

EDUCACIÓN HISTÓRICA Y COMPETENCIAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA*

MARIA PILAR MOLINA-TORRES**

Resumen: *Con este trabajo se pretende favorecer la cercanía del alumnado del Máster de profesorado de Secundaria de la Universidad de Córdoba con respecto al concepto de patrimonio y la implementación de los itinerarios didácticos en su formación universitaria. Para nuestra propuesta se establece un aprendizaje interactivo de enseñanza que dé la posibilidad a los estudiantes de trabajar de manera investigativa las salidas del aula. La muestra de estudio la componen 107 alumnos de la asignatura Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes en Ciencias Sociales: Geografía e Historia. De acuerdo, con los resultados del pre-test y el post-test la comprensión del espacio geográfico, su proceso de formación histórica y los modos de vida en él desarrollados, han sido de gran utilidad para vincular al alumnado del MAES con su entorno inmediato y también contribuir al entendimiento de las dinámicas históricas que lo configuran.*

Palabras clave: *competencias sociales; educación histórica; formación docente; investigación evaluativa; metodología activa.*

Abstract: *The aim of this work is to promote the proximity of the students of the Master's Degree in Secondary teaching staff of the University of Córdoba with respect to the concept of heritage and the implementation of didactic itineraries in their university training. For our proposal, an interactive teaching-learning is established that gives the possibility to the students to work in an investigative way the exits of the classroom. The study sample is made up of 107 students of the subject Learning and teaching the corresponding subjects in Social Sciences: Geography and History. According to the results of the pre-test and the post-test, the understanding of the geographical space, its historical formation process, and the ways of life developed in it, have been very useful to link the students of the MAES with their immediate environment and also contribute to the understanding of the historical dynamics that shape it.*

Keywords: *social skills; historical education; teacher training; evaluative research; active methodology.*

1. INTRODUCCIÓN

La educación patrimonial no solo se ocupa de los restos materiales y los bienes culturales, sino también de los entornos inmediatos y el entendimiento de las dinámicas socioeconómicas que los configuran. Estas circunstancias influyen en la conciencia histórica y la identidad patrimonial del alumnado. De manera que el interés hacia la educación patrimonial y su conceptualización presenta una

* Este trabajo se incluye en el Proyecto de Investigación PGC2018-097481-B-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

** Profesora Ayudante Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales. Departamento de Didácticas Específicas. Facultad de Ciencias de la Educación. Calle San Alberto Magno, s/n. 14071. Universidad de Córdoba (España). Email: pilar.molina@uco.es.

serie de obstáculos en la formación del alumnado universitario. Una de esas dificultades que se repite en todas las etapas educativas es el desconocimiento del entorno patrimonial por parte de los estudiantes y que no es objeto de estudio en los planes de estudio.

En la formación para los profesores de enseñanza secundaria existen tres fases: la licenciatura universitaria, el máster de educación y un periodo inicial en la profesionalización docente¹. Durante todo este recorrido educativo, el trabajo por competencias queda incompleto a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, para la implementación de un enfoque competencial es necesario orientar al profesorado desde su formación inicial y potenciar sus habilidades históricas², además de conocer las habilidades que necesita para ejercer su labor docente, tanto desde una perspectiva didáctica como cultural³. En esta dirección, cada vez son más las investigaciones que inciden en la importancia de la educación histórica y la didáctica del patrimonio⁴. Habitualmente, estos estudios reflejan los vacíos conceptuales que el alumnado muestra en la enseñanza de la historia y el desafío que presenta la educación patrimonial junto al pensamiento histórico.

Desde la perspectiva del *historical thinking*, el pensar históricamente no se ha centrado solamente en recordar acontecimientos del pasado, sino en comprender e interpretar los hechos históricos y las razones que dependen de determinados contextos temporales y geográficos⁵. Así pues, al preguntarnos qué hace a un hecho histórico diferente de otro para los estudiantes, los autores insisten en que no se puede enseñar todo lo que sucedió en el pasado, de manera que elegir entre qué enseñar y qué escribir resulta problemático para los historiadores al tener que hacer distinciones entre lo históricamente significativo y lo históricamente trivial⁶. La comprensión histórica del pasado implicaría la puesta en práctica de habilidades de pensamiento alejadas de la memorización conceptual⁷. Para interpretar qué saben y cómo quieren conocer los estudiantes el tiempo histórico, los conceptos temporales se convierten en elementos esenciales⁸, para contextualizar al alumnado en un hecho concreto del pasado. Así pues, los alumnos aprenden con la introducción de hechos históricos facilitando su participación y comprensión sobre temas que pueden tener una importante connotación emocional⁹.

¹ NÓVOA, 2009.

² PERRENOUD, 2012.

³ BLEICHENBACHER *et al.*, 2016.

⁴ ALVES, PINTO, 2019; CHAPMAN, 2011; CUENCA, MARTÍN, ESTEPA, 2020; GÓMEZ, MIRALLES, 2015; HERNÁNDEZ, CARRASCO, 2012; IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, GILLATE, MADARIAGA, 2015; LEVSTIK, 2016; PRATS, SANTACANA, 2011; RIVERO, SOUTO, 2019; SÁIZ, LÓPEZ, 2015; SCHMIDT, BARCA, 2009; SEIXAS, MORTON, 2013.

⁵ GÓMEZ, ORTUÑO, MOLINA, 2014; SEIXAS, 2017; GESTSDÓTTIR, VAN BOXTEL, VAN DRIE, 2018.

⁶ SEIXAS, PECK, 2004.

⁷ SÁIZ, GÓMEZ, 2016.

⁸ SANTISTEBAN, 2007.

⁹ LEVY, 2017.

Otro de los enfoques de la educación patrimonial es la construcción del conocimiento histórico. Debemos entender que esto implica la utilización de metodologías investigativas en las que el estudiante participe como sujeto activo de sus conocimientos. En este ámbito, es necesario destacar que la renovación metodológica de los docentes es una pieza clave para poner en valor el patrimonio histórico. Una de las funciones del docente es seleccionar y fomentar qué estrategias metodológicas va a emplear en el proceso de enseñanza de su materia y que tendrán como finalidad que el alumnado alcance una serie de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales que les ayuden a pensar históricamente y les proporcionen herramientas y habilidades para desenvolverse en sus competencias profesionales.

Las concepciones del alumnado del Máster de Secundaria dan una perspectiva concluyente para dar sentido a las carencias metodológicas que influyen negativamente en la enseñanza de la historia. En este ámbito, sus opiniones refuerzan la importancia de incorporar metodologías innovadoras y alejadas de la lección magistral con el fin de mejorar la formación profesional, las competencias didácticas de los estudiantes¹⁰, y especialmente las competencias sociales y ciudadanas¹¹. En este proceso de aprendizaje profesional es indispensable ahondar en los aprendizajes asociados a los acontecimientos históricos que conocen y detectar si los conocimientos teóricos permiten una actitud reflexiva que motive la resolución de las tareas educativas¹². Desde este enfoque, la formación teórico-práctica relacionada con la profesión docente se encamina a unificar un trabajo de coordinación entre los docentes universitarios y de la Educación Secundaria¹³.

Además, para conocer este entorno histórico, las salidas que hemos elaborado se convierten en un recurso multidisciplinar que permite al alumnado y al docente mantener una interacción de forma directa con el entorno. En este sentido, los itinerarios didácticos y las prácticas de campo suponen una mejora de la autonomía y del aprendizaje significativo¹⁴. Sus beneficios educativos se implementan como una estrategia didáctica para conocer el patrimonio cultural de una ciudad¹⁵, y suponen un elemento motivador y útil que permite aportar una valiosa información acerca del medio más cercano¹⁶.

Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación se ha centrado en detectar las opiniones que los estudiantes del MAES de la Universidad de Córdoba

¹⁰ DOMÍNGUEZ, 2015; JIMÉNEZ, 2018.

¹¹ CUENCA, ESTEPA, 2017.

¹² MONTANARES, LLANCAVIL, 2016.

¹³ IMBERNÓN, 2019.

¹⁴ LICERAS, 2018.

¹⁵ CAMBIL, 2015.

¹⁶ GARCÍA DE LA VEGA, 2004.

tienen en relación con los métodos de enseñanza que consideran más adecuados para implementarlos en la elaboración de itinerarios patrimoniales. Además de este objetivo se recogen los siguientes objetivos específicos: (OE1) introducir nuevas metodologías en su formación universitaria; (OE2) conocer los intereses del alumnado por los conocimientos históricos del pasado; (OE3) elaborar recursos educativos para planificar salidas didácticas; y (OE4) detectar las dificultades formativas que tienen los estudiantes para interpretar el pasado.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES Y MUESTRA

La muestra de estudio ha estado compuesta por estudiantes del Máster de Profesorado en Enseñanza Secundaria de la Universidad de Córdoba (N=107), con un total de 58 mujeres (54,2%) y 49 hombres (45,8%), que cursaban la asignatura Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes en Ciencias Sociales: Geografía e Historia de la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, durante los cursos académicos 2016/17, 2017/18 y 2018/19. La edad media de los participantes es de 26-28 años. En cuanto a la formación previa, en torno al 75% son graduados en Historia, el 20% son graduados en Historia del Arte y el 5% son graduados en Geografía u otros títulos afines (Humanidades, Ciencias Políticas, Sociología).

2.2. PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO DE LA EXPERIENCIA

Para el desarrollo de la propuesta didáctica establecemos un método interactivo donde la metodología de aprendizaje de la historia dé la posibilidad al alumnado de trabajar tanto en equipo como de manera autónoma e individual y construir los conocimientos necesarios para alcanzar los objetivos previstos. Del mismo modo, se fomentará un aprendizaje que sea de proximidad a la realidad del alumnado para la mejor asimilación de contenidos, así como trabajar diversas fuentes y herramientas para abordar temáticas de la disciplina histórica en los itinerarios didácticos, implicar a los alumnos en su aprendizaje y organizar su propia formación continua¹⁷. La implementación de esta intervención educativa se fundamentó también en el desarrollo de las competencias docentes y profesionales que definen la estrategia metodológica a través de varias rutas didácticas por la Córdoba romana, islámica y medieval, siguiendo el entramado urbano de la ciudad.

¹⁷ MOLINA, 2018.

Durante el proceso investigativo los participantes siguieron una secuencia de dos sesiones con agrupamientos de 4 o 5 alumnos. Para la puesta en práctica de las rutas didácticas se utilizó la aplicación Google Earth para diseñar los itinerarios vinculados con una metodología activa que facilitó la investigación del espacio urbano seleccionado¹⁸. Las fases tendrán un carácter globalizado y flexible adaptándose a los intereses y las demandas del alumnado¹⁹. De esta forma, las principales fases del proyecto son las siguientes:

Fase 1. Preparación del trabajo. Previo al comienzo de la investigación, realizamos el pre-test cuyos resultados aparecen recogidos en la Tabla 2. A continuación, planteamos tres preguntas como punto de partida: ¿es capaz el alumnado del MAES de relacionar los contenidos históricos adquiridos en su formación anterior con las problemáticas patrimoniales locales?, ¿qué percepciones tienen los estudiantes del proyecto que van a comenzar?, ¿qué utilidad podría tener para su futuro profesional? Tras un breve espacio de autorreflexión, los participantes, distribuidos en pequeños grupos de trabajo, anotarán sus respuestas para realizar una puesta en común y confrontar las posibilidades del desarrollo de la propuesta. Seguidamente, haremos una elección de los recorridos didácticos que vamos a planificar.

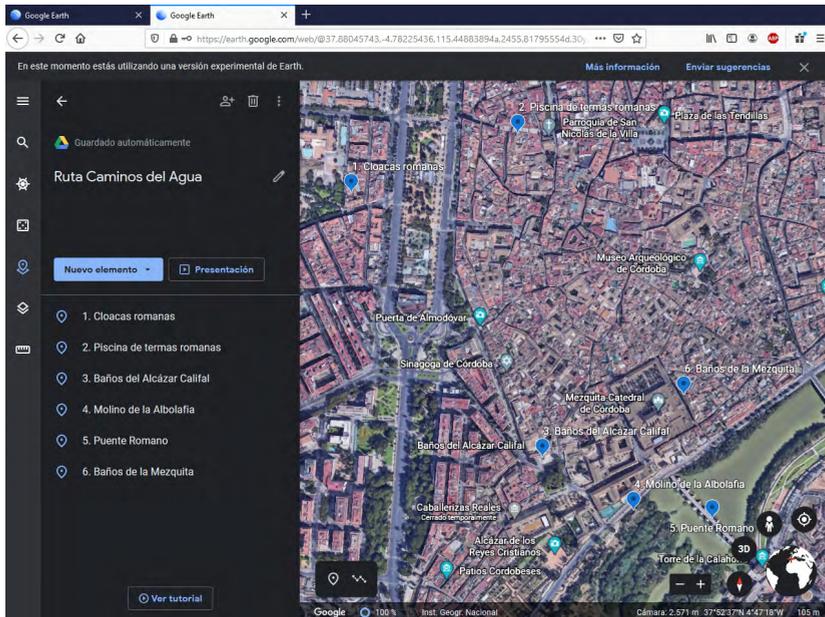


Fig. 1. Diseño de la Ruta Caminos del agua por los estudiantes

18 MOLINA, 2017.

19 GILLIES, 2016.

Fase 2. Implementación. Tras la selección de las rutas: (1) Ruta de las *domus*, (2) Caminos del agua, (3) Ruta de los mosaicos romanos, (4) Espacios para la eternidad, (5) Mezquitas, y (6) Ruta muralla medieval, el alumnado contextualizó y buscó información sobre el entramado urbano y las paradas más significativas para identificar los elementos patrimoniales y profundizar en las temáticas. A partir de aquí, los pequeños grupos confeccionarían un portafolio donde debían trazar el itinerario asignado con Google Earth y plantear una sesión práctica con contenidos históricos y materiales didácticos que adaptarían a sus futuros alumnos de Educación Secundaria (Figs. 1 y 2).

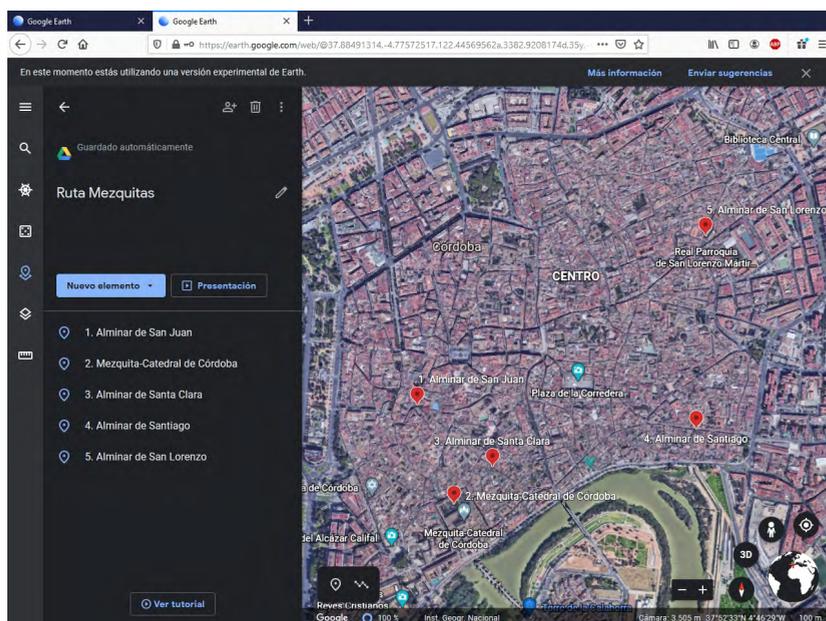


Fig. 2. Diseño de la Ruta Mezquitas por el alumnado

Fase 3. Expositiva. Al no tener posibilidades de salir del aula para poner en práctica el itinerario, los grupos de trabajo expusieron en clase los elementos patrimoniales que habían indicado en su ruta y el entorno cultural delimitado para explicarlo y describirlo a sus compañeros. Para este fin, las interacciones entre los grupos fueron frecuentes para debatir e intercambiar diferentes versiones y enfoques de la investigación en cuanto a su aplicación, adaptación y evaluación de las diferentes temáticas históricas.

Fase 4. Recapitulación. Los contenidos finales de la propuesta incluían las reflexiones sobre las actividades trabajadas en grupos y un debate sobre el análisis de los contenidos específicos para promover el desarrollo de competencias en la educación histórica. Los resultados de las exposiciones incidían

en las dificultades y obstáculos que el alumnado del máster tiene para ubicar diferentes puntos de referencia estratégicos en los itinerarios y la interpretación de los contenidos patrimoniales que aparecen reflejados en el post-test (Tabla 2).

2.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Para analizar las percepciones de los estudiantes del máster en cuanto a sus conocimientos de educación histórica y patrimonial, se diseñó un estudio no experimental tipo cuestionario con una escala Likert (1-5) y 10 ítems, validado por tres expertos del Máster de Secundaria de dos universidades distintas (Tabla 1). Este instrumento se entregó antes de iniciar el proyecto (pre-test) y una vez finalizado el mismo (post-test), con el fin de sondear las habilidades, motivación y destrezas vinculadas al aprendizaje de los métodos de enseñanza históricos (Tabla 2). Los participantes respondieron de manera individualizada, a pesar de que las tareas de clase, los debates y puestas en común, y el trabajo cooperativo tuvieron un enfoque grupal²⁰. Por otra parte, para el análisis de la información y la interpretación de los resultados se han calculado las medias y la desviación estándar, tanto en las pruebas preliminares como en las posteriores, de modo que podamos dar respuesta a los objetivos fijados en el estudio.

Tabla 1. Cuestionario para la recopilación de datos

1	Considero que tengo suficiente formación histórica	1	2	3	4	5
2	Me gustaría conocer cómo realizar un itinerario didáctico	1	2	3	4	5
3	Creo que este proyecto me puede ayudar a pensar históricamente	1	2	3	4	5
4	Me motiva trabajar cooperativamente	1	2	3	4	5
5	Pienso que es positivo mejorar la enseñanza con una actitud participativa	1	2	3	4	5
6	Considero que el trabajo interdisciplinar beneficia la adquisición de contenidos históricos	1	2	3	4	5
7	Creo que la concienciación patrimonial es fundamental para empatizar con el entorno	1	2	3	4	5
8	Me gustaría comprender los conceptos históricos	1	2	3	4	5
9	Pienso que la interpretación del pasado me ayudaría a conocer el presente	1	2	3	4	5
10	Considero que reconstruir la historia me ayuda a evaluar los conocimientos históricos	1	2	3	4	5

²⁰ TORRELLÉS *et al.*, 2011.

3. RESULTADOS

Las respuestas de los participantes evidencian que la adquisición de habilidades y destrezas metodológicas vinculadas a la educación histórica y las competencias educativas agrupan valores más altos en las pruebas posteriores que en las previas. Los resultados obtenidos muestran un moderado interés por la adquisición de competencias históricas. La gran mayoría de los ítems obtenidos poseen un valor entre 3 y 4 tanto en el pre-test como en el post-test, siendo mayor en éste último. Los ítems mejor considerados en ambas pruebas se corresponden con el ítem 2 (4,41 y 4,46), mostrando un significativo interés por conocer la planificación y el diseño de un itinerario didáctico para adaptarlo a Educación Secundaria y con el ítem 6 (4,21 y 4,1) que identifica la relación de los conceptos históricos con los patrimoniales. Mientras que los valores más bajos se relacionan con favorecer el trabajo cooperativo (3,08) en el pre-test y en el pos-test con la interpretación de los contenidos históricos (3,37).

Basándonos en el coeficiente de variación los valores en el post-test están más distribuidos y son menos homogéneos respecto a la media, presentando valores más dispares que en el pre-test. De estos datos se puede constatar que al inicio del proyecto los estudiantes estuvieron motivados y dispuestos a emprender una experiencia didáctica que no conocían. No obstante, tras la implementación de la propuesta el interés disminuyó. Suponemos por los conocimientos históricos que poseen de sus grados universitarios y la falta de práctica en el desarrollo de este tipo de propuestas didácticas.

Tabla 2. Opiniones del alumnado con respecto a la educación histórica y patrimonial del proyecto

Ítems	Pre-test		Post-test	
	M	sd	M	sd
Interpretar los contenidos históricos	3,41	0,89	3,37	0,94
Diseñar y planificar itinerarios didácticos	4,41	1	4,46	0,89
Promover el pensamiento social y cívico	3,12	0,86	3,88	1,12
Favorecer el trabajo cooperativo	3,08	1,32	3,87	1,19
Construir la historia desde una perspectiva interdisciplinar	3,52	1,09	4,07	0,99
Relacionar los conceptos históricos con el patrimonio	4,21	1,06	4,1	1,22
Razonar hechos históricos pasados y su relación con el presente	4,10	1,14	3,84	1,21
Evaluar procesos de aprendizaje	4,09	1,03	4,11	1,2

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta propuesta ha supuesto un reto para identificar la trascendencia que tiene la herencia patrimonial en la sociedad y reflexionar sobre la influencia directa del patrimonio cultural en las enseñanzas que ha recibido el alumnado del MAES. Los resultados permiten concluir que la implementación de una metodología activa para aprender y comprender la historia es motivadora, además de suponer una experiencia innovadora para adquirir habilidades en la interpretación del presente y el pasado, y su puesta en práctica en distintos entornos históricos y geográficos. La formación didáctica de los docentes de historia presenta en la actualidad varias problemáticas que se perciben en el momento que deben impartir el conocimiento histórico.

Los datos de la investigación aportan algunas carencias en cuanto a la educación histórica y la adquisición de estrategias educativas del alumnado del Máster de Profesorado. Hay que tener en cuenta que los enfoques metodológicos que han recibido en su aprendizaje universitario favorecen o entorpecen la adquisición de una serie de competencias que son útiles para intercambiar nuevas fórmulas y reflexionar sobre los métodos didácticos que implementarían²¹. Es aquí donde las propuestas de mejora en su formación personal les hacen implicarse y encauzar sus prácticas profesionales.

Estos futuros docentes creen que es suficiente tener un conocimiento específico y científico para enseñar o impartir historia, y es aquí donde surgen las diferentes problemáticas de aprendizaje en el estudiante²². Desde la escuela a la universidad, la formación educativa sigue unas normas de transmisión establecidas que hacen que la historia resulte memorística y conceptual. Es más, si saber historia no significa memorizar hechos, fechas y datos del pasado, la evaluación del conocimiento histórico no puede limitarse a esos elementos²³.

En relación con la educación patrimonial y la interpretación del pasado, los ítems ofrecen unos datos elevados. El alumnado reconoce tener unos conocimientos históricos aceptables que les facilitarían una implementación real en un contexto educativo. Estas evidencias se completan al presentar la historia como un instrumento para transformar la realidad y preparar al alumnado como un ciudadano crítico²⁴. Sin embargo, hay posturas diferentes que apuestan por la formación universitaria como un elemento esencial para su futuro desempeño docente²⁵. Asimismo, se incide en la necesidad de formar en educación patrimonial y de contar con materiales específicos para trabajar el patrimonio²⁶.

21 BLÖMEKE *et al.*, 2016.

22 PAGÈS, 2004.

23 GÓMEZ, MIRALLES, 2015.

24 MOLINA *et al.*, 2017.

25 GÓMEZ, RODRÍGUEZ, 2014.

26 CASTRO, LÓPEZ, 2019.

Con respecto a la elaboración de itinerarios didácticos, los resultados muestran valoraciones muy favorables, probablemente influidos por las carencias de recursos prácticos que no reciben en sus clases de historia y por el uso del docente de un estilo de aprendizaje más tradicional. En esta línea de estudio, es destacada la sinergia didáctica y la situación de interdependencia que crea el aprendizaje colaborativo como herramienta educativa entre el alumnado²⁷. De hecho, los resultados no distan mucho estadísticamente de la motivación y finalidad que tienen el trabajo cooperativo con respecto al desarrollo del pensamiento social y cívico que se adquieren con nuevas estrategias de aprendizaje²⁸. Estos datos fueron similares al proporcionarnos ejemplos suficientes sobre la utilidad de los itinerarios didácticos en la aplicación de las enseñanzas docentes y la calidad de los aprendizajes desarrollados por el alumnado.

En líneas generales, cabe indicar que las dificultades de este estudio se han centrado en las carencias formativas de los estudiantes para implementar una metodología activa en su actividad profesional y que, en gran parte, dependería de su formación universitaria, la cual aporta un lugar preferente a los contenidos conceptualizados en comparación con las competencias docentes²⁹. De este modo, la importancia de la formación inicial del profesorado se traduce en la adquisición de herramientas didácticas que les permitan diseñar actuaciones específicas para enfrentar y analizar, desde una perspectiva histórica y patrimonial, situaciones relacionadas con los hechos del pasado.

REFERENCIAS

- ALVES, Luís Alberto; PINTO, Helena (2019). *Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado*. «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado». 22:1, 71-81.
- BLEICHENBACHER, Lukas *et al.* (2016). *Teacher Competences for Languages in Education: Conclusions of the Project*. Graz: Council of Europe.
- BLÖMEKE, Sigrid *et al.* (2016). *The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills*. «Teaching and Teacher Education». 56, 35-46.
- CAMBIL, María Encarnación (2015). *La ciudad como recurso para la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural*. «Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales». 31, 295-319.
- CASTRO, Leticia; LÓPEZ, Ramón (2019). *Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria*. «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado». 94:33.1, 97-114.
- CHAPMAN, Arthur (2011). *Historical Interpretations*. In DAVIES, Ian, *ed. Debates in History Teaching*. Oxford: Routledge, pp. 96-109.

²⁷ MOLINA, 2020.

²⁸ Marjan LAAL, Mozghan, LAAL, 2012.

²⁹ GÓMEZ *et al.*, 2020.

- CUENCA, José María; ESTEPA, Jesús (2017). *Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía*. «MIDAS. Museus e Estudos Interdisciplinares». 8, 1-10.
- CUENCA, José María; MARTÍN, Miriam; ESTEPA, Jesús (2020). *Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía*. «Aula abierta». 49:1, 45-54.
- DOMÍNGUEZ, Jesús (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA DE LA VEGA, Alfonso (2004). *El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje*. Murcia: Universidad de Murcia.
- GESTSDÓTTIR, Súsanna Margrét; VAN BOXTEL, Carla; VAN DRIE, Jannet (2018). *Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument*. «British Educational Research Journal». 44:6, 960-981.
- GILLIES, Robyn (2016). *Cooperative Learning: Review of Research and Practice*. «Australian Journal of Teacher Education». 41:3, 39-54.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; ORTUÑO, Jorge; MOLINA, Sebastián (2014). *Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI*. «Tempo e Argumento». 6:11, 5-27.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; RODRÍGUEZ, Raimundo (2014). *Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado*. «REDU: Revista de Docencia Universitaria». 12:2, 307-325.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; MIRALLES, Pedro (2015). *¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España*. «Revista de Estudios Sociales». 52, 2-48.
- GÓMEZ, Cosme Jesús et al. (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.
- HERNÁNDEZ, María José; CARRASCO, Vicente (2012) — *Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo*. «Enseñanza & Teaching». 30:2, 127-152.
- IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Alex; GILLATE, Iratxe; MADARIAGA, José María (2015). *Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social*. «Tempo e Argumento». 7:16, 204-229.
- IMBERNÓN, Francisco (2019) — *La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla*. «Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado». 23:3, 151-163.
- JIMÉNEZ, David (2018) — *Métodos didácticos activos en el sistema universitario actual*. Madrid: Dykinson.
- LAAL, Marjan; LAAL, Mozghan (2012). *Collaborative learning: What is it?* «Procedia Social and Behavioral Sciences». 31, 491-495.
- LEVSTIK, Linda (2016). *Working class connections: identity and the teaching of history*. In MOLINA, Sebastián; LLONCH, Nayra; MARTÍNEZ, Tania, eds. *Identidad, ciudadanía y patrimonio: educación histórica para el siglo XXI*. Gijón: Trea, pp. 63-70.
- LEVY, Sara (2017). *How Students Navigate the Construction of Heritage Narratives*. «Theory & Research in Social Education». 45:2, 157-188.
- LICERAS, Ángel (2018). *Los itinerarios didácticos en la enseñanza de la geografía. Reflexiones y propuestas acerca de su eficacia en educación*. «UNES. Universidad, Escuela y Sociedad». 5, 66-81.

- MOLINA, María Pilar (2017). *La aplicación de Google Earth para la Educación Patrimonial en Ciencias Sociales*. «ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa». 6, 221-228.
- MOLINA, María Pilar (2018). *La educación patrimonial en la didáctica de las ciencias sociales en primaria*. «Contextos Educativos. Revista de Educación». 22, 199-213.
- MOLINA, María Pilar (2020). *El trabajo cooperativo como instrumento para construir la Educación Patrimonial*. «ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete». 35:1, 51-65.
- MOLINA, Sebastián *et al.* (2017). *Enseñanza de la historia, creación e identidades y prácticas docentes*. «Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado». 21:2, 331-354.
- MONTANARES, Elizabeth; LLANCAVIL, Daniel Rodrigo (2016). *Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores*. «Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación». 8:17, 85-98.
- NÓVOA, Antonio (2009). *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. «Revista de Educación». 350:4, 203-218.
- PAGÈS, Joan (2004). *Enseñar a enseñar Historia: La formación didáctica de los futuros profesores de Historia*. In GÓMEZ, José Antonio; NICOLÁS, María Encarna, *coords. Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 155-178.
- PERRENOUD, Philippe (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- PRATS, Joaquín; SANTACANA, Joan (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? In PRATS, Joaquín, *coord. Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Graó, pp. 13-29.
- RIVERO, María Pilar; SOUTO, Xosé Manuel (2019). *El máster de profesorado de educación secundaria: una visión desde la especialidad de geografía e historia*. «Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia». 97, 41-50.
- SÁIZ, Jorge; GÓMEZ, Cosme Jesús (2016). *Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos*. «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado». 19:1, 175-190.
- SÁIZ, Jorge; LÓPEZ, Ramón (2015). *Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria*. «Revista de Estudios Sociales». 52, 87-101.
- SANTISTEBAN, Antoni (2007). *Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico*. «Enseñanza de las ciencias sociales». 6, 19-29.
- SCHMIDT, María Auxiliadora; BARCA, Isabel (2009). *Aprender história: perspectivas da educação Histórica*. Ijuí: Unijui.
- SEIXAS, Peter (2017). *Historical consciousness and historical thinking*. In CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria, *coords. Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Springer, pp. 59-72.
- SEIXAS, Peter; PECK, Carla (2004). *Teaching Historical Thinking*. In SEARS, Alan; WRIGHT, Ian, *eds. Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, pp. 109-117.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- TORRELLÉS, Cristina *et al.* (2011). *Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. Profesorado*. «Revista de Currículum y Formación del Profesorado». 15:3, 329-344.