

# Análisis de la percepción del alumnado del máster de secundaria sobre la innovación e investigación educativa en la enseñanza de la historia en educación secundaria y bachillerato

María de la Encarnación Cambil Hernández

*Universidad de Granada*

Andrés Palma Valenzuela

*Universidad de Granada*

## Resumen

En este texto presentamos la primera fase un estudio realizado entre el alumnado del [Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas](#), en la Especialidad de Geografía e Historia, con el objetivo de analizar su percepción acerca de la investigación e innovación educativa y su influencia en la metodología docente y en el planteamiento de actividades, a través de los trabajos fin de módulo realizados por el alumnado. Así como el reto que supone dicha investigación e innovación educativa desde la educación histórica y su influencia en el desarrollo de las competencias profesionales.

Palabras clave: investigación e innovación educativa, competencia investigadora, competencia en innovación, postgrado, competencia profesional

## Analysis of the perception of secondary master students about innovation and educational research in the teaching of history in secondary and baccalaureate education

### Abstract

In this text we present the first phase of a study carried out among the students of the Master's Degree in Compulsory Secondary Education Teachers and Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching, in the Geography and History Specialty, with the aim of analyzing their perception of research and educational innovation and its influence on the teaching methodology and the planning of activities, through the end-of-module projects carried out by the students. As well as the challenge posed by such research and educational innovation from historical education and its influence on the development of professional skills.

Keywords: educational research and innovation, research competence, innovation competence, postgraduate, professional competence

Fecha de recepción del original: 15 de junio de 2022; versión definitiva: 16 de mayo de 2023.

María de la Encarnación Cambil Hernández, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Granada, Campus de Cartuja s/n. E-mail: [ncambil@ugr.es](mailto:ncambil@ugr.es)

Andrés Palma Valenzuela, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Granada, Campus de Cartuja s/n. E-mail: [andrespalma@ugr.es](mailto:andrespalma@ugr.es)

# Análisis de la percepción del alumnado del máster de secundaria sobre la innovación e investigación educativa en la enseñanza de la historia en educación secundaria y bachillerato

María de la Encarnación Cambil Hernández

*Universidad de Granada*

Andrés Palma Valenzuela

*Universidad de Granada*

## 1. Introducción

La enseñanza-aprendizaje de la historia como ciencia, debe entenderse por el profesorado de secundaria en su formación inicial, de postgrado y en su práctica docente como una aproximación a un conocimiento abierto y en continuo cambio. La historia por su propia naturaleza se percibe de forma diferente por las distintas sociedades en función del contexto cultural y de las necesidades y exigencias de los diversos grupos sociales, por lo que existen formas alternativas de entenderla según el espacio y el tiempo. Para su estudio igualmente se han utilizado diferentes recursos y a lo largo del tiempo se le ha otorgado distintas funciones que han hecho que su aprendizaje haya estado marcado por sesgos de carácter ideológico, patriótico, propagandístico, etc.

En este texto presentamos la primera fase de un estudio realizado entre el alumnado del [Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas](#), que se imparte en la Universidad de Granada, en el marco de la asignatura Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Historia y Geografía), con el objetivo de analizar su percepción acerca de la investigación e innovación educativa, su influencia en la metodología docente y en el planteamiento de actividades, a través de los trabajos fin de módulo realizados por el alumnado. Así como el reto que supone dicha investigación e innovación educativa desde la educación histórica y su influencia en el desarrollo de las competencias profesionales. Los participantes han sido 53 alumnos y alumnas del Máster de Secundaria procedentes de los grados de Historia e Historia del Arte y Geografía. Para ello se ha utilizado una metodología mixta a través de un análisis descriptivo. Los instrumentos para la recogida de datos han sido cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas.

## 2. Justificación

La incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto la implementación de la enseñanza por competencias. Son numerosos los autores de diferentes áreas de conocimiento que han reflexionado acerca de lo que se entiende por competencia, (Cano, 2005; Lasnier, 2009; Medina, 2009; Perrenoud, 2004, Sarramona, 2007; Pérez Ferra, 2015; Tejada y Ruiz, 2016 y Zabalza, 2003), no existiendo unanimidad en cuanto a su concepto. Perrenoud (2003, 2012), señala que no existe una definición clara y unánime, pues el concepto se presta a múltiples usos y suele confundirse con otros términos (actitudes, capacidades, habilidades, destrezas) de ahí que no pueda hacerse una definición clara y aceptada por la mayoría.

En términos generales podemos decir que la competencia es la interpelación y confluencia entre saberes para actuar de manera competente. Por una parte, las cualidades y los recursos implican capacidades personales pertenecientes al ámbito de lo cognitivo, personal, interpersonal, afectivo y ético y, por otra, los

aspectos técnicos o instrumentales que logran resultados en contextos profesionales cada vez más complejos.

Según la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión docente, las competencias se dividen según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre en clave y específicas y profesionales.

Las primeras son esenciales para el desarrollo de las personas a lo largo de la vida, y fundamentales para desenvolverse con eficacia en diversos contextos familiares, sociales y profesionales. Las segundas se refieren a la capacidad de poner en práctica los conocimientos, habilidades, pensamientos y valores que poseen las personas para actuar en un contexto específico, considerándose como recursos cognitivos que influyen en su desarrollo, tanto a nivel personal, como social y laboral. Las terceras son el conjunto de conocimientos y estrategias que permiten al docente afrontar con éxito, problemas, conflictos y dificultades que de forma habitual se presentan en el ejercicio de la profesión.

Son numerosos los trabajos e investigaciones realizadas sobre las competencias profesionales. Baste citar los siguientes autores: Bunk (1994, p. 9), Mertens (1966, p. 60), Tejada (1999, p. 27), Valverde (2001, p. 30), Navío (2005, p. 216), Echeverría, (2005, p. 17) o López Ruiz (2011, p. 287). Esto lleva implícito, conocer las materias que enseñan y cómo enseñarlas, gestionar y evaluar los aprendizajes, comprometerse con el alumnado y su aprendizaje, realizar una continua reflexión sobre sus prácticas docentes, mantener una formación continua, e integrarse en comunidades y redes de aprendizaje. Para ello, el profesorado en formación debe adquirir la competencia docente, investigadora e innovadora. Del mismo modo necesita las de habilidades sociales, gestión de trabajo y desarrollo profesional, para ejercer la docencia de calidad que exige la sociedad del siglo XXI, en cuyo marco la escuela está cambiando y exige profesionales de la enseñanza competentes.

En este sentido los futuros docentes de secundaria y bachillerato deberán ser capaces de transmitir conocimientos, valores y habilidades que ellos mismos habrán de experimentar y conocer. Las teorías actuales y el análisis sobre las capacidades para el desempeño profesional de los jóvenes egresados, expresadas en las denominadas “competencias transformadoras” (Lam, Maire y Doecke, 2017) basadas en la creación de nuevos valores, la conciliación de dilemas y tensiones y la toma de responsabilidades, constituye una labor desafiante y un auténtico reto de cara al futuro por ser indicativo de cómo, para poder acceder al mercado laboral, se deben implementar toda una serie de actitudes, capacidades, conocimientos y aptitudes que permitan pasar de las ideas a las acciones (Hernández y García, 2017).

La formación en competencias, en la realidad cambiante de nuestro mundo se convierte así en un tema esencial. Dichos cambios encaminan la práctica docente hacia dos ámbitos preferentes: las tareas que el profesorado debe realizar y los resultados del alumnado, como circunstancias reveladoras de hasta qué punto las competencias profesionales deben estar centradas en la docencia (gestión del currículo y de ambientes de aprendizaje, inclusión educativa y acción tutorial); las habilidades sociales (liderazgo, comunicación, relación y trabajo en equipo); la gestión del trabajo (planificación, gestión y evaluación) y en la orientación del aprendizaje, siendo para ello esencial la investigación e innovación educativa. En este contexto, el profesorado debe cambiar su rol y convertirse en mediador en el proceso de adquisición del conocimiento; igualmente, el alumnado debe ser competente para desarrollar ciertas tareas que pertenecen a un ámbito, más que a una materia concreta. No obstante, las competencias se definen únicamente con la acción. No se reducen al saber, ni al saber hacer y por ello no son asimilables a lo adquirido en formación. Sin embargo el concepto de competencia profesional aplicado al ámbito de la formación tiene un significado más extenso. Va más allá de realizar con eficacia determinadas tareas vinculadas a la profesión, pues comprende también el desarrollo de capacidades de naturaleza personal e interpersonal de una manera integrada y global (Freire, 2009).

Desde la consideración de la historia como ciencia que depende de la relación con su objeto a través del conocimiento (Miralles, Molina y Ortuño 2011), han sido muchas las reflexiones realizadas sobre su utilidad social. Cabe destacar entre ellas la de Lucien Febvre, que define la historia como “ciencia de los hombres, pero de los hombres en el tiempo” o la de Pierre Vilar quien considera que “la historia es el estudio de los mecanismos que vinculan la dinámica de las estructuras a la sucesión de acontecimientos”. También

recordamos la de E. H. Carr que la entiende como “un proceso continuo de interacción entre el historiador y los hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado” (Gómez y Rodríguez 2017, p. 268). Siguiendo a Marc Bloch consideramos que “la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo” (1982. p. 19).

También ha sido analizado por diferentes especialistas su valor educativo que le ha llevado a estar presente en los currículos a lo largo del tiempo pues, como señalan Prats y Santana (2011), la historia es una disciplina que posibilita la reflexión sobre las razones que existen detrás de los hechos y fenómenos históricos. Capacita para comprender la complejidad de los acontecimientos y fenómenos sociales, tanto del pasado como del presente; es esencial en la formación del individuo y determina su posición ante la sociedad, permitiendo desarrollar un criterio propio y tener una visión crítica del presente. A pesar de ello, durante mucho tiempo, su enseñanza/aprendizaje se ha realizado como la transmisión más o menos eficaz de un relato basado en fechas, acontecimientos y personajes relevantes, que aún se mantiene en las aulas, como puede apreciarse en la escasa presencia de contenidos procedimentales y competenciales que pervive en la enseñanza de la historia.

Pero saber historia no es eso. Desde hace años diversos expertos en su didáctica de de todo el mundo, han dirigido sus esfuerzos hacia lo que se denomina “educación histórica”, entendida como un método que permite sistematizar las evidencias de que dispone el alumnado, para explicar los procesos históricos que estudian y constituye una línea de investigación ligada a las nociones de pensamiento histórico, conciencia histórica y de la enseñanza por competencias, a través de los denominados conceptos de segundo orden, que requieren mayor complejidad cognitiva.

Este planteamiento que pone el acento en la enseñanza de las destrezas históricas, tiene su origen en los años 70 con la aparición en Inglaterra de movimientos de innovación pedagógica (Chapman, 2011; Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2013) y la aplicación de enfoques didácticos activos, que acabarán por consolidarse dando lugar a la aparición de un nuevo paradigma educativo de la historia. Un paradigma convertido en referente actual para la Didáctica de la Historia a nivel internacional, al extenderse por Estados Unidos y Canadá, llegando a Iberoamérica y Europa, donde tiene una clara presencia en Portugal. Sin embargo, en Francia y España, aún predomina una visión muy “tradicional” de la enseñanza de la historia (Miralles, 2015).

En la actualidad, la educación histórica es una línea de investigación relevante en el área de la didáctica de las ciencias sociales a nivel nacional e internacional (Rodríguez, Gómez, López Facal y Miralles, 2020) y, en nuestro país, son numerosas las líneas de investigación realizadas al respecto. Baste citar los trabajos sobre identidad, manuales, formación del profesorado, educación secundaria o fuentes históricas de Gómez, López Facal y Rodríguez (2019).

Tal situación exige cambios en la metodología utilizada en el aula y en la evaluación, que debe ser procesual y no solo sumativa. Debe basarse en indicadores de logro, ligados a rúbricas y guías de observación y no utilizar solo el tradicional examen memorístico y escrito, sino promover trabajos y exposiciones colectivas, ponderadas no solo mediante la heteroevaluación del docente, sino también por medio de coevaluación y autoevaluación (Martínez, Gómez y Miralles, 2022). Sin embargo este nuevo paradigma entra en contradicción con la realidad aún presente en el aula, tanto en la metodología “tradicional”, empleada para la enseñanza aprendizaje de la historia en la formación inicial de los docentes, como en la de postgrado. Se trata de un cambio metodológico que requiere por parte del alumnado la adquisición de las competencias investigadora e innovadora. Una competencia investigadora entendida como “aquella que permite a los profesionales de la educación, como sujetos cognoscentes, la construcción del conocimiento científico acerca del proceso pedagógico general y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, con el propósito de solucionar eficientemente los problemas en el contexto de la comunidad” (Castellanos, Fernández, Llivina, Arencibia y Hernández, 2005, p. 109). Esta competencia debe desarrollarse a lo largo del proceso formativo, de forma contextualizada en diversos escenarios educativos, y se tiene que ir estructurando y completando progresivamente a medida que se adquieran los conocimientos necesarios (Moreno, 2005). Igualmente debe garantizar el desarrollo de una dimensión comunicativa que permita al alumnado exponer los conocimientos y experiencias desarrollados y contrastarlos mediante el intercambio, la reflexión y la discusión, tanto

con sus iguales como con el profesorado universitario y los profesionales más allá de las aulas universitarias (Payán, Escofet y Rubio, 2019, p. 79).

En cuanto a la competencia de innovación debe orientarse “a la mejora del aprendizaje” (Pagés, Hernández, Abadía, Bueno, Ubieto-Artur, Márquez, Sabaté y Jorba, 2016, p. 33). En el ámbito profesional se valora que los titulados universitarios tengan la capacidad para innovar (González & Wagenaar, 2003 y 2006), al constituir una de las competencias transversales más demandadas en cualquier titulado universitario, siendo esta la razón por la que debe contemplarse también en el perfil docente universitario. Las instituciones educativas “como estructuras de progreso que promueven el cambio y asumen su compromiso social” (Rodríguez-Gómez & Gairín Sallán, 2015, p. 75) han de fomentar la competencia de innovación con una nueva perspectiva desde el punto de vista organizativo pues la competencia asume un nuevo enfoque a la luz de la concepción de las organizaciones como elementos dinamizadores de la sociedad y entidades preparadas para el cambio constante, capaces de adelantarse y de buscar alternativas (Gairín, 2011).

Para que el alumnado adquiera en la formación de postgrado las competencias investigadora y de innovación, es necesario contar con un modelo cognitivo sólido basado en el empleo de conceptos organizativos –conceptos de primer orden– relativos a los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo, y a los significados propios de algunos términos específicos propios del campo semántico de la historia como pueden ser “rey”, “constitución”, “estamento”, “vasallaje”, etc., que solo pueden utilizarse de forma adecuada en un marco temporal y espacial específico (Arteaga y Camargo, 2013) y de los conceptos de segundo orden que son las nociones que permiten acceder a la historia como una forma de conocimiento específica (Lee y Ashby, 2000) entre las que se encuentra tiempo histórico, espacio-tiempo, procesos y actores, cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía. que permiten enfocar la didáctica de la historia como la enseñanza de una disciplina científica. Tal enfoque aún es incipiente en España, a pesar de que en otros países –Canadá, USA, GB– (Lee, Dickinson y Ashby, 2004; Wineburg, 2001; Seixas, Morton, Colyer y Fornazzari, 2013) lleva décadas desarrollándose.

Ante esta realidad nos planteamos las siguientes preguntas de las que parte la hipótesis de nuestro trabajo ¿Como percibe el alumnado en su formación de postgrado la investigación e innovación educativa? ¿La formación de postgrado que recibe el futuro profesorado de enseñanza secundaria, favorece las competencias de investigación e innovación educativa? ¿Es consciente el alumnado de su influencia en el desarrollo de su competencia profesional?

### 3. Objetivos

El objetivo de este trabajo es analizar la percepción que tiene el alumnado de postgrado del Máster en Profesorado de Enseñanza Obligatoria y Bachillerato que se imparte en la Universidad de Granada en el marco de la asignatura “Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Historia y Geografía)”, sobre la investigación e innovación educativa en la enseñanza de la historia y su influencia en la competencia profesional, a través del análisis de los proyectos de investigación e innovación, realizados por el alumnado en el trabajo fin de módulo. Para lograr este objetivo general planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Analizar cómo los alumnos y alumnas plasman esta percepción en la metodología y actividades planteadas en dicho trabajos.
- Comprobar la actitud del alumnado frente a la investigación e innovación educativa y las dificultades para implementarla en su práctica docente.
- Observar la percepción de alumnado sobre la influencia de las competencias investigadora y de innovación educativa en el logro de las competencias profesionales
- Dar respuesta a los resultados obtenidos, tanto en el análisis como en las conclusiones, en base a la percepción del alumnado y a su influencia en la competencia profesional.

## 4. Metodología

La metodología utilizada ha sido descriptiva y mixta a través de un diseño no experimental por método de encuestas, con la aplicación de un cuestionario tipo escala Likert, completado con las aportaciones de la metodología cualitativa a través de entrevistas y grupos de discusión. Autores como (Bisquerra *et al.*, 2009; Creswell, 2003; Hernández, Fernández y Baptista, 2010) indican que los datos descriptivos pueden ser cuantitativos o cualitativos, explicando que en el primer caso suelen estudiar muestras grandes de sujetos y en el segundo se trata de estudios de mayor profundidad, sobre un número reducido de casos, y que dentro de un mismo estudio se pueden combinar ambos tipos de datos. Estas investigaciones reciben el nombre de mixtas al combinar en el diseño de un modo integrado los enfoques cualitativo y cuantitativo; es decir, “ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas.

### 4.1 Participantes

Los participantes han sido 53 alumnas y alumnos de la asignatura “Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Historia y Geografía)”. Que se imparte en el [Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas](#), matriculados en el curso 2021/2022. Con ellos se realizó un estudio sociodemográfico previo que nos ha permitido ajustar el análisis teniendo en cuenta variables como edad, género, grado de procedencia y si había recibido algún curso de innovación cuyo resultado puede apreciarse en la Tabla 1.

### 4.2 Instrumentos

En función de los objetivos específicos señalados, los instrumentos y técnicas de investigación utilizados en este análisis para la obtención de datos, fueron diseñados *ad hoc*, siguiendo un proceso de validación por juicio de expertos atendiendo a un índice de fiabilidad alto, de acuerdo con el alfa de Cronbach. Dichos instrumentos son:

Cuestionario semiestructurado tipo escala Likert de graduación de respuesta de 1-4, de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo” para tener una visión de conjunto y numérica a nivel de porcentajes sobre los resultados más representativos del grupo en cada una de las dimensiones que constituyen las percepciones con las siguientes variables:

Percepción del alumnado sobre la investigación e innovación educativa.

Actitud frente a la investigación e innovación educativa y dificultades para su implementación en su práctica docente.

Influencia de las competencias investigadora y de innovación en el logro de las competencias profesionales

Grupos de discusión entre el alumnado y el profesorado en los que intervinieron especialistas en investigación e innovación educativa, para determinar el trabajo a realizar.

Análisis de contenido del instrumento utilizado para recoger información sistemática, a partir de los trabajos elaborados por el alumnado, en los que debían quedar recogidas las competencias clave y específicas a trabajar en el proyecto, los saberes básicos, los perfiles de salida, el producto final, las secuencias de las tareas a realizar, los recursos disponibles y los métodos de evaluación.

Entrevista individual semiestructurada que se llevó a cabo con el alumnado participante, acerca de su percepción sobre la reflexión necesaria sobre la propia práctica para poder innovar, su percepción sobre la innovación presente en sus trabajos y su consideración sobre su influencia en la competencia profesional.

## 5. Procedimiento

Fase previa: Como paso previo al análisis se realizó un estudio sociodemográfico del alumnado participante que nos permitió ajustarlo teniendo en cuenta variables como edad, género, grado de procedencia (Historia, Geografía e Historia del Arte).

En cuanto a la edad de los participantes, su mayoría oscilaba entre los 21 y los 34 años (Tabla I). El 71.7% estaba entre los 21 y los 23 años, y acababan de finalizar los grados en Historia, Geografía o Historia del Arte. El 28,3 %, tenía entre 25 y 34 años.

Respecto al parámetro de género, el 55,4% eran hombres y un 44,6% mujeres. La edad de los participantes se entronca con los estudios y la formación académica que han recibido. El 75 % procedía del Grado de Historia, el 18% de Historia del Arte y el 7% procedía del Grado de Geografía y solo el 1.1% presentaban estudios avanzados de Máster o DEA.

Para completar más la información sobre la formación académica, se pasó un cuestionario donde se les preguntaban qué entendían por investigación y educación educativa y si habían realizado algún tipo de curso de innovación docente (Tabla I). Un 89,3% respondió que no, frente al 9.9% que contestó que sí había recibido algo de formación en este ámbito educativo. El tipo de cursos de innovación docente que habían recibido estaban relacionados sobre todo con las nuevas metodologías activas, la mejora de la tecnología educativa, elaboración de recursos de enseñanza, y temas de educación especial. También, aunque en menor número, habían realizado cursos sobre la organización del centro educativo y la educación en valores.

Tabla 1. Resultados del estudio socio demográfico

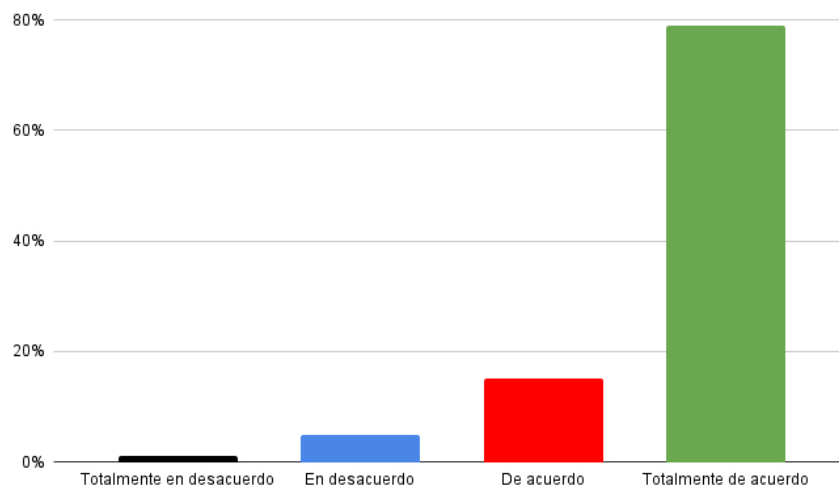
CARACTERÍSTICAS	Nº	%
Edad	53	100,0
21-24 años	38	71,7
25-34 años	15	27,3
35 o más	1	1%
No contesta	0	0,0
Género	53	100
Hombre	29	55.4
Mujer	24	44,6
No contesta		0,0
Formación académica	53	100,0
Grado/Licenciatura		
Historia	39	75,0
Historia del Arte	10	1,0
Geografía	4	7,0
Máster/Dea		1,0
No contesta	0	
Cursos de innovación docente	53	
Sí	6	100,0
No	47	10,7
No contesta	0	89,9

**Primera fase:** se pasó al alumnado un cuestionario semiestructurado realizado ad hoc. Para responder se presentaban un total de 15 ítem medibles a través de una escala de valoración cerrada tipo Likert (1-4), en la que cada participante del máster debía puntuar cada valor (siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”, formados por tres bloques de cinco preguntas con las siguientes variables: Percepción del alumnado sobre la investigación e innovación educativa. Actitud frente a la investigación e innovación educativa y dificultades para su implementación en su práctica docente. Influencia de las competencias investigadora y de innovación en el logro de las competencias profesionales

Los datos fueron analizados por el programa SPSS versión 25. En todas las valoraciones, los participantes atendieron a su opinión personal, a su experiencia formativa y a la importancia que otorgan a la investigación e innovación educativa en la enseñanza de la historia en Secundaria y Bachillerato.

El análisis de los datos presenta los siguientes resultados: sobre la percepción de la investigación e innovación educativa por parte del alumnado: el 79% se mostró totalmente de acuerdo. El 15 % de acuerdo, el 5 % en desacuerdo y el 1% completamente en desacuerdo.

Gráfico 1. Percepción de la investigación e innovación educativa



En cuanto a la actitud frente a la investigación e innovación educativa y dificultades para su implementación en su práctica docente, la respuesta del alumnado respecto a la primera parte de la pregunta, fue la siguiente: el 58% estaba totalmente de acuerdo en que era necesaria la innovación e investigación educativa, el 27% estaba de acuerdo; el 9% estaba en desacuerdo y el 6% totalmente en desacuerdo. Respecto a la segunda parte de la pregunta, el 69% estaba totalmente de acuerdo: el 20% de acuerdo; el 10% en desacuerdo y el 1% totalmente en desacuerdo.

Gráfico 2. Actitud frente a la investigación e innovación educativa

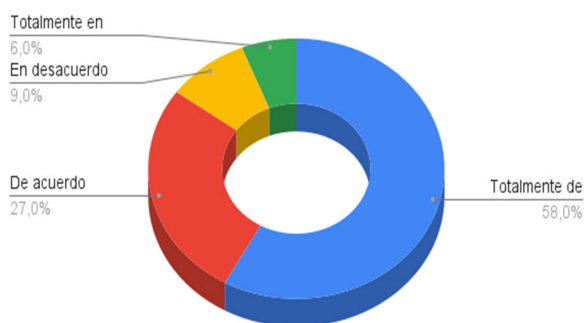
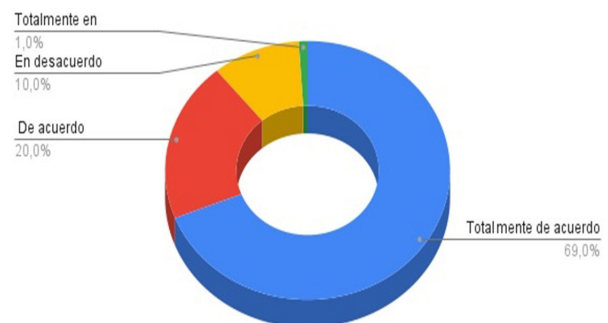


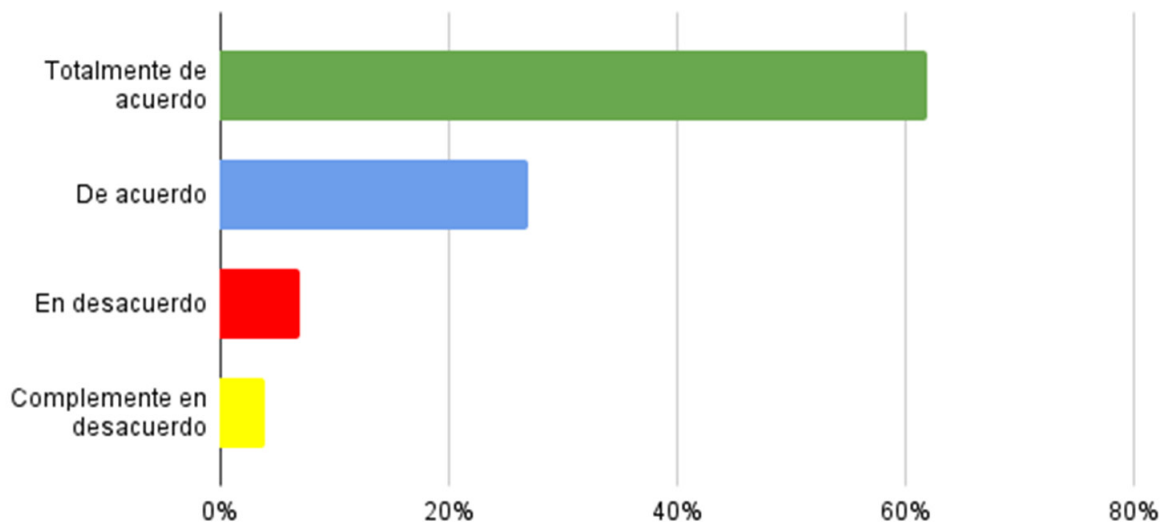
Gráfico 3. Dificultades para la implementación en la práctica educativa





Finalmente, sobre la influencia de las competencias investigadora y de innovación en el logro de las competencias profesionales los resultados mostraron que: el 62% estaba totalmente de acuerdo, el 27% estaba de acuerdo; el 7% en desacuerdo y el 4% totalmente en desacuerdo.

Gráfico 4. Influencia de las competencias investigadoras y de innovación en el logro de las competencias profesionales



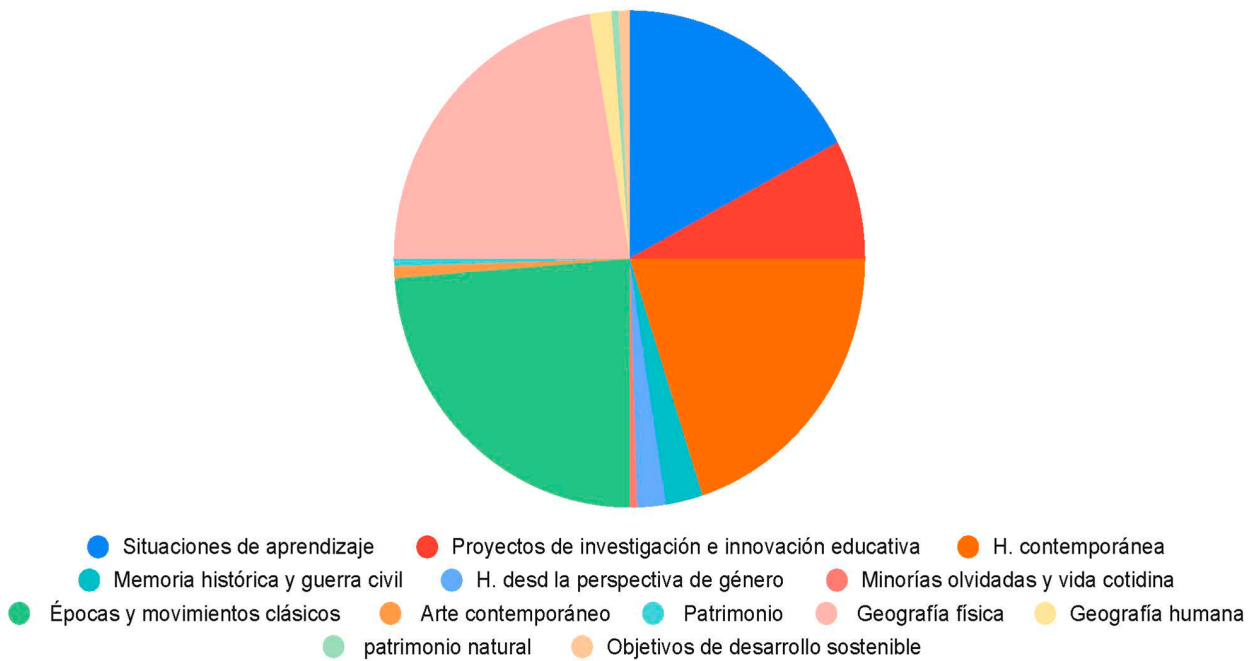
**Segunda fase:** en ella se llevaron a cabo los grupos de discusión en los que participó el profesorado y el alumnado y contaron con la participación de expertos en investigación e innovación educativa. En ella se analizaron los planteamientos de los trabajos de investigación e innovación educativa a realizar.

**Tercera Fase:** consistió en llevar a cabo el análisis de contenido. Instrumento utilizado para recoger información sistemática a partir de documentos elaborados por el alumnado, en los que debían quedar recogidas las competencias clave y específicas a trabajar en el proyecto, los perfiles de salida, los saberes básicos, el producto final, las secuencias de las tarea a realizar, los recursos disponibles y los métodos de evaluación. En esta fase se examinaron la tipología de los trabajos, el tema, la metodología y los enunciados de las actividades. Los datos se analizaron con el software MAXQDA. Los resultados fueron los siguientes:

Respecto a la tipología elegida, un 69% fueron situaciones de aprendizaje y un 31% proyectos de investigación e innovación educativa. La temática del alumnado procedente del grado de historia fue: un 80% temas de historia contemporánea (colonialismos y nacionalismos, la guerra fría, la primera guerra mundial,...) un 8 % trabajaron temas de memoria y de la guerra civil; el 10% trabajó temas históricos desde la perspectiva de género y un 2% sobre minorías olvidadas y vida cotidiana.

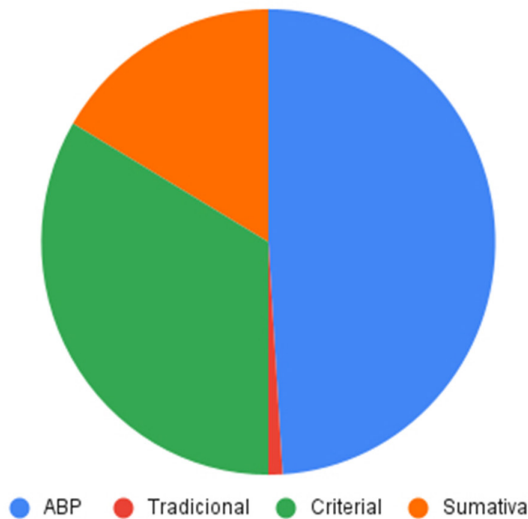
Respecto al alumnado de historia del Arte, el 95% se centró en una época y movimientos clásicos, el 3% abordó temas de arte contemporáneo y el 2% eligió trabajar desde la perspectiva del patrimonio cultural. Finalmente el alumnado de Geografía, el 89% centró su tema en la geografía física; el 6% en la geografía humana y el 5% en el patrimonio natural, la sostenibilidad y los objetivos de desarrollo sostenible.

Gráfico 5. Tipología y temática



Respecto a la metodología, el 98% utilizó metodologías activas y el 2% se mantuvo en la metodología tradicional. La evaluación debía ser continua, mediante la observación de la evolución del proceso de aprendizaje, en relación con los criterios de evaluación y el grado de desarrollo de las competencias específicas, pero no sumativa, teniendo solo en cuenta los criterios y competencias específicas. En todos los trabajos el alumnado utilizó para evaluar una rúbrica, pero solo el 67% la planteó criterial y el 33% se mantuvo sumativa.

Gráfico 6. Metodología y evaluación



Finalmente se analizó el enunciado de las actividades con el fin de comprobar si existía algún nivel de desarrollo de las competencias de pensamiento histórico.

**Cuarta fase:** consistió en la realización de una entrevista individual semiestructurada a los participantes, acerca de su percepción sobre la reflexión necesaria sobre la propia práctica para poder innovar; su percepción sobre la innovación presente en sus trabajos y su consideración sobre su influencia en la competencia profesional. Las entrevistas tuvieron una duración de 15 minutos y se grabaron para su posterior análisis. Dicho análisis mostró que en un 90% había cambiado su percepción de la investigación e innovación educativa y consideraba que ambas iban unidas y eran necesarias para que sus futuros alumnos adquirieran las competencias de pensamiento histórico. Consideraban que en su formación de postgrado, el análisis acerca de la necesidad de investigar e innovar, estaba hecho, pero que lo importante era aprender cómo ponerlo en práctica. Igualmente eran conscientes de la importancia de cambiar e innovar metodológicamente la enseñanza de la historia. De hecho todos en sus trabajos utilizaron metodologías activas, pero en las actividades y en la evaluación, en el 35% de los trabajos analizados continuaba muy presente la metodología tradicional de corte positivista. En cuanto a la influencia de investigación e innovación educativa en sus competencias profesionales, el 60% de los participantes no había pensado en esta cuestión, aunque sí eran conscientes que en las circunstancias actuales por las que pasa la enseñanza de la historia, un buen profesional es el que sabe innovar para motivar y enseñar a su alumnado a aprender y, para ello, hay reflexionar sobre la propia práctica docente como parte de la formación continua necesaria.

## 6. Conclusiones

Para enseñar cualquier materia es necesario conocerla, como sucede con los participantes en este análisis, cuya formación disciplinar los capacita para enseñar historia, geografía e historia del arte. En el caso de la enseñanza aprendizaje de estas materias en la enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato, además del conocimiento disciplinar se necesita una formación didáctica y ese es el objetivo de la formación de postgrado que reciben en el Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, un máster profesionalizante que es un requisito imprescindible para acceder como docentes a esta etapa educativa.

En el caso de la enseñanza de la historia no implica exclusivamente contar con un conocimiento “enciclopédico” de los acontecimientos y personajes más relevantes de los diferentes periodos históricos. Sino también contar con un conocimiento epistemológico adecuado de esta materia, saber cómo los historiadores plantean los problemas históricos, eligen y organizan la información, construyen sus explicaciones, y las diferentes corrientes historiográficas que han ido construyendo el conocimiento histórico, etc. Es decir, se debe tener suficiente conocimiento de cómo se hace historia, no sólo sobre “lo que pasó” en el pasado.

La investigación cuyos resultados se analizan en este capítulo es un intento de acercarnos de forma global la percepción de los futuros profesores de historia de Educación Secundaria sobre la formación en investigación e innovación educativa que reciben en su formación de postgrado. Es cierto que en esta fase solo han participado 53 sujetos, no obstante el análisis de los trabajos realizados, nos ha aportado datos relevantes de cómo perciben la investigación y la innovación educativa, como la entienden y las dificultades que encuentran en su implementación en su futura docencia, así como su influencia en la adquisición de las competencias profesionales.

El análisis de los datos obtenidos en el cuestionario, la discusión de los mismos y el análisis de contenido de los trabajos y las entrevistas, han mostrado una serie de aspectos que deben ser destacados en estas conclusiones

1. Resulta evidente que los participantes consideran importante la investigación e innovación educativa. Aunque todos coinciden en que ya está superado el análisis de su necesidad y es necesario que se les forme, no para mostrarles que es necesaria sino para saber como ponerla en práctica, es decir enseñarles a hacer, ya que es una dificultad que todos perciben de forma clara.
2. A pesar de que los participantes son conscientes de la importancia que tiene la investigación y la innovación educativa, el análisis de sus trabajos ha mostrado, que en su mayoría entienden la innova-

ción como el uso de metodologías activas, siendo la más utilizada la metodología por proyectos, sin embargo en contradicción con dichas metodologías, en las actividades y la evaluación sigue estando muy presente la metodología “tradicional” expositiva. Posiblemente porque, por su propia experiencia como estudiantes, donde una excesiva enseñanza de la historia de carácter memorístico basada en libros de texto puede hacerles reacios a ese tipo de enfoque metodológico.

3. Los datos proporcionados sobre la elección del tema muestran que siguen estando muy presentes en la temática seleccionada para los trabajos, los acontecimientos históricos, basados en hechos y personajes relevantes, lo que muestra la permanencia de la enseñanza de la historia de una visión positivista y en menor proporción los temas ligados a la educación histórica. Lo que denota la escasez de conocimientos y destrezas vinculados al pensamiento y las competencias históricas, que los futuros docentes deberán trasladar a su trabajo en las aulas, en un enseñanza por competencias, es decir enseñar a hacer, no solo a saber, mediante los llamados conceptos de segundo orden, que requieren mayor complejidad cognitiva. Lo que requiere apostar por metodologías de indagación y cooperativas en el aula. Algunas de las razones que pueden explicar esta situación podrían ser que al ser los participantes graduados en Historia, Geografía o Historia del Arte, la elección de los temas pueda estar motivada, porque al tener una comprensión más profunda de esta área de conocimiento, se les supone y les posibilita la aplicación del método histórico para tratar esos temas.

4. En cuanto a la evaluación, a pesar de plantearse en los trabajos de forma mayoritaria como evaluación continua y utilizar como instrumento la rúbrica, sigue estando presente la evaluación sumativa.

5. Respecto a la influencia de la innovación y la investigación educativa en la adquisición de las competencias profesionales, la mayoría del alumnado no se lo habían planteado, aunque tenían la percepción de que un buen profesor es el que innova para motivar a su alumnado.

6. Finalmente, atendiendo a las respuestas de los participantes, no se observan grandes diferencias en las valoraciones de los contenidos elegidos tomando en consideración el sexo de los participantes. Sólo en los temas directamente unidos con una visión de género tienen mayor incidencia entre las mujeres y lograr una mayor valoración frente a la realizada por sus compañeros. Aquellos temas relacionados con la historia de las mujeres, el feminismo, la igualdad o las relaciones de género atraen su interés de una forma significativa. Circunstancia que refleja los puntos de interés de las futuras docentes o la propia problemática social existente en este ámbito en la sociedad española.

## Bibliografía

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2013). La educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. En *V Encuentro internacional de investigadores de Didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano*.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la Historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesional de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, (1), 8-14.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Grao.
- Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument, *Educator em Revista*, 42, 95-106. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500007>
- Castellanos, B., Fernández, A. M., Llivina, M. J., Arencibia, V. y Hernández, R. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. Editora Pueblo y Educación.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks.
- Echeverría, B. (2005). *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. ESIC.

- Freire, M. (2009). *Competencias profesionales de los universitarios*. Secretaria del Consejo Social de la Universidad de A Coruña.
- Gairín, J. (2011) Prólogo. En Vázquez, M. I. *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. Editora Pueblo y Educación.
- Gómez, C. J. y Rodríguez, R. A. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *Revista de Historiografía*, 27, 265-286.
- González, J. y Wagenaar, R (Eds.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II Informe final. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia. Publicaciones de la Universidad de Deusto*. <http://www.deusto-publicaciones.esdeusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.), McGraw-Hill.
- Hernández, M.L. y García, R. (2017). Emprendimiento en la formación de maestros de Educación Primaria: proyección en el ámbito del Patrimonio Cultural. En Cambil, M.E y Tudela, A. (coords.) *Educación y Patrimonio Cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Pirámide, pp. 101-115.
- Lamb, S., Maire, Q. y Doecke, E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review. Education: Future Frontiers [Analytical Report]*. State of New South Wales. (Department of Education). Victoria Univesity-CIRES.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Stdents Ages 7-14. En P.N. Stearns, P. Seixas y Wineburg, S. (Eds.). *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 199-222). University Press.
- Lee, P., Dickinson, A. y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En: Carretero, M. y Voss, J.F. (Coods.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Amorrortu.
- López Ruíz, J. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza no universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Martínez, M., Gómez, C. J. y Miralles P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países. *Revista Electrónica Educare*, 26 (2), pp. 1-19.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas. Surgimiento y modelos*. Organización Internacional del Trabajo. Cinterfor/OIT.
- Medina, A. (2009). Fundamentación de las competencias discentes y docentes. En A. Medina (Edt). *Formación y desarrollo de la competencias básicas*, (pp. 11-44), Universitat.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Grupo Editorial Universitario.
- Miralles P. (2015). Investigaciones sobre evaluación en ciencias sociales en educación básica. Propuestas para la mejora de la práctica educativa. En Lima, L. y Pernas, P. (Coords.) *Didáctica de la Historia. Problemas y métodos* (pp. 99-129). El Dragón Rojo
- Moreno, M. G. (2005). Potenciar la educación: un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 520-540.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Pagés, T., Hernández, C., Abadia, A. R., Bueno, C., Ubieto, I., Márquez, D., Sabaté, S. y, Jorba, H. (2016). La innovación como competencia docente en la universidad: Innovación orientada a la mejora del aprendizaje. *Aloma*, 34(1), 33-43. <https://ddd.uab.cat/record/170527>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Grao.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. 2ª ed. Dolmen.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Grao.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública, pp.18-68. [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizajehistoria\\_educacion\\_basica.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizajehistoria_educacion_basica.pdf)
- Payà, M.; Escofet, A. y Rubio, L. (2019). El desarrollo de la competencia investigadora a través de los proyectos de aprendizaje-servicio. Codiseño y validación de una herramienta formativa para los futuros profesionales de la educación. *Bordón*, 71 (3), 79-95. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68259>
- Rodríguez-Gómez, D. y Gairín Sallán, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, XXIV, 46, 73-90.
- Rodríguez J., Gómez, C. J., López, R. y Miralles, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>

- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *ESE: Estudios sobre educación*, 12, 31-40.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las Competencias Profesionales. *Herramientas*, 5, 20-30.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19 (1), 17-38. [https://doi.org/ 10.5944/educxx1.12175](https://doi.org/10.5944/educxx1.12175)
- Valverde, O. (2001). *El enfoque de Competencia Laboral*. Cinterfor/OIT.
- Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*. Planeta.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D. y Monte-Sano, Ch. (2013). *Reading like a historian. Teaching literacy in middle & high school history classrooms*. Teacher College Press.
- Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.