

PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO. UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROFESORADO DE HISTORIA EN FORMACIÓN

PERCEPTION OF TEACHING COMPETENCIES AND DEVELOPMENT OF HISTORICAL THINKING. A STUDY ON PRE-TRAINED HISTORY TEACHERS

PERCEPÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE ENSINO E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HISTÓRICO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE HISTÓRIA EM FORMAÇÃO INICIAL

Recibido: 06/04/2026

Aceptado: 18/04/2026

Aprobado: 29/05/2026

Roger Jesús ECHEVARRIA GONZALES ¹

Resumen

El presente artículo constituye una síntesis de una investigación de mayor alcance desarrollada en el marco del programa de posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Su estructura se organiza en cinco apartados: introducción, método, resultados, discusión y conclusiones. En la introducción se presenta una contextualización general del problema de investigación, abordando las tendencias observadas en los ámbitos internacional, nacional y local con respecto a las variables estudiadas. El apartado metodológico describe el paradigma, el enfoque y los procedimientos empleados para la recolección y el análisis de los datos. Del mismo modo, se detallan las características de la población de estudio, así como los instrumentos utilizados para la obtención de la información. Por su parte, la sección de resultados presenta la sistematización de los datos obtenidos mediante tablas que

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos ORCID: 0000-0002-1907-2106

facilitan la comprensión de los hallazgos relacionados con las variables investigadas. En la discusión se contrastan los resultados obtenidos con los antecedentes considerados en el estudio. Además, se incorporan análisis descriptivos complementarios que contribuyen a una interpretación más sólida de los hallazgos y permiten comprender sus implicancias en el contexto educativo analizado. Finalmente, el apartado de conclusiones sintetiza los principales hallazgos de la investigación y expone las interpretaciones derivadas del proceso analítico.

Palabras clave: competencias docentes, pensamiento histórico, fuentes históricas, tiempo histórico, causalidad histórica.

PERCEPTIONS OF TEACHING COMPETENCIES AND THE DEVELOPMENT OF HISTORICAL THINKING: A STUDY OF HISTORY TEACHERS IN TRAINING

Abstract

This article is a summary of a broader research study conducted as part of the graduate program at the School of Education of the National University of San Marcos. It is organized into five sections: introduction, methodology, results, discussion, and conclusions. The introduction provides a general contextualization of the research problem, addressing trends observed at the international, national, and local levels with respect to the variables studied. The methodology section describes the paradigm, approach, and procedures used for data collection and analysis. It also details the characteristics of the study population, as well as the instruments used to obtain the information. The results section presents the systematization of the data obtained through tables that facilitate understanding of the findings related to the variables investigated. The discussion section compares the results obtained with the background information considered in the study. Additionally, complementary descriptive analyses are included that contribute to a more robust interpretation of the findings and allow for an understanding of their implications within the educational context analyzed. Finally, the conclusions section summarizes the main findings of the research and presents the interpretations derived from the analytical process.

Keywords: teaching competencies, historical thinking, historical sources, historical time, historical causality.

Introducción

Este estudio es el resultado de una investigación mayor, correspondiente a la preparación de nuestra tesis de maestría en el programa de posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En vista de ello, el objetivo de este artículo es determinar la relación entre las variables *percepción de las competencias docentes* y *desarrollo del pensamiento histórico* en los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía de la mencionada casa de estudios.

Antes de abordar teóricamente las variables de esta investigación, es pertinente ofrecer algunos comentarios sobre el contexto investigativo que nos llevó a interesarnos por estas. Efectivamente, en la actualidad la educación superior atraviesa por un proceso de reestructuración y aplicación de reformas que tienen como objetivo principal el mejoramiento de las condiciones de calidad en todas sus dimensiones (Benites, 2021; Condori et al., 2022). En este sentido, nos enfrentamos al ya conocido tópico de las competencias docentes. Para nadie es una sorpresa que las políticas educativas se han enfocado particularmente en garantizar la alta profesionalidad de sus principales elementos, los docentes universitarios. De este modo se han puesto en marcha diversos programas de actualización y capacitación profesional para lograr tal fin, que tienen como base teórica un complejo corpus de principios derivados de una profunda reflexión sobre lo que debería de ser el rol del docente en la práctica (Vezub y Cordero, 2022). Todo ello guarda relación con una tendencia relativamente reciente que se conoce como el enfoque por competencias. En esta ocasión no discutiremos sobre la pertinencia o no del enfoque (que ha recibido elogios y críticas por igual), puesto que desborda los objetivos de esta investigación. No obstante, abordaremos un aspecto específico de este tema, centrado principalmente en las competencias docentes, a partir de la percepción que los estudiantes tienen sobre el desempeño profesional de los docentes de la especialidad.

Por su parte, en las últimas dos décadas el pensamiento histórico ha ganado terreno en las investigaciones sobre didáctica de las ciencias sociales. La multitud de estudios en el ámbito anglosajón y español así lo confirman (Wineburg, 2001; Trepát, 2006; Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013; Domínguez, 2015). Sin embargo, este panorama no se ha visto reflejado de igual modo en el contexto nacional (Valle, 2018; Echevarría, 2024). Dadas las circunstancias, esto ha orientado nuestro interés por el desarrollo del pensamiento histórico entre los futuros profesores de historia de Educación Básica Regular (EBR). Esta decisión no ha sido gratuita, ya que guarda relación con la implementación del Currículo Nacional (CN) en la EBR acaecida en el

año 2017. Como es bien conocido, el CN está marcadamente influenciado por el enfoque por competencias, lo que se ha visto reflejado también en las competencias del área de Ciencias Sociales que los estudiantes deben desarrollar para cumplir con los objetivos últimos de la educación. Desde esta perspectiva, nos hemos planteado la siguiente pregunta: ¿el futuro profesorado de historia se encuentra plenamente capacitado para asumir este reto y lograr los objetivos propuestos? No hemos encontrado mejor forma de dar respuesta a dicha pregunta que virando nuestra atención al ámbito de la educación superior que, en la actualidad, constituye un terreno todavía inexplorado en materia de investigación sobre el pensamiento histórico.

Habiendo dejado claro el contexto que nos llevó a escoger nuestras variables de estudio, a continuación, corresponde presentar la situación problemática en la que se han visto envueltas.

En el ámbito internacional, destaca el trabajo de González-Valencia, Santisteban-Fernández y Pagès-Blanch (2020) sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Según estos autores, el componente con mayor desarrollo en la formación de los futuros profesores de historia es el disciplinar; siendo el componente didáctico relegado a un segundo plano. Esto supone un problema para los estudiantes, puesto que el carácter tradicional de la educación superior no les permite desarrollar habilidades asociadas a la dimensión metodológica de la disciplina, lo que naturalmente podría tener consecuencias perniciosas en el contexto de la EBR. Por su parte, el estudio de Ramírez y Pagès (2020) sobre los desafíos de la enseñanza de la historia en el nivel superior de la enseñanza pone en evidencia las dificultades que enfrentan los estudiantes. Estas dificultades están vinculadas principalmente a las actividades rutinarias que marcan el ritmo de las clases, así como también al escaso sentido reflexivo y crítico sobre los contenidos que se trabajan. En conjunto, estas prácticas no permiten una formación coherente y articulada en torno a las competencias de pensamiento histórico que requieren los futuros profesores de historia.

En el ámbito nacional, la investigación de Málaga y Pozo (2025) sobre las competencias genéricas de los docentes universitarios proporciona un panorama revelador. Efectivamente, para dichos autores las competencias del profesorado universitario se manifiestan de forma heterogénea. Ello implica que los docentes se desenvuelven eficazmente en determinados ámbitos, en tanto que en otros su práctica resulta más deficiente comprometiendo de ese modo la formación de los estudiantes. Una visión complementaria es la ofrecida por Valle (2021) en su investigación sobre las representaciones de los estudiantes del profesorado en ciencias sociales. Según esta

autora, las representaciones de los estudiantes se caracterizan por asumir los principios del paradigma positivista en la construcción de narrativas, lo que restringe naturalmente su comprensión sobre el pasado histórico. Asimismo, su interpretación de los hechos y procesos históricos solo se limita a los modelos identitarios y reveladores, lo que no les permite considerar otras perspectivas igual de valiosas e integradoras. De igual manera, también se pudo evidenciar la dificultad de los estudiantes para comprender la historia reciente tanto a nivel disciplinar como metodológico, lo que se puede asociar naturalmente con un precario desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico.

En el ámbito local, el estudio de Andrade y Santos (2021) sobre las actitudes del profesorado hacia la innovación ofrece algunos datos especialmente interesantes. Desde la perspectiva de estos investigadores, el componente motivacional es fundamental para el desarrollo y la aplicación de experiencias innovadoras en el aula de clases. De lo contrario, el proceso formativo de los estudiantes se vería seriamente comprometido, al igual que sus percepciones sobre el desempeño profesional de sus docentes. Esto nos lleva a la cuestión de si efectivamente se presentan las condiciones idóneas para que el profesorado realice competentemente su trabajo. Por su parte, la investigación de Salinas (2021) sobre el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de pregrado de educación pone de manifiesto las dificultades que enfrenta el profesorado en formación. Principalmente, estas dificultades se refieren al desigual desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico entre los estudiantes. De este modo, los individuos que se ubican en los niveles más bajos de habilidades como la explicación histórica, la causalidad histórica o la perspectiva histórica experimentan una visión más restringida o parcializada respecto de la verdadera naturaleza de la disciplina. No obstante, esta clasificación de niveles de progreso del pensamiento histórico en los estudiantes tiene implicaciones positivas, ya que permite abordar dichas problemáticas o dificultades de forma más inteligente y efectiva. En suma, dicho estudio se ofrece como una mirada diagnóstica sobre las capacidades de los estudiantes en materia de pensamiento histórico.

Habiendo retratado la realidad problemática en torno a nuestras variables de estudio, ahora corresponde ofrecer un esbozo teórico sobre estas.

En lo que concierne a la variable *percepción de las competencias docentes*, es necesario abordar primero el concepto *competencias docentes*. Diversos autores definen las competencias como la integración armónica de conocimientos, habilidades y actitudes con la intención de afrontar situaciones de diversa naturaleza (Zabalza, 2005; Pimienta, 2012). En dicho sentido, las competencias docentes son aquellos recursos de

los que se sirve el profesor para desempeñarse competentemente en su trabajo. Esta definición resulta accesoria, pero en ningún sentido exhaustiva. No obstante, nos proporciona los elementos necesarios para comprender el alcance de este constructo. Esto resulta sumamente importante, ya que la investigación en materia de competencias docentes, al menos en el ámbito de la educación superior, no ofrece un modelo único que nos permita aproximarnos a este (Zabalza, 2005; Cervantes, 2024; Zamora, 2024). Esto resulta problemático y poco satisfactorio en una investigación de esta naturaleza. Por tal motivo, nos remitimos nuevamente al modelo simple pero práctico al que hemos aludido en un inicio. Es así como, retomando esta cuestión, sabemos que los componentes decisivos de una competencia son tres: los conocimientos, las habilidades y las actitudes. La conjunción coherente y pertinente de estos elementos garantiza pues la superación de cualquier dificultad o problema que pueda enfrentar el individuo bajo determinadas circunstancias. En tal sentido, dada la multidimensionalidad de la labor docente, es completamente natural que se hable de competencias, en plural y no en singular. Bajo esta premisa, y, a partir del estudio pormenorizado de diversas fuentes (Zabalza, 2005; Pimienta, 2012; Fernández et al., 2019; Cervantes, 2024; Ruiz y Danielli, 2024; Zamora, 2024) hemos identificado tres dimensiones relativas a las competencias docentes, a saber: la competencia disciplinar, la competencia metodológica y la competencia digital.

La competencia disciplinar es uno de los componentes más destacados de las competencias docentes (Clavijo-Cáceres y Balaguerra-Rodríguez, 2020). Tal como indica su nombre, concierne al ámbito disciplinar de las diversas asignaturas que se imparten a nivel universitario. Por ello, conviene detenernos un momento con la intención de definir este concepto. El concepto *disciplina* alude al corpus de conocimientos sobre un determinado aspecto de la realidad (generalmente, esto nos permite establecer una suerte de equivalencia entre *disciplina* y *ciencia*, aunque bajo ciertos matices). De este modo, el dominio de este conjunto de conocimientos resulta fundamental en el quehacer profesional de los docentes universitarios (Zabalza, 2005; Zamora, 2024), puesto que así se justifica su rol como depositarios del saber. Desde este enfoque, la competencia disciplinar comprende los siguientes indicadores: conoce el ámbito disciplinar, aplica el conocimiento disciplinar y valora el conocimiento disciplinar (Echevarría, 2026). El primer indicador comprende el pleno dominio de los paradigmas, las teorías, los conceptos y los principios teóricos que conforman la disciplina. Esto se puede manifestar de diversas maneras, principalmente a través de la soltura que expresa el docente en la explicación de las asignaturas que tiene a su cargo

o en la absolución de dudas que puedan presentar los estudiantes frente a una determinada situación. Respecto al segundo indicador, este se refiere al uso coherente y pertinente de los contenidos teóricos en situaciones que así lo requieran. Principalmente, se manifiesta en la organización adecuada de los contenidos de aprendizaje o en la secuenciación lógica de los temas de trabajo (Zabalza, 2005), así como también en la articulación de los contenidos de diversas disciplinas bajo el enfoque de la interdisciplinariedad. En lo que respecta al tercer indicador, este se ocupa de la valoración de los contenidos disciplinares. Dicho esto, el indicador en cuestión encuentra su expresión lógica en acciones como la reflexión y el cuestionamiento sobre la pertinencia de los paradigmas, teorías o principios vinculados a la disciplina. También se asocia a la promoción de una actitud comprometida con el saber disciplinar, abarcando su adquisición, cultivo y desarrollo en el proceso de formación profesional. No menos importante resulta para este indicador la atención concienzuda al proceso por el cual los contenidos de la disciplina han sido fijados por la tradición, lo que añade un componente de cuestionamiento sobre el sentido de dichos contenidos en nuestra percepción sobre la realidad que explican (Echevarria, 2026).

En lo que concierne a la competencia metodológica, la literatura académica no es muy clara al respecto, ya que en muchos casos se presenta bajo otras denominaciones que no permiten una correcta definición ni mucho menos comprensión sobre el concepto (Zabalza, 2005; Clavijo-Cáceres y Balaguerra-Rodríguez, 2020). No obstante, dentro de nuestra propuesta teórica, entendemos esta dimensión como una competencia docente imprescindible (Echevarria, 2026). En este sentido, dicha competencia está asociada a los mecanismos y dispositivos de transmisión del saber disciplinar en contextos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, podemos identificar tres indicadores vinculados a esta dimensión: conoce las propuestas metodológicas, aplica las propuestas metodológicas y valora las propuestas metodológicas (Echevarria, 2026). El primer indicador pone de relieve el dominio teórico sobre la diversidad de propuestas metodológicas que se encuentran a disposición de los profesionales de la enseñanza. De este modo, el reconocimiento de la diversidad de metodologías que existen, sean estas tradicionales o novedosas, constituye un factor decisivo en lo que respecta a este indicador. Complementariamente, la comprensión de los principios teóricos que fundamentan a cada una de estas propuestas representa un aspecto clave del indicador, al igual que el reconocimiento de los objetivos que persiguen. Por su parte, el segundo indicador está vinculado a la puesta en práctica de las propuestas metodológicas. Ello implica seleccionar las mejores propuestas para su respectiva aplicación teniendo en

consideración las características del estudiantado y las circunstancias donde estos se desarrollan (Zabalza, 2005). Además, la concreción de las propuestas debe realizarse de forma adecuada y según bajo determinadas pautas para garantizar su efectividad. Asimismo, resulta pertinente la integración coherente de dos o más propuestas metodológicas a fin de lograr los objetivos propuestos. En lo que respecta al tercer indicador, este consiste en la evaluación pormenorizada de las propuestas metodológicas. Por lo tanto, su dominio comprende acciones concretas como la emisión de juicios de valor respecto de los procedimientos y estrategias que se emplean, así como también el reconocimiento de la importancia y utilidad de las propuestas metodológicas. Finalmente, se considera la pertinencia de aplicar determinadas propuestas metodológicas en función del contexto en el que se desarrollan (Echevarria, 2026).

De forma complementaria, y, atendiendo al contexto de gran desarrollo tecnológico en el que nos encontramos, debemos de señalar la competencia digital como otra de las competencias clave que debe dominar el profesional de la enseñanza (Fernández et al., 2019; Cervantes, 2024). En tal sentido, la competencia digital comprende el dominio de los aspectos tecnológicos y digitales involucrados en el fenómeno educativo. Concretamente, dicha competencia se expresa a través de los siguientes indicadores: conoce los medios tecnológicos y digitales, emplea los medios tecnológicos y digitales y valora los medios tecnológicos y digitales (Echevarria, 2026). El primer indicador concierne al conocimiento pormenorizado de las distintas herramientas tecnológicas y digitales con gran potencial de aplicación en el ámbito educativo (Zabalza, 2005). Ello se corresponde principalmente con el reconocimiento de los principales recursos tecnológicos al servicio de los propósitos de enseñanza, lo que también implica la identificación de sus características y la comprensión de sus mecanismos de funcionamiento. Asimismo, comprende también el reconocimiento de los fines que cada uno de estos instrumentos o medios persigue en el contexto educativo. En relación con el segundo indicador, se puede afirmar que abarca su aplicación en contextos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, el dominio de este indicador se ve reflejado principalmente cuando se manifiesta una gran capacidad para aplicar o emplear los medios tecnológicos según las exigencias de la asignatura (Fernández et al., 2019). Asimismo, dicho dominio también se expresa cuando se solucionan inconvenientes o dificultades a la hora de emplear dichos recursos. También corresponde a este indicador la integración pertinente de dos o más instrumentos tecnológicos en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Finalmente, en lo que

concierno al tercer indicador, este corresponde a la opinión que nos merecen los medios tecnológicos en el contexto de la educación superior. En tal sentido, el dominio de este indicador se expresa cuando se emiten juicios de valor respecto a los recursos que el docente tiene a su disposición. Del mismo modo, cuando se reconocen sus aspectos positivos o negativos con relación al contexto sobre el cual se aplican. Finalmente, cuando se promueve el uso de determinados instrumentos de manera coherente y argumentada (Echevarria, 2026).

Dicho esto, la *percepción de las competencias docentes* es la forma en cómo los estudiantes valoran el desempeño competencial de los docentes universitarios. En este caso, la valoración del estudiantado se dirige principalmente a los componentes que conforman esta variable, a saber, la competencia disciplinar, la competencia metodológica y la competencia digital. De esta manera, el estudiantado puede determinar el grado de competencia que posee cada docente con relación a la asignatura que le corresponde. Esto resulta fundamental en el contexto de la presente investigación, ya que nos permite establecer las posibles relaciones que existen con nuestra segunda variable de estudio, *desarrollo del pensamiento histórico*, del cual se hablará con mayor detenimiento a continuación.

Respecto de la variable *desarrollo del pensamiento histórico* se pueden manifestar diversas opiniones. En tal sentido, primero nos ocuparemos del concepto *pensamiento histórico*. Tal como se había adelantado, el pensamiento histórico se ha convertido en un tópico común en lo que a la didáctica de la historia se refiere. Wineburg (2001) fue justamente uno de los primeros en ofrecer una perspectiva panorámica sobre el concepto, lo que posteriormente fue complementado con los aportes de Ashby (2004), Lee (2005), Seixas y Morton (2013), entre otros. Tomando en cuenta los aportes teóricos de estos autores, el pensamiento histórico se define como un proceso creativo que permite explicar cómo se construyen y reconstruyen las interpretaciones sobre el pasado humano. Para ello, resulta fundamental el dominio de un conjunto variado de conceptos, lo que en la literatura académica se solapa con determinadas habilidades y capacidades de pensamiento histórico (Domínguez, 2015). Efectivamente, a decir de algunos autores, el pensamiento histórico comprende conceptos como la relevancia histórica, las fuentes históricas, el tiempo histórico, la causalidad histórica, las perspectivas históricas y la dimensión ética (Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013; Domínguez, 2015; Álvarez, 2020). No obstante, para los fines de esta investigación solo nos enfocaremos en las fuentes históricas, el tiempo histórico y la causalidad histórica.

En términos generales, el concepto *fuentes históricas* no solo se refiere a los insumos que son objeto de investigación por parte de los historiadores, sino también a los mecanismos y procedimientos que permiten escudriñar el pasado a través de estas. Como concepto relativo al pensamiento histórico, las *fuentes históricas* se pueden comprender a través de los indicadores que lo conforman, a saber, clasifica las fuentes históricas, analiza las fuentes históricas y valora las fuentes históricas (Echevarria, 2024; Echevarria, 2026). El primer indicador concierne al proceso por el cual se identifica la tipología de las fuentes en base a criterios de clasificación. Según estos criterios (momento de producción y transmisión de la información), las fuentes pueden clasificarse en primarias y secundarias; así como también en escritas, orales, visuales, materiales y audiovisuales (Valle, 2011; Echevarria, 2024; Echevarria, 2026). En lo que respecta al segundo indicador, podemos referirnos a este como un proceso que atiende al reconocimiento de la autoría, el contexto, el mensaje y las motivaciones en torno a la producción de las fuentes históricas (Valle, 2011). La autoría presupone que toda fuente histórica es el producto de la acción humana, sea esta individual o colectiva, pública o anónima, etc. El contexto se presenta como la dimensión espacio temporal en la que se explica el surgimiento y desarrollo de las fuentes históricas. El mensaje comprende las ideas, pensamientos y perspectivas del autor que son transmitidas explícitamente. Las motivaciones constituyen el trasfondo implícito en el mensaje del autor, principalmente asociado a sesgos o perspectivas tendenciosas en la comunicación del mensaje. Finalmente, el tercer indicador atañe al proceso por el cual se determina el valor de las fuentes en el contexto de la investigación histórica (Echevarria, 2024; Echevarria, 2026). De este modo, criterios relativos a la fiabilidad y utilidad orientan al individuo en su objetivo por establecer el valor de las fuentes históricas. El primer criterio reconoce el grado de verosimilitud de las fuentes con relación a otras; el segundo criterio reconoce el grado de pertinencia de las fuentes con relación al objetivo de la investigación.

Por su parte, el *tiempo histórico* se presenta como el concepto asociado a la comprensión de la temporalidad histórica (Rodríguez, 2024). De este modo, podemos afirmar que el tiempo histórico es un concepto perteneciente al pensamiento histórico, que involucra todos los procesos asociados a la comprensión de la organización temporal del pasado y el devenir histórico de las sociedades (Echevarria, 2026). En lo que respecta a la comprensión de la organización temporal del pasado, el tiempo histórico apela a conceptos como cronología, sucesión, simultaneidad y periodización (Rodríguez, 2024). La cronología permite la ubicación temporal de los acontecimientos históricos en términos absolutos y relativos. La sucesión se encarga del ordenamiento

secuencial y temporal de los hechos. La simultaneidad comprende la relación entre dos o más eventos históricos según su ubicación temporal. La periodización consiste en la organización de los hechos históricos en etapas relativamente homogéneas y diferenciadas entre sí, cada una con un inicio y un final definidos. El conjunto de estos conceptos temporales permite la organización lógica de los acontecimientos, dotando así de una mayor comprensión el desarrollo de los procesos históricos. En lo que a la comprensión del devenir histórico de las sociedades se refiere, el cambio y la continuidad son los conceptos temporales fundamentales que permiten entender las transformaciones expresadas en la evolución histórica de las sociedades (Rodríguez, 2024; Echevarria, 2026). Los cambios son todas aquellas transformaciones que ha experimentado la sociedad a través del tiempo, estas se expresan generalmente a nivel político, económico, social y cultural; por su parte, las permanencias son todos aquellos aspectos o elementos que se han mantenido relativamente inalterados en el curso de la historia. Estos conceptos adquieren pleno significado bajo la perspectiva de la *duración*. Según esta, la comprensión cabal de los cambios y las permanencias implica su debida conjugación con el reconocimiento del tiempo corto, medio y largo; lo que encuentra su expresión última en los acontecimientos, las coyunturas y las estructuras, respectivamente.

El panorama conceptual queda completo con la presentación de la *causalidad histórica*. Al igual que los conceptos antes mencionados, la causalidad histórica es un concepto perteneciente al pensamiento histórico que atiende a la multicausalidad de los procesos históricos por medio de explicaciones coherentemente argumentadas (Domínguez, 2015). Dicho de otro modo, la causalidad histórica ofrece herramientas conceptuales para comprender la evolución histórica de las sociedades a través de la explicación de sus causas y consecuencias. Los indicadores relativos a este concepto son los siguientes: analiza los operadores causales y comprende la causalidad de los procesos históricos (Echevarria, 2026). Respecto al primer indicador, este se puede entender como la capacidad para reconocer los elementos que operan sobre un momento y lugar específicos, siendo estos, los actores y las condiciones históricas (Seixas y Morton, 2013; Echevarria, 2026). En su mutua relación, explican la naturaleza de lo que nosotros comúnmente conocemos con la denominación de causas históricas. Dicho esto, los actores históricos son todos aquellos agentes sociales que con sus decisiones y acciones moldean el devenir histórico de las sociedades. De manera complementaria, las condiciones históricas se entienden como el conjunto de circunstancias específicas en las que emergen y se desarrollan los actores, las cuales

influyen sobre estos en cuanto a las decisiones y acciones que realizan. Con relación al segundo indicador, este se define como la capacidad para explicar las causas y consecuencias de los procesos históricos (Seixas y Morton, 2013; Dominguez, 2015; Echevarria, 2026). Para ello resulta fundamental la identificación de dichos elementos según las características que poseen. Ello nos permite diferenciar entre causas y consecuencias políticas, económicas, sociales, culturales, ideológicas, etc. Además, no solo basta con clasificar las causas y las consecuencias, ya que también resulta fundamental establecer una jerarquía entre estas a fin de establecer el grado de importancia que cada causa o consecuencia merece en el marco explicativo de los procesos históricos que se narran.

En suma, el *desarrollo del pensamiento histórico* comprende la adquisición y el perfeccionamiento de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que pueden condensarse en tres dimensiones, a saber, las fuentes históricas, el tiempo histórico y la causalidad histórica. El dominio de estos conceptos posibilita al individuo una comprensión más profunda sobre la disciplina histórica. Además, le proporciona las herramientas indispensables para ejercer una actitud crítica y reflexiva no solo sobre el pasado, sino también sobre su contexto social en plena transformación.

Método

El presente estudio se enmarca en lo que tradicionalmente se conoce como paradigma positivista. Si bien es cierto que el concepto paradigma ha enfrentado cuestionamientos sobre la pertinencia de su empleabilidad en contextos de investigación científica (Santibáñez, 2008), no es menos cierto su profunda influencia y utilidad para referirse a un determinado tipo de perspectiva sobre nuestra concepción del conocimiento humano. A decir de esto, Kuhn (2017), famoso por popularizar dicho término, entendía los paradigmas como un conjunto de principios, normas y pautas socialmente aceptados por una comunidad de especialistas que orientaban su práctica hacia la resolución de problemas científicos. En tal sentido, el concepto paradigma puede interpretarse como un marco de referencia institucionalizado que valida nuestro conocimiento sobre la realidad a través de la aplicación rigurosa de principios de orden científico. De esta manera, en lo que concierne al paradigma positivista, podemos afirmar que se trata de un conjunto de principios que orienta la investigación científica sobre la base de que todo conocimiento solo es posible a través del estudio objetivo de la realidad. A ello habría que añadir como características complementarias, la

generalidad de los principios que formula y la neutralidad con la que expresa sus conclusiones (Lukas y Santiago, 2014).

Por su parte, el enfoque adoptado por esta investigación es de carácter cuantitativo. Según Acosta (2023), el enfoque cuantitativo se define como una perspectiva investigativa que interpreta la realidad a través de métodos estadísticos y modelos numéricos. Otros autores, además de destacar la vinculación de este enfoque con el procesamiento estadístico de los datos, señalan el carácter marcadamente estructurado de las fases o etapas que lo comprenden (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023). Es así como los objetivos que persigue la investigación se concretan bajo un marco ya establecido que determina la pauta, el ritmo y los métodos empleados.

La población de estudio estuvo conformada por la totalidad de estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, que en el semestre académico 2025-I ascendió a 127 estudiantes. Por su parte, la muestra, de carácter no probabilístico y determinada mediante criterios de conveniencia, estuvo integrada por 82 estudiantes de dicha especialidad, correspondientes al mismo semestre académico.

Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos: el primero de ellos bajo el formato de un cuestionario Likert para recabar las percepciones de los estudiantes respecto de las competencias docentes del profesorado de la especialidad; el segundo, un cuestionario abierto que puso a prueba las habilidades y destrezas de pensamiento histórico de los participantes. Cabe señalar que ambos instrumentos fueron sometidos a procesos de validez y confiabilidad mediante la evaluación por juicio de expertos y la estimación del coeficiente alfa de Cronbach, respectivamente. En lo que atañe a la aplicación de los instrumentos, esta se realizó con un diseño transversal, puesto que fueron desarrollados por los estudiantes en un momento y contexto determinados, específicamente durante las sesiones de sus cursos de especialidad, con la debida autorización de los docentes responsables.

Resultados

A fin de determinar el estadístico adecuado para comprobar el grado de correspondencia de nuestras variables se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, ya que el tamaño de la muestra es superior a 50 estudiantes. De este modo, la prueba evidenció la distribución normal de los datos relativos a la variable *percepción de las competencias docentes* y sus respectivas dimensiones. No obstante, la situación fue diferente en el caso de la variable *desarrollo del pensamiento histórico*, así como

también en las dimensiones que la componen. En vista de ello, decidimos emplear la prueba de correlación Rho de Spearman, ya que este método estadístico se acomoda mejor a la situación antes descrita.

A continuación, presentamos los resultados de la prueba de correlación entre las variables de estudio y sus respectivas dimensiones.

Tabla 1

Resultados de la prueba de correlación Rho de Spearman entre las variables percepción de las competencias docentes y desarrollo del pensamiento histórico

Correlaciones

		Compete	Pensami
		ncias docentes ento histórico	
Rho de Spearman	Competencia s docentes	1,000	-,156
	Coeficiente de correlación	.	,161
	Sig. (bilateral)	82	82
Pensamiento histórico	Pensamiento histórico	-,156	1,000
	Coeficiente de correlación	,161	.
	Sig. (bilateral)	82	82

Tomando en consideración los datos presentados en la Tabla 1, se observa que el valor de significancia (Sig. = 0,161) es mayor que el nivel de significancia establecido ($\alpha = 0,05$). En consecuencia, no se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que no existe una relación estadísticamente significativa entre la *percepción de las competencias docentes* y el *desarrollo del pensamiento histórico* en los estudiantes evaluados.

Tabla 2

Resultados de la prueba de correlación Rho de Spearman entre la variable percepción de las competencias docentes y la dimensión fuentes históricas

Correlaciones

		Compete	Fuentes
		ncias docentes históricas	
Rho de Spearman	de Competencia s docentes	1,000	-,139
	Coeficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	.	,211
	N	82	82
	Fuentes históricas	-,139	1,000
	Coeficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	,211	.
	N	82	82

Tomando en consideración los datos presentados en la Tabla 2, se observa que el valor de significancia (Sig. = 0,211) es mayor que el nivel de significancia establecido ($\alpha = 0,05$). En consecuencia, no se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que no existe una relación estadísticamente significativa entre la *percepción de las competencias docentes* y el desarrollo de la dimensión *fuentes históricas* en los estudiantes evaluados.

Tabla 4

Resultados de la prueba de correlación Rho de Spearman entre la variable percepción de las competencias docentes y la dimensión causalidad histórica

Correlaciones

			Competencias docentes	Causalidad histórica
Rho	deCompetencias docentes	Coefficiente de correlación	de1,000	,084
Spearman	docentes	Sig. (bilateral)	.	,454
		N	82	82
	Causalidad histórica	Coefficiente de correlación	de,084	1,000
		Sig. (bilateral)	,454	.
		N	82	82

Tomando en consideración los datos presentados en la Tabla 4, se observa que el valor de significancia (Sig. = 0,454) es mayor que el nivel de significancia establecido ($\alpha = 0,05$). En consecuencia, no se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que no existe una relación estadísticamente significativa entre la *percepción de las competencias docentes* y el desarrollo de la dimensión *causalidad histórica* en los estudiantes evaluados.

Discusión

Los resultados de la presente investigación nos permiten aseverar que no existe relación significativa entre las variables *percepción de las competencias docentes* y *desarrollo del pensamiento histórico* en los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía. Esto quiere decir que las opiniones que el estudiantado manifiesta sobre el desempeño competencial de los profesores de la especialidad no se corresponden necesariamente con el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico. No obstante, autores como Gómez et al. (2020) son de una opinión distinta, ya que estos determinaron la existencia de una relación entre el aprendizaje histórico y las metodologías tradicionales de enseñanza, indicando que ciertas prácticas pedagógicas influyen de manera directa en la construcción del conocimiento histórico por parte de los estudiantes. Este panorama lamentablemente no puede ser aclarado de forma definitiva debido a la ausencia de trabajos que hayan abordado esta compleja relación. A pesar de todo, podemos inferir que esta aparente contradicción se debería principalmente a las condiciones expresadas por el contexto de la investigación. De este modo, se torna fundamental el estudio de estas variables en el contexto peruano a fin de alcanzar una respuesta definitiva. Entre tanto, la posibilidad de una relación efectiva entre ambas variables resulta solamente especulativa.

En cuanto a la *percepción de las competencias docentes* y la dimensión *fuentes históricas*, los resultados de esta investigación indican que no existe relación significativa entre ambos elementos. De este modo, las percepciones que el estudiantado manifiesta respecto al desempeño competencial de los docentes de la especialidad no se relacionan necesariamente con el desarrollo de la dimensión en cuestión. Al igual que en el caso anterior, la literatura académica disponible resulta limitada, debido a que no presenta resultados de carácter inferencial. No obstante, la mayoría de los estudios consultados aborda la interacción entre las competencias docentes y el uso de fuentes históricas en el aula. Tal es el caso de Gómez et al. (2022), Arias et al. (2024) y Chávez (2024), quienes destacan la aplicación de metodologías activas cuyo principal insumo es el empleo de fuentes históricas. En este contexto, se evidencia una valoración positiva por parte de los estudiantes respecto a la contribución de dichos recursos en la adquisición de aprendizajes y en la consolidación de habilidades vinculadas al pensamiento histórico. De forma complementaria, el estudio de Gómez et al. (2020) plantea que el escaso uso de metodologías activas centradas en el empleo de fuentes históricas podría constituir una posible explicación de las limitaciones evidenciadas en determinados contextos educativos. El escenario antes

descrito reafirma la incidencia positiva de las metodologías innovadoras en la adquisición y consolidación de las competencias de pensamiento histórico.

En lo que atañe a la *percepción de las competencias docentes* y la dimensión *tiempo histórico*, los resultados difieren drásticamente de lo que hemos visto hasta ahora. Efectivamente, el análisis inferencial indica que sí existe relación entre ambos elementos. Esto quiere decir que las percepciones de los estudiantes sobre el desempeño competencial de los docentes de la especialidad influyen sobre el desarrollo del tiempo histórico. No obstante, tomando en consideración el coeficiente de correlación ($Rho = -0,324$), esta asociación es negativa y de intensidad débil, lo que puede interpretarse como una influencia insignificante entre la variable y la dimensión en cuestión. Lamentablemente, la literatura académica no ofrece datos inferenciales que nos permitan establecer una conclusión definitiva sobre esta compleja relación. Sin embargo, estudios de carácter descriptivo manifiestan las serias dificultades que enfrentan los estudiantes sobre el desarrollo del tiempo histórico. Por ejemplo, la investigación de Viñuales y Sáiz (2024) evidenció el pobre nivel de los estudiantes sobre la dimensión en cuestión. En tanto que el estudio llevado a cabo por Chávez (2024), demostró que solo una relativa minoría de estudiantes logró alcanzar la comprensión de la temporalidad y el cambio histórico. Las conclusiones de Chávez (2020) y Chávez y Pagès (2020) también se ubican en la misma línea al poner acento sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes al reconocer los cambios y las continuidades históricas. La revisión de estos antecedentes pone de manifiesto un escenario marcado por dificultades recurrentes en el desarrollo de la comprensión del tiempo histórico. No obstante, la relación de la percepción de las competencias docentes con esta dimensión aún no resulta del todo clara. En todo caso, corresponde a la investigación futura ofrecer una conclusión satisfactoria sobre esta cuestión.

Finalmente, en lo que respecta a la *percepción de las competencias docentes* y la dimensión *causalidad histórica*, los resultados indican que no existe relación significativa entre ambos elementos. Esto significa que las valoraciones del estudiantado sobre el desempeño competencial de los docentes de la especialidad no se corresponden necesariamente con el desarrollo de la causalidad histórica. Lamentablemente, la literatura académica consultada no ofrece datos inferenciales que nos permitan contrastar nuestros resultados. No obstante, los resultados descriptivos de diversas investigaciones ponen en entredicho el desarrollo de habilidades y destrezas relativas a la dimensión en cuestión. Por ejemplo, Chávez (2020) y Chávez (2024) reportan un desarrollo precario de la causalidad histórica en sus respectivas investigaciones, lo que

evidencia las dificultades que aún enfrentan los estudiantes en la comprensión de los conceptos *causas y consecuencias*. En la misma línea, Viñuales y Sáiz (2024) describen un escenario poco alentador caracterizado por el nivel básico que presentan los estudiantes en esta dimensión. La coincidencia expresada por estos hallazgos pone de manifiesto la persistencia de diversas dificultades asociadas a la dimensión estudiada, razón por la cual resulta pertinente profundizar sobre las condiciones que explican dicha problemática.

Conclusiones

Los resultados de la presente investigación permiten concluir que la percepción de las competencias docentes no se relaciona significativamente con el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Este hallazgo sugiere que, desde la perspectiva estudiantil, las competencias docentes evaluadas no constituyen un factor asociado al desarrollo integral de las competencias históricas.

De manera específica, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la percepción de las competencias docentes y las dimensiones *fuentes históricas* y *causalidad histórica*. Estos resultados evidencian que las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el desempeño competencial de sus docentes no guardan una asociación significativa con el desarrollo de dichas dimensiones del pensamiento histórico.

Sin embargo, sí se identificó una relación entre la percepción de las competencias docentes y la dimensión *tiempo histórico*. Aunque esta asociación presenta una intensidad débil y un carácter negativo, el hallazgo sugiere que existe un vínculo entre ambos elementos que merece ser explorado con mayor profundidad en futuras investigaciones.

En conjunto, los resultados permiten inferir que la influencia de las competencias docentes sobre el pensamiento histórico no se manifiesta de manera uniforme en todas sus dimensiones. De esto modo, se recomienda continuar investigando los factores pedagógicos, curriculares y formativos que podrían incidir en el desarrollo de las distintas dimensiones del pensamiento histórico en la formación de los estudiantes.

Referencias

- Acosta, S. (2023). Los enfoques de investigación en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82–95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 442–459.
- Andrade, M., & Santos, O. (2021). Actitudes del profesorado hacia la innovación y competencias en estudiantes de la Facultad de Educación–UNMSM. *IGOBERNANZA*, 4(16), 265–306. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.158>
- Arias, L., Egea, A., & Ibáñez, F. (2024). ¿De dónde vienes, Clio? Los futuros docentes y su percepción sobre las fuentes de información de su conocimiento histórico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 67–80. <https://doi.org/10.6018/reifop.599731>
- Ashby, R. (2004). Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 1–11.
- Benites, R. (2021). *La educación superior universitaria en el Perú post-pandemia* (Documento de política pública N.º 1). Escuela de Gobierno y Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cervantes, C. (2024). El nuevo rol del profesor universitario en la etapa postcovid: Formación y desarrollo de competencias docentes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1804>
- Chávez, C. (2020). *Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente: Un estudio de casos en universidades chilenas* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/671066>
- Chávez, C. (2024). Profesorado en formación y desarrollo del pensamiento histórico en universidades chilenas. *Perfiles Educativos*, 46(184), 111–126. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61328>
- Chávez, C., & Pagès, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.24>
- Clavijo-Cáceres, D., & Balaguera-Rodríguez, A. Y. (2020). La calidad y la docencia universitaria: Algunos criterios para su valoración. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 127–139.

- Condori Meléndez, H., Romani Miranda, U. I., Serrano Vega, B., Giles Abarca, C. A., & Rivera Muñoz, J. L. (2022). Realidades y perspectivas de la educación superior universitaria en el Perú actual. *Universidad y Sociedad*, 14(3), 469–477.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Echevarria Gonzales, R. (2024). *Destrezas predominantes en la interpretación de las fuentes históricas de los estudiantes del 5.º año de secundaria de la I. E. N.º 116 Abraham Valdelomar, del distrito de San Juan de Lurigancho, 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/22664>
- Echevarria Gonzales, R. (2026). *Percepción de las competencias docentes y desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía, Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2025* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Fernández, E., Ordóñez, E., Morales, B., & López, J. (2019). *La competencia digital en la docencia universitaria*. Octaedro.
- Gómez, C., Chaparro, A., Felices, M., & Cózar, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia: Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, 49(1), 65–74. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74>
- Gómez, C., Rodríguez, J., Chaparro, A., & Alonso, S. (2022). Recursos digitales y enfoques de enseñanza en la formación inicial del profesorado de historia. *Educación XX1*, 25(1), 143–170. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30483>
- González-Valencia, G., Santisteban-Fernández, A., & 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>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Kuhn, T. (2017). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. En M. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (pp. 31–77). National Academies Press.
- Lukas, J., & Santiago, K. (2014). *Evaluación educativa*. Alianza Editorial.

- Málaga, Y., & Pozo, J. (2025). Competencias genéricas y específicas del docente universitario: Una aproximación de la realidad peruana. *Yachay*, 14(1), e140106. <https://doi.org/10.36881/yachay.v14i1.1026>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo nacional de la educación básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Programa curricular de educación secundaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria: Preguntas frecuentes*. Pearson.
- Ramírez, J., & Pagès, J. (2020). Los desafíos de enseñar historia en la formación inicial en estudios sociales: Un estudio de caso en el contexto costarricense. *Sophia Austral*, 26, 115–129. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000200115>
- Rodríguez, L. (2024). *La comprensión del tiempo histórico en estudiantes de 3.er grado de secundaria de la I. E. N.º 116 Abraham Valdelomar del distrito de San Juan de Lurigancho, 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/22939>
- Ruiz, L., & Danielli, J. (2024). Desempeño docente y calidad educativa universitaria: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 348–364. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.728>
- Salinas, M. (2021). *Explicaciones históricas y toma de perspectiva histórica en estudiantes de pregrado de educación* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/18b557dd-b08e-4f53-bed0-b8c7d0ccb03c>
- Santibáñez, C. (2008). Ciencia, inconmensurabilidad y reglas: Crítica a Thomas Kuhn. *Revista de Filosofía*, 26(58), 41–78.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34–56.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Trepát, C. (2006). *Procedimientos en historia: Un punto de vista didáctico*. Graó.
- Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la historia: Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 20(38), 81–116.

- Valle, A. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 245–263.
- Valle, A. (2021). Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente peruana de los estudiantes del profesorado en ciencias sociales. *Tempo e Argumento*, 13(33), 1–36. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0110>
- Vezub, L., & Cordero, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina: Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 259–290.
- Viñuales, A., & Saíz, J. (2024). Niveles de pensamiento histórico en narrativas de futuros docentes españoles y mexicanos de educación secundaria. En P. Miralles, R. Sánchez, & J. Moreno (Eds.), *Aprender historia en el siglo XXI: Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 51–61). Octaedro.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Zabalza, M. (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zamora, E. (2024). Marco competencial para la evaluación del desempeño profesional docente en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 1–31. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55643>