peter Lang.
- Gestsdóttir, S.M., van Drie, J. y van Boxtel, C. (2021) Teaching historical thinking and reasoning: Teacher beliefs. *History Education Research Journal*, 18 (1), 46-63. <https://doi.org/10.1002/berj.3471>
- Gibson, L. y Peck, C.L. (2020) More than a Methods Course: Teaching Preservice Teachers to Think Historically. En C. W. Berg, y T. M. Christou (Eds.). *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 213-251). Palgrave.
- Gómez, C. y Rodríguez, J. (2021). Investigación sobre la formación del profesorado de Geografía e Historia: un análisis bibliométrico. En C. J. Gómez, X.M. Souto y P. Miralles (Coord.). *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 37-54). Octaedro.
- Gómez, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R. y Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000-2019). *European Journal of Education*, 57, 497-511. <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>
- Grant, S. G. (2018). Teaching Practices in History Education En S. A. Metzger y L. McArthur (eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 419-448). John Wiley and Sons.
- Heuer, C., Resch, M. y Seidenfuß, M. (2017). What do I have to know to teach History well? Knowledge and expertise in History teaching - a proposal. *Yesterday and Today*, 18, 27-41. <http://dx.doi.org/10.17159/2223-0386/2017/n18a2>
- Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters*, 8(1), 97-119. <https://doi.org/10.52289/hej8.107>
- Körber, A. y Meyer-Hammer, J. (2015). Historical Thinking, Competencies, and their Measurement: Challenges and Approaches. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 89-101). Routledge.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. Donovan y J. Bransford (Eds.). *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-77). National Academies Press.

- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the Twenty- First Century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical Thinking. Definitions and educational applications. En S. A. Metzger y L. McArthur (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). John Wiley and Sons.
- Mathis, Ch. y Parkes, R.J. (2020). Historical Thinking Epistemic Cognition and History Teacher Education. En C. W. Berg, y T. M. Christou (Eds.). *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 189-212). Palgrave
- Monte-Sano, C., y Budano, C. (2013). Developing and enacting pedagogical content knowledge for teaching history: An exploration of two novice teachers' growth over three years. *Journal of the Learning Sciences*, 22, 171-211. <https://doi.org/10.1080/10508406.2012.742016>
- Morton, T. (2011). Historical Thinking in Secondary Schools: Zones and Gardens. En P. Clark (Ed.). *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada*, ed. (pp. 195-209). UBC Press.
- Parra, D. y Fuertes, C. (coords.) (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant lo Blanch.
- Parra, D. y Morote, A. F. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 95 (34.3), 11-32. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028>
- Parra, D., Fuertes, C., Asensi, E. y Colomer, J. C. (2021). The impact of content knowledge on the adoption of a critical curriculum model by history teachers-in-training. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, 64. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00738-5>
- Peck, C. (2011). Can Teacher Education Programs Learn Something from Teacher Professional Development Initiatives? En P. Clark (Ed.). *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada* (pp. 249-268). UBC Press.
- Pollock, S. A. (2014). The Poverty and Possibility of Historical Thinking: An Overview of Recent Research into History Teacher Education. En R. Sandwell, y A.V. Heyking (Eds.). *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (pp. 60-74). University of Toronto Press.
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Akal.
- Rüsen, J. (2005) *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2012). El proceso de investigación (parte I). En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). La Muralla.
- Sáiz, J. (2022). ¿Es posible formar futuros docentes en pensamiento histórico?. En D. Parra y X.M. Souto (Eds.). *El profesorado como agente de cambio* (pp. 219-236), Nau-Llibres.
- Sáiz, J. y Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en historia. En López Facal, R. Miralles, P., Prats, J. & Gómez, C. (Coords.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp.23-48). Graó.

- Sandwell, R. y Heyking, A.V. (2014). Introduction. En R. Sandwell y A.V. Heyking (Eds.). *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*. (pp. 3–10). University of Toronto Press.
- Sears, A. (2014). Moving from the Periphery to the Core: The Possibilities for Professional Learning Communities in History Teacher Education. En R. Sandwell y A.V. Heyking, (Eds.). *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (pp. 11-29). University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Seixas, P. y Weeber, G. (2014). Troubling Compromises: Historical Thinking in a One-Year Secondary Teacher Education Program. En R. Sandwell, y A.V. Heyking, (Eds.). *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (pp. 158-174). University of Toronto Press.
- Shulman, L (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tuithof, H., Logtenberg, A., Bronkhorst, L., van Drie, J., Dorsman, L., y Van Tartwijk, J. (2019). What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of History teachers: A review of empirical research, *Historical Encounters*, 6(1), 72-95.
- Tuithof, H., van Drie, J., Bronkhorst, L., Dorsman, L y van Tartwijk, J. (2021): Teachers' pedagogical content knowledge of two specific historical contexts captured and compared, *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1877621>
- van Boxtel, C. y van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. En S. A. Metzger y L. McArthur (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching* (pp. 149-176). John Wiley & Sons.
- van Boxtel, C., van Drie, J., y Stoel, G. (2020). Improving Teachers' Proficiency in Teaching Historical Thinking. En C. W. Berg, y T. M. Christou (Eds.). *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 97-117). Palgrave.
- van Hover, S. y Hicks, D. (2018). History Teacher Preparation and Professional Development. En S. A. Metzger y L. McArthur (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 391–418). John Wiley and Sons.
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education. On practice, theories, and policy*. Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.