



De la formación inicial a la práctica docente: creencias sobre la enseñanza de la historia del profesorado en Chile y España¹

From Initial Teacher Training to Teaching Practice: Beliefs About History Education Among Teachers in Chile and Spain

CAMILA SAAVEDRA SOLÍS

Universidad de Granada, España

saavedracami@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3285-1059>

ANTONIO JOSÉ MORALES HERNÁNDEZ²

Universidad de Valencia, España

antonio.j.morales@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-7736-0827>

XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ

Universidad de Valencia, España

xose.manuel.souto@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-1480-327X>

Resumen:

Este estudio analiza las creencias sobre la enseñanza de la historia en docentes formados en Chile y España, desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales. A través de un enfoque de estudio de casos, se examinan los programas de formación inicial docente y los discursos de profesores en ejercicio de ambos contextos educativos. Los hallazgos del análisis curricular revelan un desequilibrio

Abstract:

This study analyzes beliefs about history teaching among teachers trained in Chile and Spain, from the perspective of social science didactics. Through a case study approach, it examines initial teacher training programs and the discourses of practicing educators in both educational contexts. The findings of the curricular analysis reveal a significant imbalance in these training programs, with a pre-

1 Cómo referenciar este artículo (How to reference this article): Saavedra Solís, C., Morales Hernández, A. J. y Souto González, X. M. (2026). De la formación inicial a la práctica docente: creencias sobre la enseñanza de la historia del profesorado en Chile y España. *Educatio Siglo XXI*, 44(3), 153-176. <https://doi.org/10.6018/educatio.640541>

2 Autor de correspondencia: Antonio José Morales Hernández

significativo en los programas formativos, con un predominio de la formación disciplinar sobre los componentes didácticos y pedagógicos. En relación con las creencias del profesorado, emergen finalidades críticas y emancipatorias como aspiraciones principales; sin embargo, los discursos sobre la implementación en el aula reflejan una tendencia hacia enfoques prácticos, evidenciando una disonancia entre las creencias declaradas y las prácticas efectivas. El estudio subraya la importancia de fortalecer la competencia didáctica en la formación inicial docente mediante una mayor integración de la didáctica específica, con el objetivo de promover el pensamiento crítico y el desarrollo de una ciudadanía activa y comprometida.

Palabras clave:

Formación docente en secundaria; didáctica de la historia; pedagogía crítica; currículo escolar.

dominance of disciplinary training over didactic and pedagogical components. Regarding teachers' beliefs, critical and emancipatory purposes emerge as primary aspirations; however, discourses on classroom implementation reflect a tendency toward practical approaches, evidencing a dissonance between declared beliefs and actual practices. The study underscores the importance of strengthening didactic competence in initial teacher training by integrating specific didactics more effectively, with the aim of promoting critical thinking and fostering the development of an active and committed citizenship.

Keywords:

Secondary school teacher training; history didactics; critical pedagogy; school curriculum.

Résumé:

Cette étude analyse les croyances concernant l'enseignement de l'histoire chez des enseignants formés au Chili et en Espagne, dans la perspective de la didactique des sciences sociales. À travers une approche d'étude de cas, elle examine les programmes de formation initiale des enseignants ainsi que les discours de professeurs en exercice issus de ces deux contextes éducatifs. Les résultats de l'analyse curriculaire révèlent un déséquilibre significatif dans les programmes de formation, avec une prédominance de la formation disciplinaire sur les composantes didactiques et pédagogiques. Concernant les croyances du corps enseignant, des finalités critiques et émancipatrices émergent comme aspirations principales ; cependant, les discours sur la mise en œuvre en classe reflètent une tendance vers des approches pratiques, mettant en évidence une dissonance entre les croyances déclarées et les pratiques effectives. L'étude souligne l'importance de renforcer la compétence didactique lors de la formation initiale des enseignants grâce à une plus grande intégration de la didactique spécifique, dans le but de promouvoir la pensée critique et le développement d'une citoyenneté active et engagée.

Mots-clés:

Formation des enseignants du secondaire; didactique de l'histoire; pédagogie critique; programme scolaire.

Fecha de recepción: 03-12-2024

Fecha de aceptación: 11-07-2025

Introducción

La formación inicial docente (FID) se configura como una etapa crucial en la construcción de la profesionalidad docente, dado que es el periodo en el que las experiencias y memorias escolares son cuestionadas y resignificadas. Este proceso permite reconstruir y reelaborar los sistemas de significados vinculados con la educación y la enseñanza (Souto, 2014, 2023). En este contexto, la didáctica de las ciencias sociales destaca la relevancia de analizar las creencias del profesorado sobre las finalidades de la enseñanza, como una estrategia para transitar de enfoques tradicionales hacia perspectivas contemporáneas y críticas en la enseñanza de la historia.

El problema que aborda esta investigación radica en que la formación inicial docente (FID) modela las creencias sobre la enseñanza de la historia. A su vez los modelos organizativos de los programas formativos influyen directamente en el equilibrio —o desequilibrio— entre los componentes disciplinares, didácticos y pedagógicos. Esta tensión plantea interrogantes sobre cómo las estructuras curriculares configuran las creencias docentes respecto a las finalidades de la enseñanza de la historia, y cómo dichas creencias se expresan (o no) en los discursos profesionales a lo largo del ejercicio docente. En este contexto, el objetivo de la investigación es analizar cómo la FID en ciencias sociales en Chile y España incide en la configuración de creencias del profesorado en formación, y de qué manera estas creencias se relacionan con su futura práctica didáctica.

Mientras que la mayoría de los estudios previos se han centrado en estudiantes en formación (Chávez, 2024b; Colomer et al., 2021; Colomer et al., 2018; González-Valencia et al. 2020; Morales et al., 2023; Morales y López, 2022) este trabajo se enfoca en docentes en ejercicio, quienes, mediante su experiencia profesional, elaboran discursos didácticos y pedagógicos fundamentados en la práctica de enseñar. Además, se considera la formación inicial recibida ya que esta etapa es clave para el desarrollo de las competencias didácticas necesarias para el ejercicio profesional.

Marco teórico

La Didáctica de las Ciencias Sociales en los programas de formación del profesorado

La comunidad científica coincide en que la didáctica de la historia y las ciencias sociales es fundamental para la formación del profesorado (Chávez, 2022; Bravo et al., 2018; Pagès, 2002) porque la reflexión sobre la enseñanza se realiza en el ámbito de una didáctica específica. En esta línea, los conocimientos de los docentes no son únicamente teóricos, sino que responden a una epistemología de la práctica (Tardif, 2013), lo que se relaciona con las capacidades y conocimientos requeridos para resolver la práctica de enseñar y encontrar soluciones a los problemas surgidos en la acción (Pagès, 2012). Así, el campo didáctico es una disciplina puente, focalizada en la relación dialéctica entre teoría-práctica y tiene la potencialidad de aportar significativamente a la transformación educativa (Pagès, 2018).

Desempeñarse en la realidad escolar requiere que el profesorado tenga una competencia didáctica, que refiere a las capacidades y los conocimientos que elaboran los docentes para dilucidar las interrogantes que plantea la práctica de enseñar historia y ciencias sociales en el aula (Pagès, 2002; Shulman, 2005). La formación de la competencia didáctica es labor prioritaria de las didácticas específicas, aunque este componente recibe poca atención en la formación inicial docente, ya que los programas de FID suelen enfocarse en el conocimiento disciplinar (Grossman et al., 2005; Pagès, 2002), predominando un enfoque que privilegia el saber sobre el saber enseñar (Chávez, 2024). Como consecuencia, el profesorado participa de experiencias formativas limitadas para el aprendizaje de la enseñanza, y por ello, presenta dificultades pedagógicas y didácticas en su trayectoria profesional. Domínguez (2015) sostiene que esto ocurre porque se piensa que dichas competencias se adquieren por añadidura, o de manera subyacente a la formación disciplinar fundamentada en el código disciplinar de la historia.

Para el caso chileno, Chávez (2022) indaga en los programas de universidades chilenas, concluyendo que en promedio el 4.1% de las asignaturas presentes en las mallas curriculares corresponden al área de didáctica. Además, evidencia que existen dos clasificaciones para los programas de las asignaturas, aquellos que propenden al desarrollo del

pensamiento histórico y otros cercanos al desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza. Para el caso de España, la didáctica es reivindicada como elemento sustancial en la formación del profesorado y se encuentra incorporada en la oferta educativa del 90% de las universidades que imparten el Máster de Secundaria (Aranda y López, 2017), aunque su incorporación no indica cuál es la intensidad y centralidad curricular que tiene en la totalidad del plan de estudios del futuro profesorado.

En la línea de lo planteado, el desequilibrio entre la formación disciplinar, didáctica y pedagógica del profesorado de historia y ciencias sociales es una problemática ampliamente diagnosticada en el área (Chávez, 2022; Coudannes-Aguirre, 2010; González-Valencia et al., 2020; Sánchez-Agustí, 2011) y uno de los factores que se relacionan con su inclusión y/o exclusión se relaciona con los modelos que estructuran la formación inicial, que actúan como marcos determinantes en la jerarquización curricular de los programas de estudios.

En esta línea, Imbernón (2019) y Lorenzo et al. (2015) identifican dos modelos principales de formación inicial docente: el modelo simultáneo y el modelo consecutivo. El modelo simultáneo integra de manera consistente en su diseño curricular asignaturas de formación disciplinar, didáctica y pedagógica, proporcionando mejores condiciones para el desarrollo de una profesionalidad docente reflexiva y crítica. Por otro lado, un estudio desarrollado en el marco europeo (EURYDICE, 2013) señala que en los países que implementan el modelo consecutivo, el cual consiste en una Licenciatura seguida de un Máster profesionalizante, la proporción del componente profesional —que incluye pedagogía, didáctica y prácticas— es siempre inferior al 30% de la formación total. Este enfoque limita la centralidad curricular de dichos componentes, lo que podría afectar la preparación integral del profesorado.

Las finalidades de la enseñanza de la historia

La práctica de enseñar historia exige que el profesorado reflexione constantemente sobre una pregunta fundamental: ¿Por qué enseñamos historia y conocimiento social? (Pagès y Santisteban, 2011). Diversos estudios, como los de González-Valencia et al. (2020), Abellán (2014), Pagès (2002) y Evans (1989), desarrollan categorías que analizan los enfoques adoptados por el profesorado para responder a esta interrogante.

La taxonomía propuesta por Evans (1989) sentó las bases para una

reflexión sistemática sobre las finalidades de la enseñanza de la historia mostrando una diversidad de enfoques. En este contexto, Dewey (1995) plantea que enseñar y aprender se desarrollan a partir de la conciencia, entendida como la capacidad de actuar con sentido. Por ello, reflexionar sobre el quehacer educativo y definir las finalidades de la educación son aspectos claves para lograr una actuación pedagógica coherente y significativa.

En este marco, las propuestas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia se construyen desde un entramado dialéctico que contempla el ser en el presente y el deber ser como un proyecto (Abellán, 2014). Este planteamiento está íntimamente relacionado con la construcción de un programa social, un modelo de sociedad y de ciudadanía que se espera promover en las generaciones futuras. Así, las finalidades educativas no solo responden al contexto presente, sino que proyectan aspiraciones colectivas y valores críticos para la transformación social.

Desde la taxonomía inicial de Evans (1989) hasta los modelos más recientes desarrollados por González-Valencia et al. (2020) y Abellán (2014), se evidencia una evolución en las finalidades de la enseñanza de la historia. Este desarrollo refleja cambios sociales que atribuyen nuevas finalidades a la enseñanza, a la vez que subraya el avance de la didáctica específica en las últimas tres décadas. Este campo se ha enfocado en fortalecer un modelo crítico y emancipatorio, que postula la enseñanza como una herramienta clave para el ejercicio de una ciudadanía crítica, transformadora e intercultural (Marolla-Gajardo y Saavedra-Solís, 2021; Santisteban y Anguera, 2014).

En este contexto, González-Valencia et al. (2020) identifican tres finalidades: emancipatorias, prácticas y técnicas. El interés emancipatorio busca fomentar el pensamiento crítico mediante el análisis de los procesos de cambio y continuidad en las sociedades, permitiendo comprender el presente a partir del pasado. Este enfoque promueve una reflexión orientada hacia la transformación social, proyectando un futuro más justo y equitativo. Por su parte, el interés práctico se centra en la construcción de significados compartidos y el fortalecimiento de una identidad colectiva, a través de actividades como la interpretación de documentos históricos, el reconocimiento del patrimonio cultural y la identificación de los eventos más relevantes de la historia de la humanidad. Finalmente, el interés técnico prioriza el conocimiento factual de la historia, destacando cronologías, personajes y eventos importantes, con énfasis en la

historia nacional y las épocas históricas como fundamentos para entender los acontecimientos históricos.

De manera similar, Abellán (2014), en su tesis doctoral, propone que las finalidades de la enseñanza de la historia se estructuran en tres tradiciones principales: crítica y emancipadora, humanista y práctica, y positivista y técnica. Estas tradiciones están mediadas por diversos enfoques desde los cuales el profesorado interpreta la realidad, incluyendo finalidades culturales, políticas, científicas, intelectuales, prácticas y orientadas al desarrollo personal.

Marco metodológico

La investigación es de carácter interpretativo, considerando que para percibir la realidad es necesario visualizarla como multirreferencial, en constante cambio, cuya interpretación es un producto social y humano (Flick, 2015; Romo, 2000). Se utiliza un diseño de estudio de casos al ser un concepto que agrupa una familia de métodos de investigación cuya característica principal es la indagación respecto de ejemplos (Stake, 2005). Por ello, el interés de la investigación se posiciona en un fenómeno, población y colectivo particular. El diseño es mixto con predominio cualitativo: por una parte, se interpreta el sentido que las personas entrevistadas atribuyen a su experiencia, y por otra, el componente cuantitativo se emplea solo con fines descriptivos.

El problema de investigación se centra en que la formación inicial docente (FID) modela las creencias del profesorado respecto a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, mediados por los modelos organizativos de los programas formativos que inciden en el equilibrio—o desequilibrio—entre los componentes disciplinares, didácticos y pedagógicos. Esto plantea interrogantes sobre cómo estas estructuras curriculares moldean las creencias docentes en torno a las finalidades de la enseñanza y sobre cómo dichas creencias se reflejan, o no, en los discursos sobre la implementación didáctica a lo largo de la vida profesional.

En este marco, la investigación busca responder a la pregunta: ¿Cuáles son las creencias sobre la enseñanza de la historia del profesorado formado en un modelo simultáneo y del profesorado formado en un modelo consecutivo? El objetivo general del estudio es analizar las creencias sobre la enseñanza de la historia de profesores en ejercicio

formados en un modelo simultáneo en Chile y en un modelo consecutivo en España.

El proceso analítico se desplegó en tres fases articuladas dentro de un estudio de casos comparado (Stake, 2005) de carácter predominantemente interpretativo. En la primera fase se llevó a cabo un análisis documental *ex post facto* de cinco textos curriculares procedentes de dos instituciones, una Universidad en Chile y una Universidad en España, publicados entre 2005 y 2022. A partir de una matriz de codificación se clasificaron los créditos u horas de cada asignatura en los componentes disciplinar, didáctico y pedagógico. Mediante la estadística descriptiva se estableció la proporción relativa de cada bloque y, con ello, el grado de equilibrio (o desequilibrio) entre los énfasis formativos de ambos programas.

La segunda fase consistió en la producción de datos cualitativos mediante una entrevista semiestructurada de catorce preguntas, organizada en tres bloques temáticos: (1) formación inicial docente, (2) práctica docente y finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y (3) necesidades formativas y formación permanente. El guion se sometió a un proceso Delphi con especialistas en formación docente, quienes aportaron ajustes léxicos y de orden que garantizaron claridad, pertinencia y viabilidad temporal del instrumento. Posteriormente, se pilotó con tres docentes en ejercicio, y finalmente se aplicó a dos grupos muestrales intencionales: el Grupo 1, integrado por cinco profesores formados en la UCH (Chile), y el Grupo 2, compuesto por cinco profesores que cursaron estudios en UES (España). La selección de la muestra respondió a tres criterios de inclusión articulados para garantizar la comparabilidad entre la Universidad en España y la Universidad en Chile. (1) En cuanto al nivel de estudios, se solicitó haber sido egresado del Máster en Profesorado de Educación Secundaria, especialidad Geografía e Historia (UES), o bien poseer el título de Profesor/a de Historia, Geografía y Educación Cívica (UCH). (2) Respecto al programa formativo de referencia, las y los participantes debían haber cursado el plan de estudios vigente del máster desde 2010 en UES, o alguno de los planes de Pedagogía en Historia y Geografía impartidos entre 2005 y 2021 en UCH. (3) Se requirió una experiencia profesional mínima de tres años en la docencia de Ciencias Sociales, condición que asegura trayectorias suficientemente consolidadas para la reflexión sobre la práctica.

En la tercera fase se procedió al tratamiento analítico de los mate-

riales. Los programas curriculares se procesaron cuantitativamente para describir la distribución de los componentes formativos, mientras que las transcripciones de las entrevistas se sometieron a un análisis de contenido (Bardin, 2002), del que emergieron categorías referidas a finalidades educativas, metodologías docentes y necesidades de desarrollo profesional. A fin de profundizar en la forma en que las creencias docentes se plasman en la representación de la práctica, se complementó con análisis del discurso (Ruiz, 2008). Tanto las categorías como las dimensiones analíticas se cimentaron en la tipología de intereses de conocimiento técnico, práctico y emancipatorio (Habermas, 1996), reelaborada para el ámbito educativo por González-Valencia et al. (2020); Abellán (2014).

Resultados y discusión

Los resultados de esta investigación se estructuran en cuatro apartados. El primero aborda la formación inicial docente en Chile y España, analizando la estructura curricular organizada en formación disciplinar, didáctica, pedagógica y práctica. El segundo examina las creencias del profesorado sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, clasificadas en enfoques técnico, práctico y crítico. El tercero explora los discursos sobre la implementación didáctica, identificando la coherencia o disonancia entre las creencias y las prácticas. Finalmente, se analizan las tensiones entre la formación inicial y las creencias docentes.

La formación inicial docente del profesorado de historia y Ciencias Sociales

Desarrollar un estudio de casos sobre realidades formativas diferentes del ámbito Iberoamericano presenta el reto de identificar las particularidades de cada contexto y establecer características comunes para los sistemas de formación del profesorado de Ciencias Sociales. Con el propósito de diseñar categorías de análisis que permitan contrastar la información frecuente y dispersa de ambos planes de estudio, se emplean clasificaciones por área formativa descritas (Tabla 2) y desglosadas de la siguiente manera: dominio disciplinar, investigación, didáctica específica de las Ciencias Sociales, prácticas y psicopedagogía.

Se realiza el análisis documental del programa de estudios para ac-

ceder al grado de profesor/a de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad en Chile que se organiza bajo un modelo formativo simultáneo, y, los programas de estudio de Grado de Historia y el Máster de Secundaria en España que se estructuran en un modelo consecutivo de estudios para la habilitación para ejercer la docencia (Rivero y Souto, 2019). En la Tabla 1 se muestran los resultados.

Tabla 1
Resultados sobre el total de créditos

Universidades	UES	UCH
Total de créditos	312	260
Semestres	10	10
Disciplinas	79%	54%
Investigación	8%	9%
Didáctica Específica	5%	9%
Prácticas	3%	11%
Psicopedagogía	5%	17%

De los resultados es posible establecer relaciones con los principales desafíos que enfrenta la formación inicial docente. Para el caso de la Universidad en España (UES) la formación disciplinar alcanza un 79%, mientras la Universidad en Chile (UCH) muestra un 54% considerando el total de créditos cursados. En el modelo sucesivo de la UES los componentes profesionales relativos a pedagogía, didáctica y prácticas son inferiores al 30%, mientras en el caso de la UCH con el modelo simultáneo se incrementa el peso de la formación profesional rondando el 46%, lo que es coherente con los planteamientos de EURYDICE (2013). La predominancia de currículos disciplinares se expresa tanto para el caso de la UES como de la UCH, aunque con matices diferentes. Lo que es coherente con investigaciones anteriores que han demostrado que los programas de formación inicial del profesorado hacen énfasis en la formación disciplinar sobre didáctica y pedagogía (Chávez, 2022; Coudannes-Aguirre, 2010; Sánchez- Agustí, 2011).

Respecto de los saberes pedagógicos los resultados estadísticos muestran que para el caso de la UES alcanza un 5% y de la UCH un 17% constituyéndose una amplia diferencia. Del análisis de la trayectoria formativa se extrae que para el caso de la UCH estas asignaturas son incluidas desde primer año bajo la arista formación profesional docente y co-

responden a materias cursadas por estudiantes de diferentes carreras de pedagogía. Para el caso de la UES corresponden al plan general del Máster de Secundaria y son cursadas por los futuros docentes independiente de su especialidad. En ambos casos, las asignaturas son gestionadas por unidades académicas dedicadas a la pedagogía que no se encuentran conectadas con las didácticas específicas. Se propone que es necesario revisar los puentes comunicativos entre áreas de manera de provocar y potenciar una concepción interdisciplinar de los saberes pedagógicos desde una mirada integral.

Previamente se ha establecido que la didáctica, como ámbito del conocimiento científico, es una disciplina en crecimiento en el ámbito latinoamericano. Sin embargo, al analizar los currículos universitarios se detecta la necesidad de mejorar el equilibrio entre la formación disciplinar, didáctica y pedagógica lo que representa un desafío actual para la FID. Entre los resultados de esta investigación se registra que en la jerarquización curricular la didáctica se encuentra desfavorecida, para el caso de la UES con un 5% y para la UCH con un 9%. La diferencia no es significativa entre ambos programas, si se considera que el modelo simultáneo permite mejorar las asimetrías entre ámbitos de conocimiento (EURYDICE, 2013). Entre los motivos de las dificultades de la inclusión de la DCS en los programas de estudio puede mencionarse que la didáctica es una disciplina reciente en comparación con la Historia y la Geografía, lo que determina que los cuerpos académicos de estas áreas tengan una mayor tradición y peso en la configuración del *habitus* universitario (Rubio y Maturana, 2020).

En esta línea, se plantea que la formación didáctica es clave para que el profesorado ejerza su labor a partir de una praxis fundamentada (Porlán y Rivero, 1998). Otorgar centralidad curricular a este componente implica crear las condiciones necesarias para que los docentes desarrollen la competencia didáctica, esencial para diseñar e implementar situaciones de enseñanza y aprendizaje basadas en una práctica reflexiva y crítica (Pagès, 2018). Respecto del área específica de Prácticas esta alcanza un 3% en la UES y un 11% en la UCH, lo que significa que no tienen centralidad curricular en la FID, aunque para el caso de la Universidad chilena registra una mayor incidencia porcentual. El área de investigación se presenta reducida para ambos casos, en la UES con un 8% y en la UCH con el 9%.

Para finalizar, los resultados arrojados del análisis de los programas

de la UES y UCH, indican que mejorar el equilibrio entre la formación disciplinar, didáctica y pedagógica continúa siendo un desafío en ambos modelos formativos (simultáneo y sucesivo). Respecto de la formación didáctica, es necesario implementar acciones educativas intencionadas y sostenidas en el tiempo, para que el estudiantado desarrolle habilidades del pensamiento histórico de manera progresiva, sistemática y contextualizada (Chávez, 2024). Esto implica focalizar la atención en dos ámbitos; en la inclusión de asignaturas centradas en el desarrollo de la competencia didáctica, en cantidad e intensidad, como también profundizar en la investigación relativa a los enfoques desde los que se estructuran las asignaturas del área.

Las finalidades de la enseñanza y la implementación didáctica

Previamente se establece que el equilibrio entre áreas en la FID es un desafío actual para el caso de la UES y UCH. Un estudio que indagó en las valoraciones del profesorado respecto de la FID, que corresponde a este mismo grupo muestral concluyó que cinco de los docentes formados en la UCH señalan insatisfacción ante la formación recibida. Para el caso de la UES tres de los entrevistados plantean algún grado de descontento con el Máster de Secundaria. Al analizar su formación la consideraron excesivamente disciplinar, con una formación didáctica insuficiente y con una amplia desarticulación entre la teoría y la práctica (Saavedra Solís et al., 2024).

Desde lo anterior, la investigación considera las condiciones en que se estructura la formación del profesorado y las valoraciones que elaboran de la FID, como marco en los que estructuran sus creencias sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y, teniendo presente su formación didáctica, los modos en que elaboran sus discursos sobre las finalidades de la enseñanza y las prácticas de aula. A continuación, en la Tabla 2, se muestran las categorías de análisis empleadas para analizar las creencias sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, los discursos relativos a la implementación de la enseñanza y la relación entre las creencias y las finalidades.

Tabla 2
Categorías de análisis a partir de las entrevistas a docentes

Categorías	Descripción
Creencias sobre las finalidades de la enseñanza de la historia del profesorado	Propósitos de la enseñanza de la historia: enfoque positivista y técnico, humanista y práctica, crítico y emancipatorio (Abellán, 2014 y González-Valencia et al., 2020).
Discursos relativos a la implementación de la enseñanza	Discursos sobre la metodología empleada en el aula para la enseñanza de la historia: implementación técnica, práctica o emancipatoria (Abellán, 2014).
Relación entre las creencias sobre las finalidades de la enseñanza y los discursos sobre la metodología empleada en la enseñanza	Identificar los niveles de coherencia entre las creencias sobre las finalidades y los discursos sobre la implementación de la enseñanza.

Las creencias sobre las finalidades de la enseñanza de la historia

Las creencias del profesorado respecto de las finalidades de la enseñanza son categorizadas en tres enfoques; positivista y técnico, humanista y práctico, crítico y emancipatorio (Abellán, 2014 y Valencia et al. 2020). Se atiende a la riqueza y variedad de respuestas brindadas, categorizando la información en la Tabla 3, en la que se desglosa cuantitativamente la información para posteriormente analizarla desde las voces del profesorado.

Tabla 3
Creencias sobre las finalidades de la enseñanza de la historia

Tipología de las Respuestas	UCH	UES
Positivista y técnico -	- -	-
Humanista y práctico	1	3
Crítica y emancipatoria	4	2
Total	5	5

Nota: elaboración propia siguiendo el modelo de Abellán (2014).

Tanto en el caso de la UCH como la UES, no existen referencias al enfoque positivista o técnico lo que es coherente con el evidente retroceso de esta en la FID Chávez (2024). Por otra parte, en los resultados obtenidos se concluye que para el caso de la UCH existe una marcada

tendencia desde el enfoque crítico o emancipatorio, ya que de los cinco entrevistados cuatro responden a esta categoría, mientras uno de ellos corresponde al enfoque humanista. Para el caso de la UES, tres representan su quehacer desde un enfoque práctico y dos lo hacen desde el emancipatorio.

Para identificar las principales preocupaciones del profesorado se opta por referenciar los hallazgos cualitativos, analizando las respuestas de sus protagonistas enmarcadas en las Tablas 5 y 6.

Tabla 4
Las finalidades críticas de la enseñanza

Respuestas asociadas al enfoque crítico
“Desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad para expresar opiniones y escuchar a otros/as, siempre con foco en los derechos humanos. Hacer de la enseñanza de la historia, un proceso de construcción y reconstrucción colaborativo, poniendo énfasis en el rol histórico que todos y todas poseemos” (D1UCH).
“Desarrollar un pensamiento crítico que sea capaz de resolver problemas sociales y escolares relevantes desde las habilidades y competencias históricas, fuera de memorizar” (D7UCH).
“Fomentar habilidades y competencias como son la empatía histórica, así como la reflexión sobre la construcción de identidades a todos los niveles” (D7UES).
“Desde las actitudes, la comprensión de la diversidad, la inclusión de sujetos invisibilizados, interculturalidad, género y valoración de los derechos humanos” (D5UES).

La docente (D1UCH) alude al pensamiento crítico en una dimensión de finalidades políticas destacando que la forma de construcción es interrelacional y colectiva con foco en los derechos humanos. La comprensión crítica de la realidad la asocia con la capacidad de intervenir en ella desde “el rol histórico que poseemos” desde la dimensión política entendida como la capacidad de intervenir en la construcción del futuro (Santisteban y Anguera, 2014). Los docentes (D5UES y D7EUES) refieren a la construcción de las identidades acercándose a un razonamiento que propone la diversidad y la inclusión desde una perspectiva de ciudadanía crítica.

Para iniciar el análisis de la segunda subcategoría referida a las finalidades, se escogen las frases descritas en la Tabla 5.

Tabla 5

Las finalidades prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales

Respuestas asociadas al enfoque práctico
“(…) En el desarrollo de capacidades para el análisis de fuentes escritas y cartográficas, ya que son habilidades basales muy descendidas entre el estudiantado. Solo si estas están “medianamente” logradas, voy “un paso más allá” y fomento la reflexión en torno a debates y problemáticas propias de la actualidad” (D2UCH).
“Trato de dar a entender que la HyG son campos del conocimiento no solo asignaturas. Trato de que aprovechen lo que les pueden ofrecer estas materias, o las que sean, en su vida diaria y en su crecimiento particular.” (D6UES).
“Este pasa por comprender la realidad, conocer las problemáticas actuales y su conexión con el pasado para analizar críticamente las acciones que se realizan en el medio, ya sean culturales, sociales, políticas o económicas” (D9UES).

De lo anterior, se evidencia el carácter práctico, el énfasis en el saber hacer, al señalarse que el trabajo de fuentes es una habilidad basal descendida en el estudiantado y que una vez manejados los instrumentos se puede dar paso a la reflexión y los debates (D2UCH). El entrevistado (D6UES) aborda la utilidad de las asignaturas para que el estudiantado comprenda su vida diaria, existiendo una tendencia a visualizar las ciencias sociales como recurso para la comprensión del entorno personal y local. Esto se relaciona con lo planteado por (D9UES) quien valora la responsabilidad con los demás, en este sentido, se orienta la formación de una actitud individual ante la realidad política y social. El enfoque práctico valora la ampliación de la cultura histórica, geográfica y de las ciencias sociales otorgándole la función de ser una herramienta que da sentido a la vida y que es fundamental para formar parte de la sociedad.

Discursos sobre la implementación de la enseñanza y metodología de aula

En complemento con lo anterior, esta categoría profundiza en los discursos sobre la implementación de la enseñanza y las metodologías de aula, mediante las preguntas focalizadas en los materiales utilizados y los modos en que los consideran útiles para el logro de sus propósitos educativos. Empleando las categorías de González-Valencia et al. (2020) y Abellán (2014) se tabulan las respuestas de acuerdo con una implementación técnica, práctica o crítica. Los resultados se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6
Discursos sobre la implementación y metodologías de aula

Tipología	Respuestas UCH	Respuestas UES
Implementación técnica	-	-
Implementación práctica	5	5
Implementación crítica	-	-

Nota: elaboración propia siguiendo las categorías de González-Valencia et al. (2020) y Abellán (2014).

Los resultados obtenidos indican que la totalidad del profesorado formado en la UES y en la UCH implementa una enseñanza desde un perfil práctico. Los datos revelan que existe una marcada tendencia a desarrollar actividades que permitan al alumnado acercarse al conocimiento a partir de actividades de descubrimiento, elaboración, experimentación y experiencias lúdicas. En lo relativo a los discursos sobre la implementación práctica de la enseñanza se consignan en la Tabla 7.

Tabla 7
Implementación práctica de la enseñanza

Respuestas asociadas a la implementación práctica de la enseñanza
“Las fuentes siempre son necesarias en mi trabajo de aula: textos, imágenes o mapas, siempre son el punto de partida para la clase (...)” (D1UCH).
“Intento incorporar en la mayoría de mis clases fuentes audiovisuales e iconográficas que sirvan como complemento o explicación directa de un contenido” (D3UCH).
“Las plataformas de gamificación las suelo utilizar para recuperar y analizar aprendizajes previos” (D3UCH).
“Regularmente utilizo material concreto, ya que es muy atractivo para el estudiantado” (D1UCH).
“Si debo especificar algún material concreto, sin duda me decanto por los juegos de simulación, rol o cualquier herramienta que convierta al alumno en protagonista de su propio aprendizaje” (D9UES).

Desde la implementación práctica se prioriza el trabajo de fuentes entendidas como herramientas que nos acercan al trabajo del historiador y a estrategias de comprensión de lectura y análisis de texto (D1UCH; D3UCH), quedando relegado el análisis del discurso de las fuentes, el contraste de opiniones y el posicionamiento ético del estudiantado frente a temáticas socialmente relevantes. Alcanzan notoriedad en las entrevistas las actividades lúdicas, del análisis de (D3UCH; D1UCH; D9UES)

se desprende que existe una preocupación por diseñar experiencias que sean atractivas para el estudiantado. Al analizar los propósitos de las actividades se identifica, recordar aprendizajes previos y generar experiencias para que sean protagonistas de su entorno propio, lo que da cuenta de un enfoque didáctico focalizado en estrategias de aprendizaje más que en el desarrollo del pensamiento crítico (Chávez, 2022).

Relación entre las creencias sobre las finalidades e implementación de la enseñanza

Siguiendo las afirmaciones de Morán (2008) las creencias del profesorado sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales y las metodologías didácticas empleadas para implementarlas refieren a una relación que conjugaría teoría con práctica educativa. La información de las Tablas 6 y 7, permite analizar el nivel de correspondencia entre las creencias del profesorado sobre las finalidades de la enseñanza y sus discursos sobre la implementación didáctica graficadas en la Tabla 8.

Tabla 8
Comparación entre finalidades e implementación didáctica

Universidades	Finalidad práctica	Implementación práctica
UCH	1	5
UES	3	5

Este apartado se desarrolla en la intersección entre las creencias sobre las finalidades de la enseñanza y los discursos sobre la implementación en el aula, considerando el desarrollo de la competencia didáctica que puede contribuir a la coherencia entre estos ámbitos, se encuentra entre los principales hallazgos que; el grupo correspondiente a Chile y el grupo de España, implementan una enseñanza orientada hacia el enfoque práctico. Es decir, aunque al declarar sus creencias sobre las finalidades se posicionan desde enfoques diferentes, cuando se analizan los discursos didácticos se encuentran coincidencias significativas, al localizarse la totalidad de la muestra en este enfoque. En este sentido, los profesores del grupo de la universidad chilena, proponen finalidades críticas, pero presentan dificultades para elaborar discursos sobre la práctica de enseñar desde un enfoque crítico, a diferencia del profesorado formado en España, que muestra mayor tendencia a la coherencia entre finalidades

e implementación didáctica. Lo anterior, podría deberse a que ambos grupos participan de una formación didáctica limitada en términos de cantidad e intensidad, lo que tiene repercusión en el desarrollo de la competencia didáctica (Pagès, 2002).

En síntesis, preparar al profesorado de Ciencias Sociales consiste en desarrollar la competencia didáctica, entendida como la capacidad de desarrollar procesos reflexivos en los que sean conscientes de sus creencias sobre la enseñanza, puedan movilizarlas y complejizarlas, y, a partir de ello tomar decisiones, organizarlas y llevarlas a la práctica. Respecto de ello, Abellán (2014) propone que las creencias del profesorado sobre las finalidades de la enseñanza de la historia tienen su origen en sus experiencias escolares, a partir de ellas la formación inicial puede influirlas o modificarlas mediante el debate teórico, pero también, en la reflexión constante sobre la propia práctica.

Conclusiones

En consonancia con el objetivo y la hipótesis planteados —caracterizar los programas formativos del profesorado de Ciencias Sociales y explicar su influencia en las creencias docentes— se confirma la preeminencia de un currículo de orientación academicista en ambas instituciones analizadas. En la Universidad en España (UES), el desajuste entre formación disciplinar, didáctica y pedagógica es particularmente acusado: el plan de estudios privilegia los contenidos de la disciplina en detrimento de las competencias necesarias para *saber enseñar*. Este sesgo responde al modelo formativo sucesivo, que separa los estudios de Grado y el Máster en Profesorado, y contraviene los propios lineamientos y aspiraciones del Máster, cuyo plan de estudios se focaliza en reforzar la dimensión pedagógico-didáctica. En la Universidad en Chile (UCH), se observa una distribución algo más equilibrada entre las áreas formativas, aunque la dimensión disciplinar continúa siendo hegemónica. Con todo, la UCH asigna un porcentaje relativamente mayor a investigación, didáctica, prácticas y psicopedagogía, lo que genera mejores condiciones para articular teoría y práctica en un modelo simultáneo que, como subraya Imbernón (2021), favorece la permeabilidad curricular.

En cuanto a las creencias del profesorado sobre las finalidades de la enseñanza de la historia —cuestión que constituye el núcleo de la pre-

gunta de investigación— los resultados muestran una oscilación entre enfoques prácticos y críticos, con notorias discrepancias entre los fines declarados y las metodologías realmente empleadas. La continuidad más visible en ambos grupos es la centralidad de la “puesta en práctica”, lo que revela un conflicto entre el discurso crítico y la práctica efectiva; un desajuste que interesa corregir, dado que la enseñanza contemporánea aspira a promover el pensamiento histórico-crítico y la participación democrática del estudiantado.

Desde una sospecha epistémica sobre la formación universitaria, se impone la necesidad de evaluar tanto la cobertura curricular —para equilibrar los ejes disciplinar, didáctico y pedagógico— como la investigación que profundice en la articulación teoría-práctica. Solo así se logrará una mayor coherencia entre las finalidades de la enseñanza y su implementación didáctica (García Pérez, 2021; Pagès, 2012; Sacristán, 2013).

El nodo crítico detectado es el desarrollo insuficiente de la competencia didáctica, un déficit que amplía la brecha entre los fines perseguidos y la práctica de enseñar. La formación inicial debe, por tanto, dismantlar la concepción de los objetivos como “jerga curricular” y propiciar las condiciones necesarias para una “acción transformadora fundamentada” (Porlán y Rivero, 1998).

Como estos hallazgos derivan de una muestra reducida, las conclusiones deben entenderse como indicios más que como afirmaciones definitivas; no obstante, respaldan la hipótesis y los objetivos formulados al inicio del estudio. Entre las principales limitaciones se encuentra, precisamente, el tamaño muestral, lo que restringe la generalización de los resultados. Futuras investigaciones —en particular la tesis doctoral en curso— podrán ampliar y diversificar la muestra, profundizando en los distintos contextos institucionales y en las trayectorias formativas del profesorado.

La investigación abre, además, un horizonte de preguntas prospectivas: ¿qué concepciones tiene el profesorado sobre la didáctica de las Ciencias Sociales?, ¿cuánta centralidad les concede frente a los desafíos profesionales?, ¿cómo integra la formación inicial y permanente esta dimensión y desde qué enfoques?, ¿de qué manera se inserta la formación didáctica en las trayectorias formativas para equilibrar teoría y práctica? Igualmente crucial es identificar buenas prácticas universitarias que inspiren el aprendizaje de “enseñar a enseñar”. Los datos

apuntan a que el profesorado de secundaria tiende a concebir la didáctica como mero “metodologicismo” (Asensi y Fuertes, 2022). Urge, por tanto, que la formación docente contribuya a desmontar y reelaborar tales discursos.

El análisis comparado de las trayectorias formativas dibuja, en suma, un campo fértil para mejorar la formación del profesorado. Este panorama constituye un desafío mayor para las instituciones formadoras, las escuelas como entornos de desarrollo profesional y la investigación educativa en didáctica de las Ciencias Sociales.

Referencias

- Abellán, J. (2014). *La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional Universidad Autónoma de Barcelona.
- Aranda, A. y López, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (1), 5-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.5>
- Asensi, E. y Fuertes, C. (2022). Representaciones del futuro profesorado de Historia: de la formación teórica al análisis de la práctica docente. En Parra, D. y Souto, X. (Coords.), *El profesorado como agente de cambio*. (pp. 169-181). Nau Llibres.
- Bardín, L. (2002). *El análisis de contenido*. AKAL.
- Bravo, L., Valencia, L. y Villalón, G. (2018). La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de historia y ciencias sociales. En Jara, M. y Santisteban, A. (Coords.), *Las contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (pp. 229- 240). Universidad Nacional de Comahue y Universidad Autónoma de Barcelona.
- Chávez, C. (2022). Una disciplina en transición: Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial docente. *Revista Estudios Pedagógicos*, 48(4), 337-356. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400337>
- Chávez, C. (2024a). Profesorado en formación y desarrollo del pensamiento histórico en universidades chilenas. *Perfiles Educativos*, 46(184), 111–126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400337>
- Chávez, C. (2024b). La Problematicación Histórica una Competencia del Profesorado de Historia y Ciencias Sociales. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-539>
- Coudannes- Aguirre, M. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación / docencia y teoría / práctica. *Antíteses*, 3(6), 975-990.
- Colomer, J., Sáiz, J. y Bel, J. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Cien-

- cias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 107–128. <https://doi.org/10.6018/j/324191>
- Colomer, J., Sáiz, J. y Morales, A. (2021). History and geographical thinking skills between disciplinary knowledge and knowledge for teaching in Teacher Education. En Gómez, C.; Miralles, P y López, R. (Coords.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 159-176). Peter Lang.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial Graó.
- EURYDICE (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in European*. Publications Office of the European Union.
- Evans, R. (1989). Las concepciones del maestro sobre la historia (J. Trad.). *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3(4), 61-94.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- González-Valencia, G., Santisteban-Fernández, A. y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-25.
- Habermas, J. (1996). *Teoría y Praxis: Ensayos de Filosofía Social*. Sur.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de Educación Secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado*, 23(3), 150-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Lorenzo, J., Muñoz, I. y Beas, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866
- Marolla-Gajardo, J. y Saavedra-Solís, C. (2021). América Latina en el currículo chileno de Historia: análisis desde la literacidad crítica. *Revista Colombiana de Educación*, (82), 61-82. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10499>
- Morales, A., Caurín, C. y La Cruz, I. (2023). Didáctica de la educación socioambiental: orientaciones metodológicas para la transformación ecosocial. *Revista Ar@cne*, 27, 1-22. <https://doi.org/10.1344/ara2023.282.43291>
- Morales, A. y López, M. (2022). Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil: expectativas curriculares y formación docente. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 61–82. <https://doi.org/10.6018/educatio.487691>
- Morán, L. (2008). Criterios para el análisis comparativo de modelos y diseños educativos. *Educación y Educadores*, 11(2), 139-158.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: El currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30(1), 255-269.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Revista Nuevas Dimensiones*, 1(3), 2-13. <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.42>

Saavedra Solís, C., Morales Hernández, A. J. y Souto González, X. M. (2026). De la formación inicial a la práctica docente: creencias sobre la enseñanza de la historia del profesorado en Chile y España. *Educatio Siglo XXI*, 44(3), 153-176.

- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar la historia, las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), 53-59.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender ciencias sociales. En Santisteban, A. y Pagès, J. (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp.23-39). Síntesis.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Díada Editora.
- Rivero, P. y Souto, X. (2019). El máster de profesorado de educación secundaria. Una revisión desde la especialidad de geografía e historia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 97, 41-50.
- Romo, R. (2000). La investigación de corte interpretativo. Aportes a los procesos de producción cultural. *Educación*, 12(1), 26-32.
- Rubio, G. y Maturana, C. (2022). La didáctica de la historia y las ciencias sociales en Chile: Trayectos disociados y formas alternativas en la enseñanza. Preguntas para una discusión. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 95-120. <https://doi.org/10.7203/concienciasocial.5.24270>
- Ruiz, J. (2008). Análisis sociológico del discurso: mínimo común denominador. En E. García-Álvarez y J. López-Sintas (Eds.), *Actas de la Conferencia Iberoamericana de Investigación Cualitativa, IBERACUAL*, vol. 1, (pp. 241-262).
- Saavedra Solís, C., Morales Hernández, A. J., y Souto González, X. M. (2024). Las valoraciones del profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales sobre su formación inicial: Un estudio de casos de Chile y España. En J. Á. Sánchez Rivera, J. I. Ortega Cervigón y N. González Monfort (Eds.), *La formación inicial y el ejercicio de la profesión docente en Didáctica de las Ciencias Sociales: Representaciones y prácticas democráticas* (pp. 336-342).
- Sánchez-Agustí, M. (2011). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 3-15.
- Sacristán, G. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Ediciones Morata.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). La enseñanza y el pasado-presente-futuro de las sociedades: Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío y asociados*, 18(19), 249-267.
- Souto, X. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la educación básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 33-56. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198831>
- Souto, X. (2023). Entre el decir y el hacer. La construcción de un programa de investigación sobre la praxis escolar. *Revista Ar@cne*, XXVIII (279), 1-23. <https://doi.org/10.1344/ara2023.279.42667>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos de futuro. En Poggi, M. (Coord.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. (pp. 19-44). IIPÉ- Unesco.
- Universidad de Valencia (2022, 5 de junio). *Plan de estudios del grado de historia*. <https://>

Saavedra Solís, C., Morales Hernández, A. J. y Souto González, X. M. (2026). De la formación inicial a la práctica docente: creencias sobre la enseñanza de la historia del profesorado en Chile y España. *Educatio Siglo XXI*, 44(3), 153-176.

www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-historia

Universidad de Valencia (2010). *Plan de estudios del máster de secundaria, especialidad geografía e historia*. <https://www.uv.es/uvweb/master-profesorado-secundaria/es/programa-del-master/plan-estudios/plan-estudios>

Universidad de Valencia (2021-2022). *Guía orientativa de prácticum: Especialidad geografía e historia*. Màster Universitari en Professor/a d'Educació Secundària.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2005). *Programa de estudios de la carrera de pedagogía en historia, geografía y educación cívica*.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2021). *Protocolo general de práctica profesional: Pedagogía en historia y geografía*.

