



CONCEPCIONES SOBRE EL FUTURO Y SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN DOCENTES EN FORMACIÓN. TENDENCIAS EN TRES PAÍSES EUROPEOS*

*Conceptions of the Future and their Teaching Practices
in Pre-Service Teachers. Trends in Three European Countries*

Noelia Pérez-Rodríguez

Universidad de Sevilla. España

nperez4@us.es | <https://orcid.org/0000-0003-4375-4024>

Elisa Navarro-Medina

Universidad de Sevilla. España

enavarro5@us.es | <https://orcid.org/0000-0001-5523-7097>

Nicolás de-Alba-Fernández

Universidad de Sevilla. España

ndealba@us.es | <https://orcid.org/0000-0001-9748-1143>

Alfredo Gomes Dias

Instituto Politécnico de Lisboa. Portugal

adias@eselx.ipl.pt | <https://orcid.org/0000-0001-6500-844X>

Fecha de recepción: 12/07/2024

Fecha de aceptación: 13/01/2025

Acceso anticipado: 21/07/2025

* Esta investigación ha sido financiada por el Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla «Estancias breves en España y en el Extranjero para el año 2023 de beneficiarios de becas/contratos predoctorales o Personal Investigador en Formación», número de ayuda VIPPIT-2023-EBRV. Es el resultado de una estancia breve postdoctoral realizada por Noelia Pérez-Rodríguez en la Escola Superior de Educação de Lisboa (Instituto Politécnico de Lisboa) junto a la profesora Maria João Hortas y el profesor Alfredo Gomes Dias.

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E., de-Alba-Fernández, N. y Alfredo Gomes Dias, A. (2026). Concepciones sobre el futuro y sus prácticas de enseñanza en docentes en formación. Tendencias en tres países europeos. *El Futuro del Pasado*, 17, pp. 895-917. <https://doi.org/10.14201/fdp.31783>

Resumen: Como parte de la enseñanza de la Historia, el futuro constituye una cuestión fundamental para trabajar la temporalidad y desarrollar la conciencia histórica, en el sentido de entender el presente a partir del pasado y tomar decisiones para construir críticamente los tiempos venideros. Partiendo de esta premisa se presenta un estudio de carácter comparativo cuyo objetivo es conocer las concepciones de los docentes en formación sobre el futuro y sus prácticas de enseñanza en tres países europeos: España, Italia y Portugal. Mediante un enfoque interpretativo basado en un estudio de caso múltiple se caracterizan las tendencias existentes, combinando técnicas de análisis cualitativas y cuantitativas. Los resultados muestran que los docentes en formación tienen concepciones sobre el futuro marcadas por visiones tecnológicas y pesimistas, con matices en función del contexto. De igual forma, se observa una dificultad en los mismos para argumentar críticamente las influencias existentes entre la educación actual y el futuro. De sus argumentaciones se extraen tres tipos de influencias: intrínseca, lineal y lineal-social. Por último, en relación con los modelos de concepciones sobre la Educación para el Futuro, se caracterizan tres tendencias: modelo político, modelo centrado en el tiempo histórico y modelo centrado en estrategias metodológicas. Aunque los dos primeros son mayoritarios, el modelo centrado en estrategias metodológicas también tiene una presencia notable. Esta última cuestión, junto a las visiones del futuro tecnológicas y pesimistas, refuerzan la necesidad de seguir trabajando para incluir los estudios del futuro, desde una perspectiva crítica, en la formación de docentes.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; Estudios del futuro; Enseñanza de las Ciencias Sociales; Formación de docentes de primaria; Análisis comparativo.

Abstract: As part of the teaching of History, the future is a fundamental issue for addressing temporality and developing historical consciousness, in the sense of understanding the present through the past and making decisions to critically construct the future. Based on this premise, this paper presents a comparative study aimed at understanding the conceptions of future teachers regarding the future and their teaching practices in three European countries: Spain, Italy, and Portugal. Using an interpretive approach based on a multiple case study, existing trends are characterized by combining qualitative and quantitative analysis techniques. The results show that future teachers have conceptions of the future marked by technological and pessimistic views, with nuances depending on the context. Similarly, there is an observable difficulty among them in critically arguing the existing influences between current education and the future. From their arguments, three types of influences are identified: intrinsic, linear, and linear-social. Finally, concerning models of conceptions about Education for the Future, three trends are characterized: political model, historical time-centered model, and methodology-centered model. Although the first two are predominant, the methodology-centered model also has a significant presence. This last issue, along with the technological and pessimistic views of the future, reinforces the need to continue working to include future studies from a critical perspective in teacher training.

Keywords: History education; Future studies; Social Science Education; Primary teacher training; Comparative analysis.

Sumario: 1. Introducción; 2. La relación entre las concepciones y las prácticas de enseñanza de docentes en formación; 3. El futuro como contenido de enseñanza en los programas formativos de tres universidades europeas; 4. Método; 4.1. Participantes; 4.2. Instrumentos; 4.3 Procedimientos de análisis; 5. Resultados; 5.1. Tendencias en las concepciones sobre el futuro; 5.2. Tendencias en los modelos de concepciones sobre la enseñanza para el futuro; 6. Discusión y conclusiones; 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar del futuro y de su enseñanza resulta clave para abordar el aprendizaje de las Ciencias Sociales y el desarrollo de la conciencia histórica desde una perspectiva ciudadana. Para Rösen (2007), la conciencia histórica adquiere una dimensión fundamental en el sentido de que es capaz de interrelacionar el pasado con el presente y el futuro, guiada por la necesidad de percibir el cambio temporal como elemento indiscutible para entender la realidad y actuar sobre ella. La comprensión de la realidad desde esta perspectiva conlleva dejar de lado la enseñanza de las Ciencias Sociales con la perspectiva única del pasado, cargada de batallas, personajes y fechas (Gómez *et al.*, 2015), para empezar a pensar en aquellos saberes que permitan una acción ciudadana democrática y participativa (Ross, 2018), como elemento central del desarrollo del pensamiento histórico (Álvarez, 2023; Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2012).

El objetivo de esta investigación es explorar, por un lado, las concepciones de los maestros en formación sobre el futuro y, por otro lado, mediante la reflexión, ayudarles a construir imágenes sobre la enseñanza del futuro en las aulas de Educación Primaria, en la línea del aprendizaje de acción anticipatoria (Castellví *et al.*, 2022; Inayatullah, 2018). Por tanto, conocer sus concepciones, no solo sobre el futuro, sino sobre su enseñanza, nos permite fomentar su participación en la consecución de una enseñanza de las Ciencias Sociales que tome como cuestión central el desarrollo de la conciencia histórica. A su vez, ayuda a ajustar los procesos formativos que ocurren en las aulas universitarias. Pero, además, partir de sus propias reflexiones e ideas ahonda en el proceso de cambio mental, en ocasiones muy resistente (Pagés, 2000), y entronca directamente con un proceso de investigación en el aula (De-Alba-Fernández *et al.*, 2021) con importantes repercusiones en su formación (De-Alba-Fernández y Porlán, 2020).

2. LA RELACIÓN ENTRE LAS CONCEPCIONES Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE DOCENTES EN FORMACIÓN

Parece obvio plantear la relación que existe entre las concepciones sobre una determinada cuestión, y las perspectivas prácticas que esta puede adquirir. Ya Pagés

(2000) hizo una aportación relevante a este asunto, señalando que las concepciones de los futuros docentes sobre la enseñanza están especialmente vinculadas a sus experiencias previas y que las prácticas se pueden ver condicionadas tanto por los programas formativos universitarios como por sus tutores de prácticas. Para el caso de las concepciones sobre el futuro, parece fundamental determinar que la concepción epistemológica que tengan de este, de la temporalidad y la conciencia histórica, va a influir en sus prácticas de enseñanza como futuros docentes. A este respecto, las investigaciones de Anguera (2016) aportan una caracterización sobre las visiones del futuro donde priman las visiones negativas y tecnológicas. Estas visiones se completan con la propuesta de Pérez-Rodríguez *et al.* (2024) en cuyo trabajo con docentes en formación resaltan, además de las visiones aportadas por Anguera (2016), una visión crítica del futuro, que pone de manifiesto el papel de los ciudadanos en la realidad presente para construir el futuro.

Estas concepciones están directamente vinculadas con la enseñanza recibida pues, tal y como señala Slekar (1998), la forma en la que los futuros docentes aprenden Historia, y/o Ciencias Sociales influye en su perspectiva práctica sobre la enseñanza. La enseñanza recibida, con un marcado carácter tradicional (Pagés, 2000), condiciona la poca valoración que realizan sobre el futuro como contenido de enseñanza, convirtiendo su inclusión en algo prácticamente anecdótico (Pérez-Rodríguez *et al.*, 2024). Esto se refleja en las concepciones sobre sus prácticas de enseñanza, en las que argumentan la relevancia de introducir estrategias metodológicas concretas, pero muestran dificultades para alcanzar un cambio epistemológico profundo, en el cual el futuro constituya el eje central de sus propuestas (Pérez-Rodríguez *et al.*, en prensa). Esta dificultad de carácter epistemológico se vincula a las resistencias que los docentes en formación tienen para realizar interpretaciones críticas sobre cuestiones sociales, ya mostradas en otros estudios (Castellví *et al.*, 2020; Navarro-Medina *et al.*, 2022). El futuro como contenido de enseñanza requiere que sean capaces, como futuros docentes, de manejar habilidades de pensamiento histórico, de carácter complejo —tiempo histórico, causalidad, pensamiento crítico y creativo, capacidad de acción—. De otra forma, esto puede derivar en argumentaciones simples y lineales, que impiden desarrollar un pensamiento social complejo y con implicaciones en nuestra realidad social (Pérez-Rodríguez *et al.*, 2024). Ambas cuestiones, el hecho de que el futuro no sea considerado con entidad suficiente para ser enseñado y los obstáculos en sus habilidades de pensamiento histórico, promueven en última instancia el desarrollo de propuestas didácticas poco encaminadas a construir una ciudadanía crítica y participativa, con capacidad de acción frente a los problemas sociales presentes y futuros (Escribano, 2021).

Como estrategia para solventar esta cuestión, la investigación didáctica en Ciencias Sociales nos señala que es fundamental partir de las concepciones de los maestros para poder influir en sus prácticas (Cuenca y Estepa, 2007; Marolla-Gajardo *et al.*, 2024). Por tanto, si queremos que planteen no solo una enseñanza

de la temporalidad pasado-presente-futuro, sino desde la perspectiva de la conciencia histórica que defendíamos con anterioridad, es preciso preguntarles qué concepción tienen sobre el futuro y sobre la enseñanza de este. Las concepciones sobre esta cuestión, según Pagés (2019, p. 21), podrían definirse como aquellas que sirven para «ubicarse ante el futuro y nos preparan para intervenir en su construcción» junto al hecho de facilitar «ejemplos frente a determinados problemas del presente que ya fueron problemas del pasado». Los estudios sobre el futuro, ampliamente recogidos en el trabajo de Menéndez *et al.* (2022) nos permiten pensar en él, y otorgar la capacidad de decisión a quienes participan de ellos, al partir de la comprensión de sus pensamientos y sus acciones. Pero es que, además, y como señalan Facer (2019) y Facer & Noddings (2016), un docente debe trabajar en una temporalidad pasado, presente y futuro, creando situaciones educativas que permitan imaginar el futuro, actuar en el presente, haciendo uso de recursos históricos del conocimiento.

Investigar las concepciones de los futuros maestros de educación primaria entronca directamente con la finalidad que ha de tener la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria y que compartimos con Santisteban y Pagès (2006): una enseñanza de las Ciencias Sociales basada en una formación reflexiva, crítica y política, que prepare a los niños y niñas para pensar y tomar decisiones individuales y colectivas, de su entorno próximo, pero también alejado, en el presente y el futuro (Hicks, 2006).

3. EL FUTURO COMO CONTENIDO DE ENSEÑANZA EN LOS PROGRAMAS FORMATIVOS DE TRES UNIVERSIDADES EUROPEAS

Las concepciones y, como hemos visto, las prácticas están directamente vinculadas con la formación recibida. A este respecto, analizar la presencia que la Educación para el Futuro (en adelante EpF) tiene en los planes formativos de los futuros docentes puede ayudarnos a explicar algunos de los resultados.

Si atendemos a la formación recibida por los futuros docentes en la universidad comprobamos un panorama muy desalentador en referencia al futuro como contenido de enseñanza. En este sentido, y considerando la amplitud que esta cuestión puede tener en los diferentes programas de formación inicial de docentes, a continuación, haremos una referencia especial a los programas de las tres universidades que son objeto de este estudio: la Universidad de Sevilla (España), la Universidad de Milano-Bicocca (Italia) y la Escuela Superior de Educación de Lisboa (Portugal).

En la Universidad de Sevilla, el Grado en Educación Primaria se compone de 4 cursos académicos con un total de 240 créditos. De ellos, solo 18 créditos hacen referencia a materias relacionadas con las Ciencias Sociales. Si analizamos sus programas, para las asignaturas de Fundamentos de Historia y Fundamentos de Geografía,

se plantea una competencia vinculada con la necesidad de tomar conciencia de la diversidad del enfoque histórico y conocimiento de la estructura diacrónica del pasado (Programa de la asignatura de Fundamentos de Historia, 2023) y de fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico (Programa de la asignatura de Fundamentos de la Geografía, 2023). Ambas competencias, más vinculadas con el desarrollo de la disciplina histórica la primera y con la educación para la ciudadanía la segunda, no se desarrollan en la propuesta de saberes y de criterios de evaluación. Sí aparece referencia explícita al futuro en las competencias de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, en las que se recoge la necesidad de afrontar las responsabilidades sociales «promoviendo alternativas que den respuestas a dichas necesidades, en orden a la consecución de un futuro solidario y sostenible» (Programa de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, 2023, p. 5). Pero al igual que las asignaturas mencionadas anteriormente, esta cuestión no se desarrolla ni en saberes ni en criterios.

En relación con la propuesta formativa de la Universidad de Milano-Bicocca, el Grado en Educación Primaria se compone de 5 años con 300 créditos, de los cuales, 24 son de materias propias de las Ciencias Sociales (Programa de la asignatura de Historia y Didáctica de la Historia 1, 2023; Programa de la asignatura de Geografía y Didáctica de la Geografía, 2023; Programa de la asignatura de Historia y Didáctica de la Historia 2, 2023). En las asignaturas de Historia y Didáctica de la Historia 1 y de Geografía y Didáctica de la Geografía se hace referencia explícita en los objetivos de aprendizaje al desarrollo del pensamiento crítico que permita comprender las problemáticas actuales y más recientes. Para el caso de la materia de Historia y Didáctica de la Historia 2, la referencia explícita se hace al pasado, como elemento fundamental para comprender el mundo en el que se vive. En ninguna de las tres materias se recoge nada relativo al futuro, ni en objetivos de aprendizaje, ni en saberes, ni en criterios de evaluación.

En cuanto a la formación recibida en el Posgrado en Enseñanza de Portugués de 1.º y 2.º Ciclo e Historia y Geografía de Portugal de la Escuela Superior de Educación de Lisboa, este título consta de 4 semestres con 120 créditos. De ellos, 14,5 créditos corresponden a asignaturas relacionadas con las Ciencias Sociales (Programa de la asignatura de Didáctica de la Historia y de la Geografía en el 1.º y 2.º Ciclos de la Enseñanza Básica, 2023; Programa de la asignatura de Sociedad, Cultura y Territorio, 2023; Programa de la asignatura de Temas de Historia y Geografía de Portugal, 2023). Analizando sus programas comprobamos que en todos se hace referencia al desarrollo de objetivos de aprendizaje vinculados con la necesidad de trabajar en torno a cuestiones socialmente relevantes para el desarrollo de competencias de cultura democrática, pero ninguna de ellas aborda de forma explícita el futuro ni como objetivo de aprendizaje, ni como saberes ni criterios de evaluación.

Estas breves referencias curriculares, nos llevan a constatar una vez más un uso de la temporalidad transmisivo, de pasado-presente y ponen de manifiesto la

concepción de los sistemas educativos como reproductores del orden social establecido (Giroux, 2015). En coherencia, los conocimientos seleccionados para ser enseñados en los planes formativos pocas veces recogen la perspectiva de conciencia histórica a la que aludíamos anteriormente y que da valor al futuro como objeto de aprendizaje para entender el pasado y el presente. Estos resultados coinciden con los aportados por Castellví *et al.* (2022, p. 46) para quienes los objetivos y competencias que se plantean y la selección de conocimientos y saberes de las materias presentes en la formación «favorece algunas visiones del pasado y del presente sobre otras, lo que influye en la forma en que los estudiantes piensan el futuro».

4. MÉTODO

El estudio que presentamos es de corte interpretativo-crítico (Okoko *et al.*, 2023). Forma parte de una investigación más amplia que pretende mejorar la formación de docentes en lo que respecta a la EpF en el área de Ciencias Sociales.

En resultados anteriores de esta investigación y otras similares se han caracterizado las ideas y concepciones de los jóvenes sobre el futuro (Anguera, 2013, 2016; Anguera y Santisteban, 2012; Pérez-Rodríguez *et al.*, 2024). En menor medida, esta cuestión se ha abordado desde un punto de vista de la enseñanza. Igualmente, y como ya se ha comentado, estudios previos han considerado la relación que se establece entre las concepciones sobre los conceptos sociales clave, como puede ser en este caso el futuro, y las perspectivas prácticas sobre su enseñanza, resaltando la interacción que se establece entre ambas cuestiones y el impacto que tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pagès, 2000). En este estudio, por tanto, partimos de la hipótesis de que las concepciones sobre el futuro en el profesorado en formación pueden condicionar sus ideas y perspectivas prácticas sobre la enseñanza de la temporalidad y la conciencia histórica en el aula. Es preciso mencionar que mediante esta investigación no pretendemos generalizar los resultados obtenidos. La muestra responde a un estudio de caso múltiple (Yin, 2014) que nos permite explorar las tendencias existentes en las concepciones del profesorado en formación inicial sobre el futuro y las perspectivas prácticas sobre su enseñanza. Los problemas a los que busca dar respuesta son:

1. ¿Qué tendencias existen en las concepciones sobre el futuro en los docentes en formación?
2. ¿Qué tendencias existen entre las explicaciones que dan sobre la influencia de la educación actual en la sociedad futura y los modelos de concepciones sobre la EpF en docentes en formación?

4.1. Participantes

Las participantes en esta investigación son 58 docentes en formación inicial de tres universidades europeas: la Universidad de Sevilla (US), la Universidad de Milano Bicocca (UNIMIB) y la Escuela Superior de Educación de Lisboa (ESELX). Como se muestra en la [Tabla 1](#), en su totalidad son mujeres. Mientras que en la US cursan entre 3.º y 4.º de Grado, en la UNIMIB las participantes en su mayoría se sitúan en 2.º curso, y el ESELX en 1.º de Posgrado —lo que sería equivalente a 4.º de Grado— en su totalidad. La distribución y selección de la muestra se explica en base a que todas las participantes han cursado asignaturas vinculadas a la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, en las que, como hemos visto con anterioridad, tiene cabida el futuro como contenido de enseñanza. Esta cuestión es relevante para considerar en la discusión de resultados ya que las materias que han cursado pueden condicionar su formación, y, por tanto, los hallazgos obtenidos.

En relación con la edad, la media más baja se sitúa en la US y la más alta en la UNIMIB.

Todas las encuestadas firmaron un compromiso ético de participación y confidencialidad de los datos, por lo que serán tratados de forma anónima.

Tabla 1

Participantes

		US N=20		UNIMIB N=20		ESELX N=18	
		%	Media	%	Media	%	Media
Género	Mujer	100,0 %		100,0 %		100,0 %	
Año más alto cursado	1.º						
	2.º			85,0 %			
	3.º	80,0 %		5,0 %			
	4.º	20,0 %		5,0 %		100,0 %	
	5.º			5,0 %			
Edad			21,3		25,8		25,4

4.2. Instrumentos

Para esta investigación se ha usado un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, previamente validado y patentado (Pérez-Rodríguez *et al.*, 2023).

Este cuestionario está previsto para favorecer la reflexión sobre las cuestiones planteadas. Aunque se han realizado preguntas relativas tanto a las concepciones e ideas sobre el futuro y a las perspectivas prácticas sobre su enseñanza, las

tendencias establecidas se han realizado a posteriori, como se presentará a continuación en el procedimiento de análisis.

Cabe mencionar que, al pertenecer a distintos países, el cuestionario, que en origen estaba en idioma español, ha sido traducido al italiano y portugués para facilitar su comprensión por parte de los encuestados.

4.3 Procedimientos de análisis

En este estudio se han aplicado diferentes técnicas de análisis, cualitativas y cuantitativas, para profundizar en las tendencias halladas. Para comprender los datos, y ayudándonos tanto del programa Atlas.ti como SPSS, hemos seguido dos fases:

Fase general:

1. Análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2014) en tres categorías (Tabla 2, 3 y 4): «Concepciones sobre el futuro», «Modelos de concepciones sobre EpF» e «Influencia de la educación actual en la sociedad futura». Para ello se aplicó una codificación emergente (Friese, 2012), obteniendo 462 citas.

Tabla 2

Categoría «Concepciones sobre el futuro»

Categoría	Tendencias	
Concepciones sobre el futuro	Tecnológico	Referencia a un futuro en el que la tecnología será predominante y un elemento clave de la vida.
	Pesimista	Referencia a las imágenes de un futuro desesperanzador, destruido y sin vida.
	Optimista	Referencia a las imágenes de un futuro renovado y esperanzador en el cual todos podemos convivir en paz y sostenibilidad, entre ellos y con el entorno. Imágenes más utópicas o transformadoras.
	Crítico	Referencia a un futuro en el que lo que ocurre depende en buena parte de las acciones actuales y nuestro compromiso ciudadano.

Nota: Tendencias reelaboradas a partir de Anguera (2016), Hicks (2006) y Pérez-Rodríguez *et al.* (2024)

Tabla 3*Categoría «Modelo de concepciones sobre EpF»*

Tendencias	Categorías	Subcategorías
Modelos de concepciones sobre EpF	Finalidades	Tiempo histórico Valores Política Estrategias metodológicas
	Saberes	PSR Tema
	Tipos de actividades	Descriptivas Analíticas Interpretativas Intervención

Nota: Reelaborado a partir de Navarro-Medina *et al.* (en prensa) y Pérez-Rodríguez *et al.* (2024)**Tabla 4***Categoría «Influencia de la educación actual en la sociedad futura»*

Categoría	Influencias	
Influencia de la educación actual en la sociedad futura	Intrínseca	Alude al valor intrínseco sin dar una razón fundamentada.
	Lineal	Establece causas inmediatas: el futuro como consecuencia del presente.
	Lineal-Social	La educación como elemento fundamental de construcción del futuro y de la que se derivan consecuencias para la sociedad.

Nota: Reelaborado a partir de Navarro-Medina *et al.* (en prensa) y Pérez-Rodríguez *et al.* (2024)

1. Análisis descriptivo y de frecuencias en las tres categorías analizadas.

Fase específica:

1. Realización de clasificaciones para obtener grupos de tendencias relativos a la categoría «Modelos de concepciones sobre la EpF». Para ello, y mediante el programa SPSS, se aplicó un análisis clúster de K-medias (Brito *et al.*, 2007). Los grupos de tendencias fueron interpretados cualitativamente y etiquetados a partir de su contenido.
2. Análisis de tendencias mediante tablas cruzadas o de contingencia (Rodríguez y Mora, 2001) para entender las relaciones entre las categorías nominales «Influencia de la educación actual en la sociedad futura» y «Modelos de concepciones sobre la EpF».

5. RESULTADOS

5.1. Tendencias en las concepciones sobre el futuro

En relación con las tendencias halladas, como se observa en la [Tabla 5](#), encontramos que en su mayoría las docentes en formación inicial muestran concepciones sobre el futuro de carácter tecnológicas (34,5 %) y pesimistas (27,6 %). Igualmente es preciso mencionar que lo menos frecuente es una visión crítica del futuro (12,1 %).

Tabla 5
Concepciones sobre el futuro, según universidad

Tendencias	US %	UNIMIB %	ESELX %	Total %
Tecnológico	50,0 %	31,6 %	23,5 %	34,5 %
Pesimista	15,0 %	26,3 %	47,1 %	27,6 %
Optimista	30,0 %	31,6 %	5,9 %	22,4 %
Crítico	5,0 %	10,5 %	23,5 %	12,1 %

La visión tecnológica aparece con mayor frecuencia en el caso de la US y la UNIMIB, haciendo referencia a un mañana en que las relaciones sociales están condicionadas por la tecnología:

«Creo que el mundo estará mucho más ligado a la tecnología, en el sentido de que la mayoría de los aprendizajes serán a través de la misma, al igual que las relaciones sociales» (US61)

«Mucho más tecnológico pero frío y apático» (UNIMIB5)

Sin embargo, las visiones pesimistas sobre el futuro son más frecuentes en ESELX. Y se refieren a una sociedad del mañana capitalista, individualista y limitada por la política:

«Creo que, por desgracia, se verá limitada por la política» (ESELX3)

«Será una sociedad capitalista, egoísta e individualista» (ESELX4)

Igualmente es destacable que, en el caso de la UNIMIB, las profesoras en formación inicial también muestran una visión optimista sobre el futuro, en el que la sociedad del mañana evoluciona y es más flexible en algunos temas sociales como la homosexualidad, la inmigración o la igualdad de género:

«Esperemos que más evolucionado y con muchos estereotipos superados (UNIMIB1)»

«Creo y espero que sea mucho más flexible en temas sociales como la homosexualidad, la inmigración y la igualdad de género y que se muestre al servicio de la formación laboral y escolar» (UNIMIB7)

5.2. Tendencias en los modelos de concepciones sobre la enseñanza para el futuro

En cuanto a los modelos de concepciones sobre la EpF, la clasificación realizada y presentada en la [Tabla 5](#) nos ha permitido obtener tres modelos: un modelo político, un modelo centrado en el tiempo histórico y un modelo centrado en estrategias metodológicas. Como puede observarse en la [Tabla 6](#), estos modelos se han construido a partir de diferentes categorías y subcategorías de análisis (Navarro-Medina *et al.*, en prensa; Pérez-Rodríguez *et al.*, 2024).

Los modelos más presentes son el modelo político y el centrado en el tiempo histórico, frente al modelo centrado en estrategias metodológicas.

El modelo político se caracteriza por perseguir una finalidad de enseñar el futuro como una cuestión política, es decir, considerando al alumnado sujeto político con capacidad de actuación, mediante el tratamiento de saberes articulados en torno a Problemas Sociales Relevantes (PSR) y utilizando actividades de tipo analítico, como aquellas basadas en la acción social y sobre el entorno, las entrevistas a protagonistas o las basadas en la investigación:

«Finalidad: Centrado en el desarrollo de habilidades sociales, para vivir mejor juntos, y en la ecología. El ciudadano del mañana no debe sentir la naturaleza, nuestro entorno vital, como algo separado de sí mismo. Necesitamos una visión orgánica.

Saberes: Los ciudadanos de hoy y de mañana necesitan más que nunca ser capaces de identificar las noticias falsas, la manipulación. Pensemos en el voto del Brexit, impulsado por campañas de desinformación, por poner un ejemplo. Pensemos también en el impacto de las redes sociales en los estilos de vida y la cultura.

Tipo actividad: Trabajaría mucho en grupo para desarrollar las habilidades sociales, las reales, no las virtuales, trabajaría de forma generalizada en el territorio, no solo en el aula. Museo, río, playa, bosque... centro comercial: observación directa, experimentos, entrevistas, investigación». (UNIMIB16)

Por su parte, el modelo centrado en el tiempo histórico persigue una finalidad temporal, en el sentido de conectar con temas de actualidad, para comprender mejor el presente y sensibilizarse, mediante la enseñanza de temas y actividades de tipo analítico, realizando una observación crítica de la realidad:

Tabla 6

Clasificación de tendencias sobre los modelos de concepciones EpF

Categorías	Subcategorías	Tendencias Modelo Concepciones EpF		
		Político (F=21)	Cen- trado en el tiempo históri- co (F=21)	Centrado en estrategias metodológicas (F=16)
Finalidades	Tiempo histórico	,10	,57	,00
	Valores	,14	,10	,31
	Política	,33	,19	,00
	Estrategias metodológicas	,67	,10	,75
Saberes	PSR	,52	,14	,38
	Tema	,86	1,00	1,00
Tipos de actividades	Descriptivas	,24	,10	,56
	Analíticas	,76	,38	,06
	Interpretativas	,00	,10	,44
	Intervención	,05	,24	,00

«*Finalidad*: Debe ser activa, para desarrollar la autonomía y las mentes pensantes, colaborativa, para formar a las personas con habilidades sociales, basada en temas de actualidad para comprender mejor el presente y capaz de sensibilizar sobre determinados temas.

Saberes: Sobre temas sobre los que debemos estar informados, como las condiciones climáticas del planeta Tierra, ser respetuosos con el medio ambiente, el tema de la sexualidad y el género...

Tipo de actividad: En el caso del tema de la contaminación, leería libros ilustrados que describen el mar como un espacio agradable y rico. Intentaría comprender la idea que tienen los niños del mar, que suele ser positiva. Luego mostraría el verdadero estado del mar y reflexionaría con los niños sobre cómo evitarlo escribiendo “reglas de buen ciudadano”. (UNIMIB12)

Por último, el modelo centrado en estrategias metodológicas se caracteriza por ser un enfoque en el que las docentes no son capaces de definir finalidades sobre la enseñanza, y aluden a cuestiones metodológicas, como puede ser el aprendizaje

cooperativo, integrado, etc. Este modelo también introduce los saberes como temas, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y propone actividades de carácter descriptivas, como un cuento, e interpretativas, como un teatro:

«*Finalidades*: La educación actual debe ser integradora, cooperativa, etc.

Saberes: Habría que trabajar las ODS.

Tipos de actividades: Por ejemplo, con la acción por el clima podríamos llevar a cabo una actividad con un cuento y llevarlo a cabo con un teatro». (US62)

Como puede observarse en la [Tabla 7](#), el modelo de concepciones sobre EpF de carácter político está más presente en la US y en la UNIMIB, mientras que en ESELX predomina un modelo de EpF centrado en el tiempo histórico.

Tabla 7

Tendencias sobre los modelos de concepciones EpF, según universidad

Modelos EpF	US %	UNIMIB %	ESELX %	Total
Político (F=21)	40,0 %	40,0 %	27,8 %	36,2 %
Centrado en el tiempo histórico (F=21)	25,0 %	35,0 %	50,0 %	36,2 %
Centrado en estrategias metodológicas (F=16)	35,0 %	25,0 %	22,2 %	27,6 %

En cuanto a las explicaciones que las docentes aportan sobre las influencias de la educación actual en el futuro, como se presenta en la [Tabla 8](#), vemos que las tendencias son distintas: intrínseca, lineal o lineal-social (Pérez-Rodríguez *et al.*, 2024). Mientras que en la US lo explican desde una perspectiva, en su mayoría, lineal, es decir, estableciendo causas inmediatas entre el presente y el futuro, en la UNIMIB lo expresan de una forma intrínseca, sin ofrecer razones fundamentadas. En ESELX aportan argumentaciones más complejas, con influencias de tipo lineal-social, referidas a entender la educación como elemento fundamental en la construcción del futuro, y con repercusión a nivel social.

En cuanto a las relaciones entre las influencias entre la educación actual y el futuro y los modelos de concepciones sobre la EpF, hay que considerar que mientras que las influencias se refieren a cuestiones más generales sobre la educación, los modelos de concepciones sobre la EpF son más concretos. Esto hace que existan disonancias entre las dos cuestiones, como se presenta a continuación en la [Figura 1](#).

Tabla 8

Tendencias sobre las influencias entre educación actual y futuro, según universidad

Influencias	US %	UNIMIB %	ESELX %	Total
Intrínseca	10,0 %	55,0 %	38,9 %	34,5 %
Lineal	60,0 %	15,0 %	11,1 %	29,3 %
Lineal-Social	30,0 %	30,0 %	50,0 %	36,2 %

En cuanto a las tendencias existentes entre las explicaciones que dan sobre la influencia de la educación actual en la sociedad futura y los modelos de concepciones sobre la EpF, como se muestra en la [Figura 1](#), las relaciones son distintas en cada universidad.

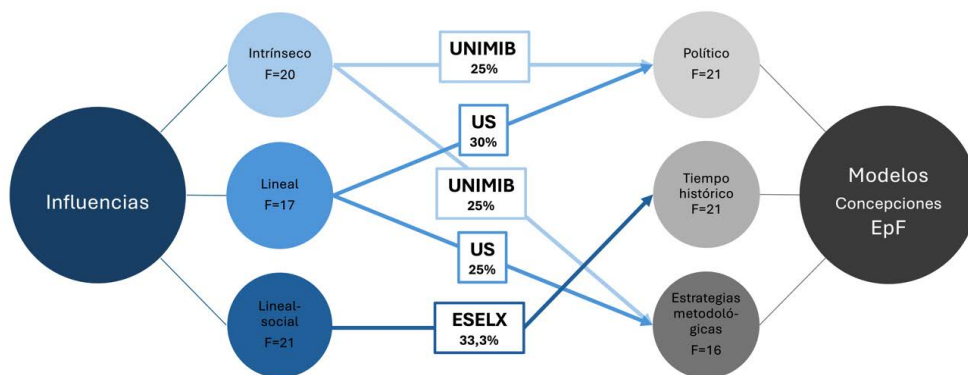


Figura 1. *Relación entre influencias y modelos de concepciones de EpF, según universidad*

En el caso de la UNIMIB predominan influencias de tipo intrínseco, bajo un modelo de concepciones de la EpF de tipo político (25 %) o centrado en estrategias metodológicas (25 %). Se observa una incoherencia entre la influencia intrínseca en el caso de la UNIMIB y un modelo de concepciones sobre la EpF de carácter político debido a la necesidad que existe de trabajar las finalidades de la educación no solo desde una perspectiva concreta, —«¿cómo enseñarías el futuro?»—, sino también desde una perspectiva general, es decir, qué influencia tiene la educación actual en el futuro, en el sentido de contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, con capacidad de lidiar con cuestiones problemáticas.

En cuanto a la US predominan las influencias lineales, bajo un modelo de concepciones de la EpF de carácter político (35 %) y centrado en estrategias metodológicas (25 %). Para ellas el futuro es una consecuencia inmediata del presente. Sin embargo, también se muestra la dificultad señalada para argumentar críticamente

esta cuestión, pues cuando piensan en enseñarlo la mayoría se posiciona en un modelo de enseñanza de carácter político. Por tanto, aunque se muestran ideas más complejas con respecto al caso anterior, sigue estando presente la dificultad para dar razones argumentadas sobre la influencia de la educación actual en el futuro.

Por su parte, en ESELX la relación que establecen vincula una influencia de tipo lineal-social con un modelo de concepciones de la EpF centrado en el tiempo histórico (33,3 %). El grupo de docentes muestra ideas más complejas sobre las influencias entre la educación actual y el futuro, en la que consideran la educación como una cuestión que condiciona el futuro y tiene consecuencias a nivel social.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que las docentes en formación, en su mayoría, presentan unas concepciones sobre el futuro principalmente mediadas por la tecnología, seguidas de las visiones pesimistas, en línea con las investigaciones de Anguera (2016), Haggstrom y Schmidt (2021) o Inayatullah (2013). El auge de esta visión tecnológica en las concepciones de los futuros docentes requiere que, desde los contextos universitarios, incluyamos formación específica vinculada con la literacidad crítica (Navarro-Medina *et al.*, 2022; Santisteban *et al.*, 2020), con dos objetivos: por un lado, la necesidad de formar e informar a los futuros docentes sobre lo que acontece en el mundo para trasladar al aula problemas socialmente relevantes que permitan desarrollar su propio pensamiento crítico a partir de la selección, organización y posicionamiento sobre la información; y, por otro lado, luchar contra la desinformación y las *fake news* (Buckingham, 2019) cuya difusión es más rápida que nunca, siendo capaces de analizar los problemas y tomar acciones para el futuro (Castellví *et al.*, 2022). Por otro lado, los resultados de las estudiantes de la UNIMIB muestran concepciones más optimistas y que siguen en línea con estudios anteriores (Pérez-Rodríguez *et al.*, 2024). Sin embargo, en las tres muestras objeto de estudio carece de relevancia una concepción crítica del futuro, que les permita posicionarse ante él desde una perspectiva compleja y que ponga en juego la conciencia histórica, que defendíamos con anterioridad. Esta ausencia de concepciones críticas con y para el futuro lleva aparejado una ausencia de pensamiento dialéctico (Ross y Gautreaux, 2018). Nos referimos con ello al hecho de desarrollar esa conciencia histórica para la participación ciudadana desde la perspectiva de pensar críticamente el hoy, teniendo en cuenta lo acontecido en el pasado, para poder tomar decisiones sobre un futuro más optimista y sostenible socialmente.

Las tendencias en relación con las influencias entre la educación actual y el futuro y los modelos de concepciones sobre la EpF presentan tres conclusiones que

nos parecen destacables. La primera de ellas, y aunque sea la tendencia minoritaria según los datos, la relativa a una influencia de tipo intrínseca junto a un modelo centrado en estrategias metodológicas. Resulta llamativo los obstáculos que presentan las futuras docentes para otorgar finalidades a la educación, y que confundan estas con el mero activismo metodológico o la nomenclatura de moda en el momento (De-Alba-Fernández y Porlán, 2020). Este resultado pone de manifiesto la necesidad de incidir de forma más directa en el para qué de los procesos de enseñanza como núcleo fundamental de las propuestas que se hagan con posterioridad (Escribano, 2021). Si desde la formación de docentes no somos capaces de hacer ver a nuestros estudiantes que antes de pensar en competencias, saberes, actividades o procesos evaluativos, debemos pensar qué modelo de ciudadanía queremos construir (Navarro-Medina & de-Alba-Fernández, 2019), estaremos perdiendo la oportunidad de educar profesionales comprometidos con la realidad social y nos quedaremos en la mera formación de ejecutores de programas educativos.

La segunda de las conclusiones es relativa a la relación entre una influencia de tipo lineal-social junto a un modelo de EpF centrado en el tiempo histórico. Los datos ponen de relieve que, si bien son capaces de trabajar la temporalidad pasado-presente-futuro, no alcanzan el nivel de desarrollo que propone Rösen (2007) de conciencia histórica, sobre todo por la falta de elementos de acción y toma de decisiones. Igualmente, dejan de lado otras categorías fundamentales en el desarrollo del pensamiento histórico como son la dimensión ética, la empatía histórica o los usos de la historia (Álvarez, 2023). A pesar de tener una dificultad, comentada anteriormente, para desarrollar un modelo de enseñanza que incluya otros elementos de pensamiento histórico (Facer, 2019; Facer y Noddings, 2016) parecen contar con ideas más complejas entre las influencias entre la educación actual y el futuro.

La tercera conclusión, relacionada con el modelo político, pone de manifiesto la repercusión de la formación universitaria. Como hemos podido ver, pese a que los programas de las asignaturas de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales de las tres universidades no cuentan con el futuro como contenido de enseñanza en sus aulas, sus programas sí que fomentan el desarrollo de una educación democrática y del pensamiento crítico. Sin embargo, y desde nuestra perspectiva, desligar el desarrollo de competencias ciudadanas de los saberes propios de las disciplinas sociales, y del futuro como contenido clave, se enfrenta frontalmente con el concepto de competencia que manejamos, «concebida como un conjunto integrado de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que nos permiten intervenir en los contextos personales, profesionales y sociales» (García *et al.*, 2017, p. 57). Esto se refleja en la relación que establecen entre influencias de tipo intrínseco y lineal junto a este modelo político. El hecho de no trabajar explícitamente el futuro como contenido en la formación de maestros conlleva una falta de reflexión y de argumentación en torno al papel que tiene la educación en la construcción del futuro. Esta cuestión ya ha sido mostrada en otros estudios que señalan la falta de

argumentación crítica del profesorado en formación (Castellví *et al.*, 2020; Navarro-Medina *et al.*, 2022).

Estos resultados nos llevan a pensar en la necesidad de profundizar en un enfoque sociocrítico en la formación inicial, más conectado con saberes específicos sobre el futuro y acciones concretas, que permita al profesorado desarrollar argumentaciones más complejas sobre las cuestiones educativas y construir progresivamente modelos de enseñanza más tendentes a la formación como agentes políticos de los niños y niñas (Ross, 2018; Santisteban y Pagès, 2006).

Aunque a priori los hallazgos mostrados en el estudio no son reflejo, al menos en su totalidad, del modelo formativo que consideramos deseable y que hemos defendido anteriormente, conocer las concepciones sobre el futuro y su enseñanza en el profesorado en formación nos permite como formadores repensar esta cuestión y plantear nuevas estrategias formativas.

En conclusión, y siguiendo a Leat (1996), habría que incidir en trabajar con el futuro vinculado a la acción en la formación inicial de docentes, para superar los obstáculos mencionados. También sería relevante observar si esos cambios conceptuales en los mismos van acompañados de transformaciones significativas en el desarrollo de su profesión, es decir, si les permite actuar en el aula como intelectuales críticos en la idea de alcanzar una coherencia entre la teoría y la práctica (Giroux, 1990; Pagès, 2000).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, H. A. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de historia. *Interciencia*, 48(5), pp. 245-251.

Anguera, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, pp. 27-35.

Anguera, C. (2016). Images of the Future: Perspectives of Students from Barcelona. *Journal of Futures Studies*, 21(1), pp. 1-18. [https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21\(1\).A1](https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21(1).A1)

Anguera, C., y Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. En N. de Alba Fernández, F. F. García-Pérez y A. Santisteban Fernández (eds.), *Educación para la participación en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 391-400). Editorial Díada.

- Brito, P., Cucumel, G., Bertrand, P., Carvalho, F. (2007). *Selected Contributions in Data Analysis and Classification*. Chan: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-73560-1>
- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a “post-truth” age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education / La enseñanza mediática en la era de la posverdad: fake news, sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital. *Culture and Education*, 31(2), pp. 213–231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>
- Castellví, J., Díez-Bedmar, M. C., Santisteban, A. (2020). Pre-Service Teachers’ Critical Digital Literacy Skills and Attitudes to Address Social Problems. *Social Sciences*, 9(8), 134. <https://doi.org/10.3390/socsci9080134> <https://doi.org/10.3390/socsci9080134>
- Castellví, J., Escribano, C., Santos, R., Marolla, J. (2022). Futures education: Curriculum and educational practices in Australia, Spain, and Chile. *Comunicar*, 73, pp. 45-55. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-04>
- Cuenca, J. M, Estepa, J. (2007). Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en ciencias sociales. *Investigación en la escuela*, 61, pp. 85-97.
- De-Alba-Fernández, N., Navarro-Medina, E., y Pérez-Rodríguez, N. (2021). School Inquiry in Secondary Education: The Experience of the Fiesta de la Historia Youth Congress in Seville. *Social Sciences*, 10(5), 165. <https://doi.org/10.3390/socsci10050165>
- De-Alba-Fernández, N., Porlán, R. (2020). *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica*. Madrid: Morata.
- Escribano, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *REIDICS*, 8, pp. 38-57. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>
- Facer, K. (2019). Storytelling in troubled times: What is the role for educators in the deep crises of the 21st century? *Literacy*, 53, pp. 3-13. <https://doi.org/10.1111/lit.12176>
- Facer, K., Noddings, N. (2016). Using the future in education: Creating space for openness, hope and novelty. En H. E. Lees (ed.), *Palgrave international*

- handbook of alternative education* (pp. 63-78). Londres: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-41291-1_5
- Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with atlas.ti*. Londres: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529799590>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (2015). Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 2(2), pp. 15-27.
- Gómez, J. C., Rodríguez, R., Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. *Perfiles Educativos*, 37(150), pp. 20-38. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53160>
- Haggstrom, M., Schmidt, C. (2021). Futures literacy -To belong, participate and act! An educational perspective. *Futures*, 132, pp. 102813-102813. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102813>
- Hicks, D. (2006). *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Trafford Publishing.
- Inayatullah, S. (2013). Learnings from futures studies: Learnings from dator. *Journal of Journal of Futures Studies*, 18(2), pp. 1-10.
- Inayatullah, S. (2018). Foresight in challenging environments. *Journal of Futures Studies*, 22(4), pp. 15-24. [https://doi.org/10.6531/JFS.201806.22\(4\).0002](https://doi.org/10.6531/JFS.201806.22(4).0002)
- Leat, D. (1996). Geography Student Teachers and Their Images of Teaching. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 5(1), pp. 63-68. <https://doi.org/10.1080/10382046.1996.9964990>
- Marolla-Gajardo, J., Zurita-Garrido, F., Pinochet-Pinochet, S. (2024). Los discursos de odio desde el género y las concepciones sobre las prácticas del profesorado de historia y ciencias sociales. Estudio de caso en escuelas chilenas. *Educación y Humanismo*, 26(46), pp. 61-81. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6623>
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. In *FQS - Forum Qualitative Social Research*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

- Navarro-Medina, E., de-Alba-Fernández, N. (2019). The Construction of a Citizenship Model Through the Teaching of History. En J. A. Pineda-Alfonso, N. de-Alba-Fernández y E. Navarro-Medina (eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 500-516). Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7110-0.ch022>
- Navarro-Medina, E., Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N. (2022). Desarrollo de competencias sociales y tecnológicas de maestros en formación: visibilizando problemas sociales con Twitter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(e29), pp. 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e29.4228>
- Navarro-Medina, E., Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N. (en prensa). ¿Cómo enseñamos el futuro? Concepciones de docentes en formación en el Grado en Educación Primaria y el MAES. En R. Medina (coord.), *Formación del Profesorado, Paisaje y Ciudadanía. Enfoques desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Okoko, J. M., Tunisson, S., Walker, K. (2023). *Varieties of Qualitative Research Methods: Selected Contextual Perspectives*. Cham: Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-04394-9>
- Pagès, J. (2000). El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 41-58). Huelva: Universidad de Huelva.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pérez-Rodríguez, N., De-Alba-Fernández, N., Navarro-Medina, E., Zecca, L. (2024). Concepciones sobre el futuro y su enseñanza en maestros en formación inicial. Un estudio comparativo entre España e Italia. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18. <https://doi.org/10.6018/pantarei.587021>
- Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E., de-Alba-Fernández, N. (2023). *Cuestionario de ideas sobre Educación para el Futuro (CEpF)* (España/Andalucía, núm. de patente: 04 / 2023 / 2809). Registro Territorial de la Propiedad Intelectual de Andalucía.

- Programa de la asignatura Didáctica de la Historia y de la Geografía en el 1º y 2º Ciclos de la Enseñanza Básica (2023). En *Didáctica de la Historia y de la Geografía en el 1º y 2º Ciclos de la Enseñanza Básica* (pp. 1-10). Lisboa: Escuela Superior de Educación de Lisboa.
- Programa de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (2023). En *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1-11). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Programa de la asignatura Geografía y Didáctica de la Geografía (2023). En *Geografía y Didáctica de la Geografía* (pp. 1-2). Milán: Universidad de Milano-Bicocca.
- Programa de la asignatura Historia y Didáctica de la Historia 1 (2023). En *Historia y Didáctica de la Historia 1* (pp. 1-4). Milán: Universidad de Milano-Bicocca.
- Programa de la asignatura Historia y Didáctica de la Historia 2 (2023). En *Historia y Didáctica de la Historia 2* (pp. 1-3). Milán: Universidad de Milano-Bicocca.
- Programa de la asignatura Sociedad, Cultura y Territorio (2023). En *Sociedad, Cultura y Territorio* (pp. 1-8). Lisboa: Escuela Superior de Educación de Lisboa.
- Programa de la asignatura Temas de Historia y Geografía de Portugal (2023). En *Temas de Historia y Geografía de Portugal* (pp. 1-10). Lisboa: Escuela Superior de Educación de Lisboa.
- Rodríguez, M. J., Mora, R. (2001). Análisis de tablas de contingencia. En M. J. Rodríguez y R. Moram, *Estadística informática: casos y ejemplos con el SPSS* (pp. 9-22). Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Ross, E. W. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5), pp. 371-389. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Ross, W. E., Gautreaux, M. (2018). Pensando de manera crítica sobre el pensamiento crítico. *Aula abierta*, 47(4), pp. 383-386. <https://doi.org/10.17811/rife.47.4.2018.383-386>
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani (ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship* (pp. 13-34). European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent: Trentham Books.

- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M. C., Castellví, J. (2020). La alfabetización crítica digital del futuro profesorado en tiempos de Twitter. *Culture and Education*, 32(2), pp. 185-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Santisteban, A., Pagès, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. En M. Casas y C. Tomàs (coords.), *Educación primaria. Orientaciones y recursos* (pp.129-160). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Seixas, P., Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Slekar, T. D. (1998). Epistemological entanglements: Preservice elementary school teachers' «apprenticeship of observation» and the teaching of history. *Theory and Research in Social Education*, 26(4), pp. 485-508. <https://doi.org/10.1080/00933104.1998.10505862>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5th ed.). Los Angeles: Sage.

