

Evaluación de prácticas docentes en el Grado en Educación Primaria desde la perspectiva del alumnado¹

María Dolores Jiménez Martínez

Universidad de Almería  

Ramón Méndez Andrés

Universidad de Almería  

María del Mar Felices de la Fuente

Universidad de Almería  

Álvaro Chaparro Sainz

Universidad de Almería  

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.93118>

Recibido: Enero 2024 • Revisado: Septiembre 2024 • Aceptado: Octubre 2024

ES Resumen¹. INTRODUCCIÓN: En el marco de la formación inicial de docentes, el conocimiento de las acciones pedagógicas del profesorado universitario y su repercusión en la construcción de identidades profesionales resulta clave para mejorar dicha formación y posibilitar la transformación de la educación ante los desafíos globales del siglo XXI. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo general evaluar las prácticas docentes universitarias desarrolladas en el marco de las asignaturas del área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado en Educación Primaria, a partir de las opiniones del alumnado sobre los procesos formativos y de evaluación implementados en estas materias. **MÉTODO:** A través de un diseño metodológico cuantitativo no experimental, con recopilación de información mediante cuestionario y siguiendo un muestreo no probabilístico por conveniencia, se analizan las opiniones de 1045 (n=1045) estudiantes de seis universidades españolas. En el análisis de datos, realizado con el programa estadístico SPSS v28.0, se ha atendido a los estadísticos descriptivos y frecuencias, a las correlaciones entre los ítems y a un análisis inferencial con prueba de *t* de *student* para las variables dicotómicas (sexo y edad) y ANOVA para la variable categórica sobre experiencia previa. **RESULTADOS:** Los resultados muestran que los participantes consideran como mejor modelo para su desarrollo profesional aquellas propuestas formativas con mayor carácter crítico, reflexivo y transformador, sin embargo, cuestionan que la formación recibida contribuya a construir su identidad docente y que el profesorado universitario pueda ser un referente a imitar en su futuro profesional. **DISCUSIÓN:** Se evidencia la necesidad de mejorar las estrategias docentes del profesorado universitario de esta área de conocimiento y de implementar, en mayor medida, acciones didácticas que contribuyan a reflexionar, junto al alumnado, sobre los obstáculos que impiden una adecuada formación a partir de los modelos docentes que se ofrecen.

Palabras clave: formación de profesores; enseñanza superior; enseñanza primaria; ciencias sociales; estilo de enseñanza.

EN Evaluation of teaching practices in the Degree in Primary Education from the student's perspective.

EN Abstract. INTRODUCTION: In the context of initial teacher training, teachers' knowledge of pedagogical actions and their impact on the construction of models and teaching identities in students is key to enable the transformation of education in the face of the global challenges of the 21st century. In this context, this study presents as a general objective to know the vision of the students of the Degree in Primary Education about the formative and evaluative process received in the subjects on Didactics of the Social Sciences that they have taken during their university studies. **METHOD:** To respond to this objective, it has been used a non-experimental quantitative research design. The information has been collected through a questionnaire, in which 1045 (n=1045) students from six Spanish universities have participated. Sampling has been non-probabilistic for convenience. In the analysis of the data, carried out with the statistical program SPSS v28.0, the descriptive statistics and frequencies, the correlations between the items and the inferential analysis with Student t-test for the dichotomous variables (sex and age), and ANOVA for the categorical variable of previous experience, were considered. **RESULTS:** The main result reflects that the teachers in training

¹ Este trabajo es resultado del PPIT-UAL 2023-2024, financiado por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación con fondos (FEDER) 2021-2027; y de los proyectos: PID2020-113453RB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033; y PDC2022-133041-I00 MCIN/AEI/10.13039/501100011033, cofinanciado por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR.

consider that those training proposals that have a more critical, reflective, and transformative approach are the best model for their own professional development. However, the participants do not consider in all cases that the training received has contributed to building their teaching identity and that teachers are a reference to imitate in their professional future as teachers. **DISCUSSION:** Consequently, it's necessary improving university teaching practices in this area and to implement training actions that contribute to reflect, together with the students, about the obstacles that prevent adequate training on teaching models offered.

Keywords: teacher education; higher education; primary education; social sciences; teaching style.

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Enfoque metodológico. 2.2. Muestra. 2.3. Instrumento. 2.4. Procedimiento. 3. Resultados. 3.1. Análisis de descriptivos en los ítems. 3.2. Análisis de correlaciones de los ítems. 3.3. Diferencias de medias y análisis de varianza. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas

Cómo citar: Jiménez Martínez, M.^a D.; Méndez Andrés, R.; Felices de la Fuente, M.^a M.; Chaparro Sainz, A. (2025) Evaluación de prácticas docentes en el Grado en Educación Primaria desde la perspectiva del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 105-116.

1. Introducción

Analizar la práctica del profesorado universitario es esencial para saber cómo repercute en la formación de docentes noveles y en la construcción de su identidad profesional. Este análisis permite conocer las relaciones que se establecen entre los docentes universitarios, el alumnado y el conocimiento que se trabaja en Educación Superior, posibilitando la integración de cambios en la acción educativa (García y González, 2022). Algunos autores han señalado la trascendencia de apostar por una formación renovada de los planes formativos, conectada con la realidad de las aulas (Gomes, 2020), que refuercen las competencias profesionales de los futuros docentes para tomar decisiones y crear situaciones de aprendizaje que favorezcan un conocimiento social significativo (Flecha et al., 2014). Ahora bien, estos planes formativos deben ir acompañados de un proceso de análisis y evaluación de las prácticas educativas implementadas, para constatar si son efectivas y si contribuyen a la construcción de identidades docentes que ejerzan como agentes de transformación social.

En el marco internacional, diversos estudios han mostrado la necesidad de formar profesorado altamente cualificado para mejorar la educación (Barnes et al., 2017). Junto a ello, también se ha constatado la correlación existente entre el conocimiento ofrecido en los programas de formación universitaria y la adquisición de competencias profesionales por parte de los futuros docentes al finalizar dicha formación (König & Blömeke, 2012; Blömeke et al., 2016). En el contexto español, Estepa (2017) señala la importancia de ofrecer una preparación de calidad, ya que los docentes noveles suelen reproducir los métodos de enseñanza en los que se han educado durante su escolaridad. De este modo, procurar una adecuada formación debe ser la principal motivación para mejorar la praxis universitaria, pues de ahí emergerán las futuras acciones didácticas de los docentes que promoverán cambios en la escuela.

En la actualidad, observamos una creciente preocupación por los estudios sobre el desarrollo profesional de los docentes en formación inicial y sobre las prácticas docentes universitarias (Copello et al., 2016; Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez, 2016; Pérez y Rodríguez, 2017; Llerena, Riol y Morell, 2018). Una inquietud que, lejos de afectar exclusivamente al ámbito español, suscita el interés de profesionales internacionales, como muestra el reciente monográfico coordinado por Barroso y Gomes (2023) que analiza el caso luso-brasileño, o el trabajo de Vaillant (2024) sobre la formación inicial en Latinoamérica.

En este contexto, las investigaciones recientes revelan una presencia mayoritaria de métodos magistrales, así como una cierta despreocupación del profesorado por atraer a sus estudiantes hacia lo que están aprendiendo (Esteban, 2019). De hecho, de manera más concreta, algunas investigaciones señalan cómo la práctica docente del profesorado se encuentra condicionada por factores como el miedo, el desafío o los enjuiciamientos a la labor docente (Pacievitch et al., 2023). Este planteamiento ha sido secundado por investigaciones que han definido la didáctica universitaria como preferentemente tradicional, magistral y centrada en la teoría, lo que implica que no se prepare al futuro profesorado adecuadamente para la práctica profesional (Vaillant y Marcelo, 2015) pues se considera al formador de formadores como alguien alejado de la realidad educativa.

En el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales (en adelante CC.SS.), espacio en que se contextualiza esta investigación, los resultados apuntan hacia esta misma dirección, evidenciándose un mayor protagonismo de las estrategias expositivas, la falta de conexión entre la "teoría" y la "práctica" o la necesidad de reforzar las relaciones entre universidad y escuela (Chaparro y García, 2022). Una realidad educativa que, por otro lado, se enfrenta a concepciones negativas, como muestra el estudio realizado por Ruiz-Ortega y Gallego-Castaño (2024), donde se señala el escaso interés que las didácticas específicas vinculadas con contenidos sociales, particularmente históricos, generan entre los estudiantes de Educación Superior. Estos datos coinciden con aquellos que destacan la formación ofrecida como homogénea y generalista (Van Hover & Hicks, 2018), necesitando nuevas formas de enseñar a enseñar CC.SS. (Arana et

al., 2021). De hecho, el alumnado percibe un gran distanciamiento entre los conocimientos adquiridos y el contexto real de las aulas, generándose una formación descontextualizada (Felices & Chaparro, 2021).

En este sentido, siguiendo a Smith & Baik (2019), los entornos mejor valorados por el estudiantado para su formación son aquellos que proporcionan conocimientos y conceptos disciplinarios bien estructurados y planificados; que son intelectualmente desafiantes; que tienen en cuenta los objetivos de los estudiantes y dejan clara la relevancia de lo que están aprendiendo; que cuentan con docentes expertos que establecen una buena relación con los estudiantes; y que facilitan oportunidades de aplicación de lo aprendido en situaciones de práctica auténticas o simuladas. Junto a ello, se reclama aprender mediante las mismas estrategias en las que se forma, a fin de favorecer cambios conceptuales y epistemológicos. Por tanto, adquieren gran importancia para el alumnado las acciones grupales, las prácticas externas al aula y la implementación de metodologías activas de aprendizaje (Gómez et al., 2018; León-Díaz et al., 2022). Igualmente, se destaca el valor de integrar problemáticas socioambientales, el patrimonio, las salidas al entorno, las visitas a museos, la realización de trabajos de campo, el trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en el juego (Felices & Chaparro, 2021).

Estos aportes alumbran el camino de las prácticas universitarias del profesorado de Didáctica de las CC.SS. para favorecer la adquisición de competencias profesionales que impliquen saber enseñar y no tener que aplicar actividades predefinidas (Ross, 2019). Se está frente al reto de formar docentes que no basen su práctica en la transmisión de saberes académicos, sino que fundamenten su acción didáctica en la reflexión, apostando por un código de valores que permita construir una sociedad más justa y conectar con los fines democráticos (Díez-Gutiérrez, 2020).

Ante este contexto, es necesario continuar investigando la práctica docente universitaria y su impacto en el alumnado, para conocer en qué medida se está contribuyendo a la formación de docentes críticos, capaces de analizar situaciones complejas, de tomar decisiones y de reflexionar sobre sus resultados. En consecuencia, esta investigación tiene como objetivo general indagar dichas prácticas en el marco de las asignaturas del área de Didáctica de las CC.SS., a partir de las opiniones del alumnado del Grado en Educación Primaria sobre el proceso formativo y evaluativo recibido. Del mencionado objetivo general se desglosan los siguientes objetivos específicos: (1) analizar las opiniones del alumnado sobre los contenidos teóricos y prácticos de las asignaturas del área de conocimiento, (2) identificar si la formación recibida genera modelos docentes válidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales e (3) indagar posibles diferencias en relación con tres variables independientes: sexo, edad y experiencia profesional.

2. Método

2.1. Enfoque metodológico

El diseño empleado para el desarrollo de la investigación ha sido de tipo cuantitativo no experimental, con recopilación de información a través de un cuestionario con escala Likert (1-5). Este tipo de diseño permite responder a los problemas tanto en términos descriptivos como en relación con las variables, cuando la información se recopila sistemáticamente, lo que garantiza el rigor de los datos obtenidos (Hernández y Maquilón, 2010).

2.2. Muestra

En la investigación han participado 1045 (n=1045) estudiantes del Grado en Educación Primaria, procedentes de seis universidades españolas: Almería, Complutense de Madrid, Córdoba, Extremadura, Málaga y Pública de Navarra (Tabla 1). La muestra ha sido seleccionada siguiendo técnicas de muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que se atendió al criterio de accesibilidad a los sujetos y de adecuación a los fines de la investigación (McMillan y Schumacher, 2005). Las respuestas han sido obtenidas entre los cursos 2019/2020 y 2021/2022.

Tabla 1. Descripción de la muestra por universidades

Universidad	Acrónimo	Muestra (n=)
Málaga	UMA	277
Pública de Navarra	UPNA	203
Córdoba	UCO	185
Almería	UAL	176
Extremadura	UNEX	142
Complutense de Madrid	UCM	58
<i>Valores perdidos</i>		4
Total		1045

Fuente: elaboración propia.

Dicha muestra, sin ser probabilística, representa una muestra relevante del total de la población teniendo en cuenta que en el curso 2021/2022 egresaron un total de 16.408 estudiantes del Grado de Educación Primaria (Tabla 2). Asimismo, en relación con la variable del sexo, la muestra del estudio ha estado conformada por 324 hombres (31,0%) y 721 mujeres (69,0%), porcentajes muy parecidos a los del universo de la población.

Tabla 2. Egresados del Grado en Educación Primaria. Curso 2021/2022

Grado en Educación Primaria		%
Hombres	4.745	28,92%
Mujeres	11.663	71,08%
Total	16.408	

Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Secretaría General de Universidades.

Para el análisis de la variable de la edad se ha creado una nueva categoría, “rango de edad” con dos subcategorías: los participantes con menos de 23 años (n=921, 88,1%) y aquellos con 23 o más años (n=124, 11,9%). Se considera que los grupos docentes de tarde, generalmente, acogen a un alumnado de mayor edad, caracterizado por poseer unas particularidades divergentes respecto al resto: experiencias profesionales, situaciones familiares, trayectorias personales, etc. Por último, se ha tenido en cuenta como variable la experiencia profesional previa del alumnado participante, atendiendo a las siguientes opciones: “Prácticum” (n=687), “Carácter privado (clases particulares)” (n=128), “Educación no formal” (n=172) y “Otra” (n=58).

2.3. Instrumento

Para la recogida de los datos se ha empleado la herramienta: “Cuestionario para el conocimiento y evaluación de las prácticas educativas universitarias del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales”. Este instrumento, de índole cuantitativo, fue validado por expertos. El cálculo de la fiabilidad se realizó mediante la prueba de alfa de Cronbach ($\alpha=0,943$) y la validez del constructo se valoró mediante la estructura factorial exploratoria que ha ofrecido el análisis de componentes principales (ACP). En ambos casos, los resultados fueron positivos y demostraron la fiabilidad y validez del instrumento para conocer y medir las características de la acción docente del profesorado universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales (Chaparro y Gómez, 2022).

Para esta investigación se ha utilizado la información del bloque III del cuestionario, titulado: “Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje del profesorado y del alumnado en el contexto de la asignatura”. Concretamente, se han analizado los ítems del apartado 3.2.: “Valoración del proceso formativo y evaluador de la asignatura” (Tabla 3). Los participantes debían responder en función de cinco opciones de respuesta, desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo).

Tabla 3. Bloque III.2. Valoración del proceso formativo y evaluador de la asignatura

Ítem	Enunciado del ítem
1	La superación de la asignatura depende de la memorización de contenidos.
2	La calificación final de la asignatura depende de un examen final.
3	El/la docente establece una evaluación objetiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.
4	Los trabajos grupales permiten una evaluación apropiada de la asignatura.
5	Estoy satisfecho con el sistema de evaluación establecido (instrumentos y procedimiento).
6	El proceso de evaluación permite al docente conocer mis competencias y habilidades desarrolladas.
7	En clase el alumnado aprende prácticas útiles para su acción docente en las materias de CC.SS.
8	Tras cursar la asignatura el alumnado está más capacitado para impartir asignaturas de CC.SS.
9	Las clases prácticas recibidas me han ayudado a conocer mejor mis capacidades como futuro/a docente y a desarrollar mis competencias.
10	La formación recibida ha sido útil para mi futura práctica docente.
11	El/la docente transmite entusiasmo por el aprendizaje de esta asignatura.
12	El/la docente se preocupa por el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
13	Considero apropiados los contenidos teóricos de la asignatura para mi formación.
14	Considero apropiados los contenidos prácticos de la asignatura para mi formación.
15	Esta experiencia docente marcará la formación de mi identidad profesional como educador.
16	El/la docente promueve el pensamiento crítico y una enseñanza orientada a la transformación de la sociedad.
17	El profesorado de la asignatura nos parece un buen modelo a imitar en nuestra futura docencia.

Fuente: elaboración propia.

Para estimar la fiabilidad del apartado 3.2. del bloque III, como ya se señaló, se empleó el método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach, que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida compuesto por un conjunto de ítems de tipo escala Likert. En el caso del apartado 3.2. del bloque III, se obtuvo un índice de alfa de Cronbach de 0,879, lo que se considera bueno ($\alpha > 0,8$) (Frias-Navarro, 2022).

2.4. Procedimiento

El proceso de recogida de datos se inició mediante el envío del cuestionario a profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales de universidades españolas que impartiese docencia en el Grado en Educación Primaria. Asimismo, se informó de los objetivos de la investigación y se invitó a colaborar de forma voluntaria. Los docentes que accedieron a participar suministraron el cuestionario al profesorado en formación inicial, al finalizar las asignaturas que impartían, entre mayo de 2020 y julio de 2022. La recogida de los datos se ha contextualizado en un escenario pandémico, derivado del coronavirus COVID-19. Se informó del anonimato a sus participantes y se obtuvo el acuerdo de los comités de ética de las universidades.

El análisis de los datos se ha realizado en tres fases utilizando el programa estadístico SPSS v28.0: a) análisis de los estadísticos descriptivos y frecuencias del apartado 3.2. del bloque III del cuestionario, b) análisis de las correlaciones entre los ítems y c) análisis inferencial con prueba de *t* de *student* para las variables dicotómicas (sexo y rango de edad) y ANOVA para la variable categórica “experiencia previa”.

3. Resultados

3.1. Análisis de descriptivos en los ítems

El análisis de las frecuencias de los ítems analizados (Tabla 4) nos muestra cómo el enunciado con una valoración media mayor es el relativo a “El/la docente transmite entusiasmo por el aprendizaje de esta asignatura” (ítem 11) y “El/la docente se preocupa por el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje” (ítem 12), con una media de 4,30 y 4,29 respectivamente. En esta línea, destaca igualmente el enunciado que subraya la importancia otorgada a que “El/la docente promueve el pensamiento crítico y una enseñanza orientada a la transformación de la sociedad” (ítem 16), con una media de 4,13. En el lado contrario, destaca la media de 2,74 obtenida por el ítem 1 “La superación de la asignatura depende de la memorización de contenidos” y el ítem 2 “La calificación final de la asignatura depende de un examen final”, con una media de 2,62.

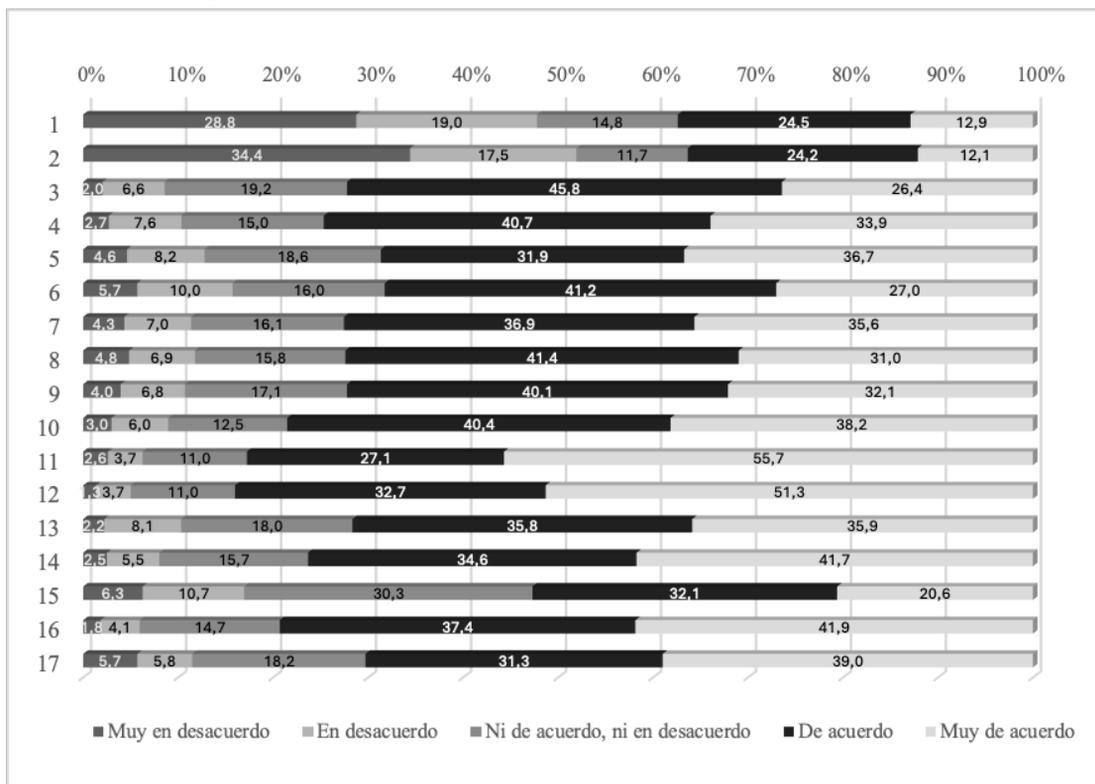
Tabla 4. Análisis de frecuencias de los ítems del bloque 3.2. del cuestionario

Ítems	N	Min.	Máx.	Media	Moda	Desviación	Varianza
1	1040	1	5	2,74	1	1,426	2,034
2	1040	1	5	2,62	1	1,462	2,137
3	1037	1	5	3,88	4	0,942	0,887
4	1034	1	5	3,96	4	1,019	1,038
5	1040	1	5	3,88	5	1,132	1,282
6	1036	1	5	3,74	4	1,130	1,277
7	1038	1	5	3,92	4	1,088	1,184
8	1036	1	5	3,87	4	1,079	1,164
9	1037	1	5	3,90	4	1,053	1,108
10	1038	1	5	4,05	4	1,007	1,013
11	1038	1	5	4,30	5	0,980	0,961
12	1039	1	5	4,29	5	0,898	0,807
13	1037	1	5	3,95	5	1,030	1,061
14	1035	1	5	4,08	5	1,008	1,016
15	1038	1	5	3,50	4	1,119	1,253
16	1039	1	5	4,13	5	0,938	0,879
17	949	1	5	3,92	5	1,145	1,311

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la figura 1, el ítem que ha recibido mayor puntuación por parte de los participantes en la encuesta es el relativo a “El/la docente transmite entusiasmo por el aprendizaje de esta asignatura” (ítem 11), dado que el 55,7% manifiesta estar “muy de acuerdo” con la actitud del docente a la hora de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, el ítem 12 “El/la docente se preocupa por el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje”, recibe una opinión muy favorable del 51,3% de los encuestados.

Figura 1. Gráfico de frecuencias de los ítems del bloque 3.2. del cuestionario



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los ítems donde el alumnado muestra mayor desacuerdo, destaca el ítem 2, titulado “La calificación final de la asignatura depende de un examen final”, ya que el 51,9% de los encuestados declara estar “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo”. Por su parte, el ítem 1 “La superación de la asignatura depende de la memorización de contenidos” muestra cómo un 47,8% de los participantes está “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo” respecto a este enunciado. Igualmente, es relevante destacar que el ítem 15, “Esta experiencia docente marcará la formación de mi identidad profesional como educador”, ha sido considerado “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo” por el 17% de los encuestados, lo que evidencia cierta disconformidad con el enunciado.

Sobre la evaluación de la asignatura vinculada al ítem 6, “El proceso de evaluación permite al docente conocer mis competencias y habilidades desarrolladas”, es destacable que un 5,7% del alumnado mostró estar “muy en desacuerdo” mientras que un 10% indicó estar “en desacuerdo”. En consecuencia, un 15,7% de los participantes señaló alguna discrepancia con el proceso evaluativo de la asignatura.

En definitiva, las mejores valoraciones están vinculadas a la implicación del profesorado con la asignatura o el alumnado (ítems 11, 12), así como con la aplicación de un modelo docente que fomenta el pensamiento crítico y la transformación social (ítem 16). Igualmente, se recogen valoraciones positivas sobre la acción docente que se considera útil (ítem 10), siendo adecuados los contenidos teóricos y prácticos (ítem 13 y 14), así como la estrategia didáctica implementada (ítems 7, 8 y 9). Sin embargo, el alumnado parece no considerar al docente como un modelo de referencia para su futuro (ítem 15 y 17), al tiempo que no encuentra objetivo el sistema de evaluación (ítems 3, 4, 5 y 6) pese a considerar escaso el peso de lo memorístico y de la prueba del examen (ítems 1 y 2).

3.2. Análisis de correlaciones de los ítems

Mediante un estudio correlacional de los ítems es posible establecer relaciones entre algunas variables para determinar el grado de dependencia existente entre ellas (Tabla 5). Así, con objeto de observar posibles relaciones entre las variables, se han examinado los coeficientes de correlación entre los ítems, identificando variables no correlacionadas con ninguna otra -con coeficientes de correlación menores de 0,3- y variables que se relacionan con otras -con un coeficiente mayor de 0,3 y menor de 0,9-, omitiendo así la correlación casi perfecta. Finalmente, se han resaltado aquellas que presentan una correlación fuerte entre 0,6 y 0,9.

Tabla 5. Correlaciones Rho de Spearman de los ítems del apartado 3.2. del cuestionario

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	1	,585	,223	,268	,399	,341	,285	,226	,238	,218	,276	,261	,211	,230	,215	,188	,269
2		1	,256	,210	,405	,321	,217	,149	,219	,157	,179	,216	,181	,192	,170	,118	,196
3			1	,373	,476	,502	,448	,357	,392	,399	,376	,453	,341	,340	,354	,324	,389
4				1	,501	,508	,446	,355	,409	,385	,330	,379	,343	,394	,369	,329	,360

5					1	,695	,529	,468	,504	,506	,444	,506	,466	,470	,453	,383	,528
6						1	,588	,511	,546	,542	,437	,525	,474	,466	,478	,452	,521
7							1	,678	,693	,702	,560	,602	,606	,640	,579	,573	,612
8								1	,696	,709	,491	,501	,600	,585	,570	,522	,539
9									1	,761	,498	,521	,588	,635	,628	,544	,579
10										1	,555	,570	,653	,649	,635	,586	,609
11											1	,688	,485	,489	,471	,552	,632
12												1	,551	,555	,515	,596	,630
13													1	,718	,591	,550	,588
14														1	,597	,557	,558
15															1	,608	,608
16																1	,609
17																	1

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo a los ítems relacionados con la formación docente existe una correlación destacable (0,696) entre el ítem 8 “Tras cursar la asignatura el alumnado está más capacitado para impartir asignaturas de Ciencias Sociales” y el ítem 9 “Las clases prácticas recibidas me han ayudado a conocer mejor mis capacidades como futuro/a docente y a desarrollar mis competencias” (Tabla 5). Es decir, existe una relación entre las clases prácticas impartidas y la capacitación del alumnado para enseñar CC.SS. en su futuro profesional. Igualmente, cabe destacar la correlación (0,609) entre el ítem 16 “El profesorado de la asignatura nos parece un buen modelo a imitar en nuestra futura docencia” y, por otro lado, el ítem 17 “El/la docente promueve el pensamiento crítico y una enseñanza orientada a la transformación de la sociedad”. Existe, por tanto, una relación directa entre la metodología docente orientada a la formación del pensamiento crítico y la transformación de la sociedad y la identificación del docente como un modelo profesional a imitar. Igualmente, resulta remarcable la correlación (0,608) entre el ítem 15 “Esta experiencia docente marcará la formación de mi identidad profesional como educador” y el ítem 16 “El/la docente promueve el pensamiento crítico y una enseñanza orientada a la transformación de la sociedad”, lo que consolida el vínculo entre una enseñanza crítica y un modelo docente válido.

3.3. Diferencias de medias y análisis de varianza

Respecto a la variable del sexo (Tabla 6), la única diferencia estadísticamente significativa en las respuestas está en el ítem 16 “El/la docente promueve el pensamiento crítico y una enseñanza orientada a la transformación de la sociedad” (t=1,692). En él, se observa cómo las mujeres consideran, en mayor grado respecto a los hombres, que el/la docente ha potenciado en su praxis el desarrollo del pensamiento crítico y la implementación de una enseñanza transformadora.

Tabla 6. Análisis, según sexo, del apartado 3.2. del cuestionario

Ítem	Sexo	N	Media	Desv. estándar	Media de error estándar	t
1	Mujer	718	2,69	1,436	0,054	-1,531
	Hombre	322	2,84	1,400	0,078	
2	Mujer	718	2,62	1,456	0,054	-0,137
	Hombre	322	2,63	1,478	0,082	
3	Mujer	716	3,85	0,956	0,036	-1,556
	Hombre	321	3,95	0,908	0,051	
4	Mujer	714	3,94	1,024	0,038	-0,544
	Hombre	320	3,98	1,008	0,056	
5	Mujer	719	3,87	1,122	0,042	-0,272
	Hombre	321	3,89	1,157	0,065	
6	Mujer	717	3,74	1,145	0,043	0,212
	Hombre	319	3,73	1,098	0,061	
7	Mujer	718	3,93	1,090	0,041	0,121
	Hombre	320	3,92	1,086	0,061	
8	Mujer	718	3,85	1,084	0,040	-0,940
	Hombre	318	3,92	1,067	0,060	

9	Mujer	719	3,89	1,067	0,040	-0,116
	Hombre	318	3,90	1,020	0,057	
10	Mujer	717	4,05	1,009	0,038	-0,056
	Hombre	321	4,05	1,002	0,056	
11	Mujer	719	4,29	0,986	0,037	-0,182
	Hombre	319	4,30	0,967	0,054	
12	Mujer	719	4,32	0,893	0,033	1,550
	Hombre	320	4,23	0,909	0,051	
13	Mujer	718	3,98	1,041	0,039	1,503
	Hombre	319	3,88	1,004	0,056	
14	Mujer	714	4,11	1,020	0,038	1,414
	Hombre	321	4,01	0,979	0,055	
15	Mujer	718	3,50	1,134	0,042	0,019
	Hombre	320	3,50	1,089	0,061	
16	Mujer	721	4,17	0,949	0,035	1,692
	Hombre	318	4,06	0,909	0,051	
17	Mujer	656	3,95	1,142	0,045	1,218
	Hombre	293	3,85	1,151	0,067	

Fuente: elaboración propia.

En la variable de la edad (Tabla 7) se han identificado diversas diferencias estadísticamente significativas. Así, cabe indicar que el grupo con una edad igual o superior a los 23 años valora mejor el ítem 7 “En clase el alumnado aprende prácticas útiles para su acción docente en las materias de Ciencias Sociales”. Poseen, por tanto, una mejor opinión sobre la utilidad de las acciones docentes, lo que se confirma en el ítem 8, puesto que este mismo grupo valora mejor el hecho de que “Tras cursar la asignatura el alumnado está más capacitado para impartir asignaturas de Ciencias Sociales”.

Tabla 7. Análisis, según rango de edad, de los ítems del apartado 3.2. del cuestionario

Ítem	Rango de edad	N	Media	Desv. estándar	Media de error estándar	t
1	< 23	918	2,78	1,425	0,047	2,437
	> 23	122	2,44	1,403	0,127	
2	< 23	918	2,66	1,461	0,048	2,165
	> 23	122	2,35	1,448	0,131	
3	< 23	915	3,87	0,933	0,031	-0,879
	> 23	122	3,95	1,011	0,092	
4	< 23	912	3,97	1,025	0,034	0,906
	> 23	122	3,88	0,967	0,088	
5	< 23	918	3,88	1,141	0,038	-0,227
	> 23	122	3,90	1,071	0,097	
6	< 23	915	3,73	1,136	0,038	-0,826
	> 23	121	3,82	1,088	0,099	
7	< 23	916	3,90	1,102	0,036	-2,700
	> 23	122	4,15	0,951	0,086	
8	< 23	915	3,84	1,084	0,036	-2,517
	> 23	121	4,10	1,012	0,092	
9	< 23	916	3,89	1,057	0,035	-0,688
	> 23	121	3,96	1,020	0,093	
10	< 23	916	4,04	1,004	0,033	-0,981
	> 23	122	4,13	1,028	0,093	
11	< 23	915	4,27	0,992	0,033	-2,024
	> 23	123	4,46	0,871	0,079	
12	< 23	917	4,27	0,910	0,030	-1,681
	> 23	122	4,42	0,801	0,073	

13	< 23	916	3,94	1,035	0,034	-0,945
	> 23	121	4,03	0,991	0,090	
14	< 23	912	4,06	1,015	0,034	-0,927
	> 23	123	4,15	0,950	0,086	
15	< 23	916	3,47	1,120	0,037	-2,233
	> 23	122	3,71	1,095	0,099	
16	< 23	916	4,10	0,940	0,031	-2,934
	> 23	123	4,37	0,890	0,080	
17	< 23	841	3,89	1,157	0,040	-2,105
	> 23	108	4,14	1,027	0,099	

Fuente: elaboración propia.

De la misma manera, resulta revelador observar cómo esta franja de edad valora mejor aquellos ítems vinculados con la construcción de modelos docentes y con la identificación profesional. El grupo de futuros docentes en formación inicial que posee más de 23 años otorga una mejor valoración al profesorado de la asignatura como modelo a imitar, al tiempo que considera que la formación recibida marcará su futura práctica docente.

En la variable relativa a la experiencia docente previa (Tabla 8), cabe señalarse la existencia de diferencias significativas (ANOVA de un factor sig>0,05) en la percepción del sistema de evaluación (ítems 2, 5 y 6) entre quienes solo han cursado el prácticum y quienes cuentan con más experiencia docente. El alumnado con experiencia en clases particulares, educación no formal u otras realidades, se muestra más de acuerdo con que la evaluación depende de un examen, estando menos satisfecho con este sistema, al tiempo que lo considera menos útil para evaluar las competencias adquiridas. Del mismo modo, los sujetos con una experiencia diferente a la del prácticum están menos de acuerdo con que el docente se muestre preocupado por el proceso de enseñanza y aprendizaje (ítem 14).

Tabla 8. Media según experiencia previa de los ítems del apartado 3.2. del cuestionario

Ítem	Prácticum	Carácter privado (clases particulares)	Educación no formal	Otra
1	2,69	2,90	2,70	3,02
2	2,52	2,82	2,79	2,88
3	3,92	3,93	3,74	3,74
4	3,95	4,04	3,87	4,03
5	4,02	3,73	3,58	3,50
6	3,81	3,76	3,51	3,55
7	3,92	3,95	3,93	3,88
8	3,91	3,73	3,78	3,93
9	3,93	3,88	3,79	3,82
10	4,08	4,05	3,92	4,00
11	4,29	4,39	4,24	4,32
12	4,35	4,27	4,11	4,22
13	4,00	3,84	3,89	3,82
14	4,10	4,07	4,00	4,00
15	3,52	3,38	3,49	3,53
16	4,15	4,16	4,05	4,16
17	3,96	3,88	3,82	3,88

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Retomando los objetivos específicos del estudio, los resultados obtenidos muestran que el profesorado de Didáctica de las CC.SS. del contexto español posee altas valoraciones por su implicación y compromiso en la función docente, afrontando la acción educativa con entusiasmo (ítem 11, 12). Este resultado es coincidente con investigaciones donde se valoran las cualidades personales del profesorado inspirador (Galván y Farías, 2018), puesto que sus resultados indican que la buena relación e interacción con los estudiantes repercute positivamente en la evaluación de su desempeño docente. En esa misma línea, los datos obtenidos nos indican que los futuros maestros y maestras valoran que el docente fomente un pensamiento crítico partiendo de un enfoque para la transformación de la sociedad (ítem 16).

Se ha constatado que el profesorado en formación valora como útil el proceso formativo en su conjunto (ítem 10), al tiempo que considera adecuados los contenidos teóricos y prácticos (ítems 13 y 14) y las estrategias didácticas empleadas (ítems 7, 8 y 9). No obstante, en relación con el segundo objetivo de la investigación, los resultados plantean dudas acerca de la posibilidad de que la formación contribuya a construir su identidad docente (ítem 15), o que el profesorado pueda ser un referente en su futura tarea educativa (ítem 17). Investigaciones recientes sobre cómo construyen los estudiantes sus identidades profesionales docentes indican que es un proceso que parte de la reflexión y de la toma de conciencia sobre sus experiencias pasadas y presentes en relación con cómo les han enseñado (Cantón y Tardif, 2018; Delgado et al., 2022). Este dato invita a valorar qué acciones formativas pueden contribuir a hacer aflorar sus creencias, arraigadas en culturas académicas experimentadas, y pueden suscitar la reflexión del estudiantado para conocer los obstáculos que les impiden vincular su identidad profesional con el modelo que se le ofrece.

Esta circunstancia nos lleva a profundizar además en el modelo docente que se proyecta y cómo es percibido por el alumnado. En este sentido, hay estudios que reivindican la necesidad de un profesorado que, desde una concepción crítica de la enseñanza, asuma los procesos transformadores para la justicia social (Méndez-Núñez y Murillo, 2017). Por ello, es pertinente explorar en qué medida el profesorado del área se implica en acciones docentes transformadoras y si ello repercute en la identidad docente del futuro profesorado. En este contexto, el análisis de la correlación entre la figura de un docente que promueve el pensamiento crítico (ítem 16) y un modelo de referencia (ítem 17) nos lleva a inferir que una enseñanza crítica se vincula con los patrones de acción formativa requeridos.

En cuanto al tercer y último objetivo, el análisis establecido a partir de la variable del sexo, no ha ofrecido resultados significativos. Sin embargo, la variable de edad muestra que los estudiantes con más años y, sobre todo, con experiencia docente previa, valoran mejor el modelo docente reflexivo y se identifican con él. Este resultado corrobora que la variable experiencia docente es un factor que determina las creencias de los estudiantes y su vinculación con el modelo crítico. El estudio realizado por Uibu et al. (2017) mostró que los estudiantes sin experiencia docente prefirieron procesos de enseñanza basados en la adquisición mecánica de conocimientos, lo que enfatiza la importancia de intensificar las experiencias prácticas que conduzcan a un modelo docente deseable.

Cabe destacar que se constata la existencia de discrepancias en los ítems relacionados con la evaluación de la materia (ítems 1-6). El estudiantado valora positivamente que los formadores implementen experiencias innovadoras de evaluación formativa en el desarrollo de competencias (Cañadas et al., 2021). En esta línea, hay que señalar que los datos sobre la evaluación son contradictorios con la imagen del docente como promotor de pensamiento crítico (ítem 16). El modelo tradicional academicista se identifica en el proceso evaluador. Esta circunstancia lleva a reflexionar sobre la persistencia en las percepciones del alumnado del binomio teoría y práctica, al menos, en relación con la evaluación, a pesar de los esfuerzos de los formadores por enfatizar el conocimiento práctico del contenido (Cardoso y Felicetti, 2016). Este resultado exige que los formadores incorporen experiencias de evaluación formativa para la mejora competencial en pensamiento crítico de los futuros docentes.

En consecuencia, se necesita seguir mejorando e intensificando las experiencias transformadoras que promuevan procesos de reflexión crítica y prácticas de enseñanza basadas en la interacción y las relaciones entre profesorado y alumnado, encaminadas a compartir inquietudes y a generar apoyo en los procesos de aprendizaje en las aulas universitarias (Álvarez-Álvarez y Falcon, 2023). Asimismo, será preciso continuar reforzando las propuestas formativas basadas en la interdisciplinariedad, el aprendizaje colaborativo (Arroyo et al., 2020) y la proximidad entre la universidad y la escuela para acortar la brecha entre teoría y práctica percibida por el estudiantado.

Entre las alternativas para la mejora, destaca la perspectiva situacional presentada como un modelo realista (Korthagen, 2017), que enfatiza el aspecto social del aprendizaje donde los formadores son los encargados de tejer el contenido práctico profesionalizador con la teoría, involucrando a los estudiantes en la observación, planificación y en las acciones que serán evaluadas por sus pares y por los docentes. Esta propuesta es coincidente con la simulación de prácticas para la propia construcción de conocimiento práctico a partir de la teoría (Lampert et al., 2013) y con los ciclos de supervisión que conciencian al estudiante en sus propias necesidades de desarrollo profesional (Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez, 2016).

Para concluir, se considera esencial continuar investigando las prácticas universitarias de formación del profesorado para la enseñanza de las CC.SS., no solo porque es un campo poco explorado aún (Pagès, 2021), sino también, porque resulta apremiante si se desea contribuir a la mejora del desarrollo profesional de los futuros docentes. La necesidad reside, además, en producir cambios para adecuar el modelo docente a la sociedad del siglo XXI. En este sentido, un elemento clave es que los docentes universitarios se comprometan con una visión de su acción orientada a la práctica, a fin de responder a las demandas de los estudiantes, para quienes la formación que reciben no conecta con la realidad de la escuela. Esto supone un difícil reto: virar hacia una enseñanza más activa, reflexiva y cooperadora, poniendo a los estudiantes en situaciones de desafío.

Tomando en cuenta las limitaciones de este estudio, consideramos necesario ampliar en futuras investigaciones la muestra participante, procurando una mayor compensación en las variables de sexo y edad; aumentar el espectro de universidades participantes; e incluir la visión y opiniones del profesorado universitario. Asimismo, como prospectiva, se contempla integrar técnicas e instrumentos de recogida de información de carácter cualitativo, como entrevistas en profundidad o grupos de discusión, que posibiliten una mayor interpretación y profundización en el objeto de estudio desde una perspectiva más holística.

En un mundo cada vez más incierto y complejo es esencial concienciar al futuro profesorado de la importancia de construir ciudadanía crítica y democrática desde todas las materias pero, especialmente, desde las CC.SS. (Jaén, 2022). Para ello, resulta esencial trasladar a las aulas universitarias situaciones de aprendizaje que pongan en valor el poder de lo social para comprender el mundo y transformarlo. De este modo, el alumnado entrará en contacto con experiencias prácticas y con modelos docentes críticos, reflexivos y comprometidos con el valor transformador de la educación y del conocimiento social (Marcelo y Vaillant, 2018). Se precisa de la búsqueda de soluciones audaces, incluso, arriesgadas, que reemplacen los caducos modelos de formación docente por modelos renovados que posibiliten cambios en la educación.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Álvarez, C. y Falcon, S. (2023). Students' preferences with university teaching practices: analysis of testimonials with artificial intelligence. *Educational Technology Research and Development*, 71, 1709–1724. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10239-8>
- Arana, D. M., Gutiérrez, M. C. y Aguirre, C. (2021). De la formación inicial a la enseñanza del conocimiento social del profesorado novel de primaria: una relación por construir. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 126-140. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.126>
- Arroyo, M. J., Pinedo, R. y De la Iglesia, M. (2020). Coordinación docente e interdisciplinariedad para la adquisición de competencias en el Grado de Educación Primaria e Infantil: Percepciones de alumnado y profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 102-117. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.009>
- Barnes, N., Fives, H. and Dacey, C. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>
- Barroso, M. J. y Gomes, A. (Coords.) (2023). Didáctica das Ciências Sociais na Formação de Professores no Espaço Luso-Brasileiro. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 6-13. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.01>
- Blömeke, S., Busseb, A., Kaiserb, G., König, J. and Suhld, U. (2016). The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*, 56, 35-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.003>
- Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Cañadas, L., Santos, M. L. y Ruiz, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(07), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>
- Cardoso, P. C. and Felicetti, V. L. (2016). Teacher's Practices under Graduates' View. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 104–126. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.1665>
- Chaparro, Á. y García Ruiz, C.R. (Coords.) (2022). *Prácticas docentes universitarias en Didáctica de las Ciencias Sociales: investigaciones y experiencias*. Dykinson.
- Chaparro, Á. y Gómez, C.J. (2022). Diseño y validación de un cuestionario para el análisis de la práctica docente universitaria en Didáctica de las Ciencias Sociales. En Á. Chaparro y C.R. García (Coords.). *Prácticas docentes universitarias de las Ciencias Sociales: investigaciones y experiencias* (pp. 23-48). Dykinson.
- Copello, M. I., Modzelewski, H., Techera, D. y Fernández, J. (2016). Mirar y pensar juntos nuestras prácticas en las aulas universitarias. Narrativas docentes. En P. Membiela, M. I. Cebreiros y N. Casado (Coords.). *Presente y futuro de la docencia universitaria* (pp. 459-464). Educación Editora.
- Conde-Jiménez, J. y Martín-Gutiérrez, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140-152.
- Delgado Álvarez, R., De León Perera, C. J. y Bajo Bajo, M. J. (2022). Las Ciencias Sociales en la formación docente: percepción de los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces.43.24493>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado. *Educar*, 56(1), 129-144. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1079>
- Esteban, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Paidós.
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela. Lección inaugural del curso 2017-2018*. Universidad de Huelva.
- Felices, M.M. and Chaparro, Á. (2021). Opinions of Future Teachers on Training in Social Sciences Didactics. *Frontiers in Education*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.803289>
- Flecha, R., Racionero, S., Tintoré, M. y Arbós, A. (2014). Actuaciones de éxito en la universidad. Hacia la excelencia tomando las mejores universidades como modelo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 131-150. <https://doi.org/10.4471/remie.2014.08>
- Frías-Navarro, D. (2022). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España. Disponible en: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Galván, J. O. y Farías, G. M. (2018). Características personales y práctica docente de profesores universitarios y su relación con la evaluación del desempeño. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 9-33. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.001>
- García, C. R. y González, A. (2022). La práctica docente universitaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en tiempos de COVID-19. La perspectiva del profesorado de Educación Infantil en su formación inicial.

- En Á. Chaparro y C. R. García (Coords.). *Prácticas docentes universitarias de las Ciencias Sociales: investigaciones y experiencias* (pp. 49-61). Dykinson.
- Gomes, A. (2020). História e da Didática da História: práticas e concepções na formação inicial de professores do ensino básico (10-12 anos). *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 19, 5-16. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2020.19.2>
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Hernández, F. y Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 109-126). Dykinson.
- Jaén, S. (2022). Los conflictos bélicos y la formación en valores de ciudadanía democrática en las aulas. Estudio comparativo entre España y Francia. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 555-564. <https://doi.org/10.5209/rced.76305>
- König, J. and Blömeke, S. (2012). Future teachers' general pedagogical knowledge from comparative perspective. Does school experience matter? *ZDM - Mathematics Education*, 44, 341-354. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0394-1>
- Korthagen, F. A. (2017). A foundation for effective teacher education: Teacher education pedagogy based on situated learning. *The SAGE handbook of research on teacher education*, 2, 528-544.
- Lampert, M., Franke, M., Kazemi, E., Ghouseini, H., Turrou, A., Beasley, H. and Crowe, K. (2013). Keeping it complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching. *Journal of Teacher Education*, 64, 226-243. <https://doi.org/10.1177/0022487112473837>
- León-Díaz, Ó., Martínez-Muñoz, L. F. y Santos-Pastor, M.ª L. (2022) Significados y valor pedagógico de las metodologías activas. Una mirada experta desde la Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 575-585. <https://doi.org/10.5209/rced.76330>
- Llerena, O., Riol, M. y Morell, D. (2018). Desarrollo profesional del docente: impacto de acciones de formación inicial en el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(2), 243-257.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Narcea.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Méndez-Núñez, A. y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383-399. <https://doi.org/10.15366/riejs20176.1.022>
- Pacievitch, C., Mullet, N., Seffner, F. y Zeli de Vargas, C. (2023). Formar-se professor de História no Brasil: desafiar o presente e sonhar o futuro. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 84-106. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.06>
- Pagès, J. (2021). La Formación del Profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la Práctica Reflexiva. *Nuevas Dimensiones*, 8, 57-67. <https://doi.org/10.53689/nvvi8.42>
- Pérez, M. y Rodríguez, J. (Coords.) (2017). *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Octaedro.
- Ross, W. (2019). The Challenges of Teaching Social Studies: What Teachers? What Citizenship? What Future? En M. Ballbé, N. González-Monfort, y A. Santisteban (Eds.). *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 39-52). UAB.
- Ruiz-Ortega, F.J. y Gallego-Castaño, L. del P. (2024). Concepciones y sentimientos sobre la didáctica de las ciencias sociales en docentes en formación. *Folios*, 59, 38-54. <https://doi.org/10.17227/folios.59-17322>
- Smith, C. D. and Baik, C. (2019). High-impact teaching practices in higher education: a best evidence review. *Studies in Higher Education*, 1696-1713. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698539>
- Uibu, K., Salo, A., Ugaste, A., and Rasku-Puttonen, H. (2017). Beliefs about Teaching Held by Student Teachers and School-Based Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 63, 396-404. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.016>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea.
- Vaillant, D. (2024). Formación docente en un mundo interconectado. *Spanish Journal of Comparative Education/Revista Española de Educación Comparada*, 44, 71-87. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>
- Van Hover, S. and Hicks, D. (2018). History teacher preparation and professional development. In S. A. Metzger and L. McArthur Harris (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 391-418). Wiley Blackwell.