

---

## Perspectiva histórica en la enseñanza patrimonial en Educación Primaria

**María-Pilar Molina-Torres**  
Universidad de Córdoba, España

### Introducción

Con este trabajo hemos llevado a la práctica el proyecto “La Educación Patrimonial y el desarrollo de competencias en Educación Primaria”. El principal objetivo de la propuesta ha sido perfeccionar las destrezas históricas y aumentar el nivel de educación patrimonial del alumnado. La dinámica del proyecto ha seguido unas pautas establecidas para amenizar una competición individual y poner en práctica por grupos las técnicas de aprendizaje digital (Aznar y Soto, 2010). Para ello se ha trasladado la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional, con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad o destreza, o incentivar el trabajo colaborativo (Lata y Castro, 2016; Palomares y Chisvert, 2016).

A este respecto, la creación de grupos heterogéneos de investigación y la combinación con las TIC permite un papel dinámico del alumnado en su propio proceso de aprendizaje (Cozar y Sáez, 2017). De este modo, los tiempos, la organización de espacios y los agrupamientos en pequeños grupos de expertos fueron flexibles y adaptados a los intereses del alumnado (Molina, 2018a), fomentando con ello el trabajo cooperativo, el ajuste de los ritmos y espacios y la variedad de recursos didácticos.

Por otra parte, en los libros de texto se pueden apreciar infinidad de obras, esculturas, dibujos entre otros muchos relacionados con la Historia, pero casi siempre son abordados de forma teórica y no práctica (Miralles y Gómez, 2017). Afortunadamente, tenemos muchos recursos que los docentes pueden utilizar si quisieran enseñarle a su alumnado otros aspectos más prácticos que los que vienen en los manuales. De ahí que al vivenciar los momentos de la historia acaecidos a través de un entorno virtual como el blog permite interaccionar con otros compañeros del grupo-clase y compaginar las sesiones con una metodología investigativa y el trabajo autónomo. Esta consecuencia se torna como un factor determinante para un aprendizaje significativo, dirigido al uso de las TIC en la formación del alumnado de primaria que facilitaría el aprendizaje de los elementos curriculares y las competencias educativas necesarias en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Aguaded y Cabero, 2013).

---

**Cita sugerida:**

Molina Torres, M. P. (2020). Perspectiva histórica en la enseñanza patrimonial en Educación Primaria. En L. Habib-Mireles (Coord.), *Tecnología, diversidad e inclusión: repensando el modelo educativo*. (pp. 23-32). Eindhoven, NL: Adaya Press.

De esta manera, la finalidad última de esta propuesta es la de asegurar la calidad formativa de los estudiantes e incentivar la formación didáctica que debe orientar sus competencias educativas desde diferentes ámbitos curriculares (Domínguez, 2015). Es más, en la enseñanza del patrimonio histórico es preciso que la evaluación de las estrategias implementadas permita detectar tanto las fortalezas como las debilidades para mejorar la calidad del aprendizaje. Así pues, es necesario que la educación patrimonial se presente como un elemento didáctico que facilite la empatía histórica de los alumnos. Gudín, Lasala y Iturriaga (2017) señalan:

La empatía es clave para que los escolares den sentido a la conducta humana, comprendan por qué eran comunes en el pasado prácticas que hoy parecen absurdas y puedan reconstruir sus razones por las que algo se hizo valorando las intenciones y su visión de la situación (p. 77).

Sin embargo, el carácter localista de la interpretación histórica no fomenta un enfoque significativo que abarque las diferentes etapas educativas desde una perspectiva curricular. Lo que, en definitiva, supone un reto para empatizar con el pasado y entender la realidad social (Rüsen, 2004), a pesar de que puede establecerse un entendimiento de la historia sin ningún tipo de interpretación. De hecho, la enseñanza del patrimonio es clave en la Didáctica de las Ciencias Sociales y permite dar respuestas a muchas cuestiones que tienen relación con el entorno patrimonial de los alumnos y que se plantean en sus experiencias cotidianas, lo que adecua la implementación de la propuesta interdisciplinar fundamentada en un enfoque investigador, basado en una metodología de indagación (García-González y Gabriela, 2014). Ahora bien, los periodos en el tiempo, el concepto abstracto de temporalidad, así como otros errores asociados a su enseñanza como la causalidad de acontecimientos, suponen un desafío para establecer unas pautas e interpretar el patrimonio. En definitiva, es indispensable poner en práctica las destrezas que asociamos al pensamiento histórico para facilitar la investigación y aprender de las fuentes primarias (Cooper, 2013).

## Objetivos

Entre los objetivos principales que ha perseguido este proyecto encontramos, en primer lugar, investigar hechos históricos a través del patrimonio cultural y las TIC. Además, cabe destacar la afinidad de los objetivos específicos de la propuesta con los objetivos del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la etapa educativa (tabla 1). Esta transposición nos ayudará a realizar un trabajo más exhaustivo y cercano a los intereses competenciales de los estudiantes.

Tabla 1. Relación de los objetivos del RD 126/2014, de 28 de febrero, y los objetivos específicos de la propuesta didáctica.

Objetivos curriculares	Objetivos didácticos
<p>Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.</p>	<p>1.- Analizar la implicación de los agentes internos y externos que colaboran en los acontecimientos históricos, naturales, etnográficos, culturales.</p> <p>2.- Empatizar con los hechos acaecidos en las distintas etapas de la historia.</p>
<p>Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.</p> <p>Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.</p>	<p>3.- Concienciar sobre la importancia de las TIC para conocer la historia.</p> <p>4.- Fomentar el conocimiento de los textos históricos y su difusión en los medios digitales.</p> <p>5.- Investigar sobre los recursos que se utilizan para documentar fuentes primarias y secundarias.</p>

Fuente: elaboración propia.

## Metodología didáctica

La metodología implementada se ha centrado en saber cómo se pueden dar a conocer didácticamente los acontecimientos históricos y su difusión a través de un blog (Carrió, 2007). Para ello, el método educativo se dirigió a complementar los conocimientos ya adquiridos y enriquecer sus experiencias vivenciales a través del contacto directo con el patrimonio histórico de una ciudad califal, *Qurtuba*. De este modo, el aprendizaje investigativo es un instrumento educativo que facilita la práctica, la búsqueda de interrogantes y provoca un intercambio ágil y directo en la propuesta didáctica que se implementa (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Al respecto, Díaz (2016) afirma:

Ningún aprendizaje en cualquier etapa educativa que pensemos, aunque todavía más en la de primaria, por la importancia de partir de unos conocimientos adquiridos y hacerles vivenciales, no podemos separarlos por materias, sino que tenemos que englobarlos en un proyecto integral globalizador para darles un sentido relevante y verdaderamente significativo para el escolar de primaria (p. 44).

Así el proceso de enseñanza sería monótono si se implementarán métodos de enseñanza memorísticos y transmisivos, sin incorporar nuevos recursos innovadores para el alumnado. El uso de estas herramientas educativas potenciará los conocimientos históricos e identificará la historia con el presente y no solo con la memorización del pasado.

La importancia de utilizar estas estrategias metodológicas es esencial en Educación Primaria para ayudar en la comprensión del tiempo y la educación histórica. Para el estudio de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la comprensión del contexto sociocultural de las civilizaciones y las secuencias histórico-temporales son un elemento imprescindible para incorporar recursos innovadores en la enseñanza de la historia. En esta línea, Gómez, Rodríguez y Mirete (2018) inciden:

Para mejorar la educación histórica es necesario que los docentes apuesten por metodologías alternativas. Pero también que cambien los lastres epistemológicos que conciben a la historia como un conjunto de conocimientos cerrados. Indagar en la formación de quienes en el futuro serán maestros puede darnos una perspectiva de lo que debe modificarse (p. 240).

La muestra contó con 128 participantes de la asignatura de Ciencias Sociales de Educación Primaria, de los cuales 56 fueron hombres (43,8%) y 72 mujeres (56,2%). Cabe destacar que la metodología activa y de resolución de problemas procuró motivarlos para alcanzar los objetivos establecidos y contextualizarlos en un espacio histórico que desarrollara su sentido de la iniciativa, participación y espíritu emprendedor. Así la puesta en práctica de la propuesta determinó una serie de estrategias diseñadas para averiguar los conocimientos previos de los distintos participantes.

De hecho, cada vez más, se van incorporando nuevas formas de aprendizaje, en las que los docentes requieren aprender técnicas, metodologías y recursos que contribuyan a la motivación y a las ganas de aprender por parte de su alumnado. En este aspecto, las distintas áreas que conforman el currículo de Educación Primaria van actualizándose en cuanto a la forma de enseñanza. Una de estas áreas es la de Ciencias Sociales, en la que el patrimonio histórico tiene una mayor repercusión y recursos histórico-artísticos para su impartición.

En cuanto a la planificación de las tareas se fundamenta en una propuesta de intervención educativa destinada al alumnado de sexto curso de Educación Primaria y basada en una metodología de indagación que enriqueció los grupos interactivos de trabajo cooperativo. A través de diferentes herramientas como las narrativas personales, el portafolio, los cuestionarios, la observación, los dosieres de prácticas se fomentó el trabajo en equipo (Torrellés *et al.*, 2011), para dar respuesta a los interrogantes que surgieron durante las investigaciones. Asimismo, se facilitaron diferentes roles para desarrollar la autonomía individual y promover nuevas formas de plantear las experiencias educativas. Es así como pudimos potenciar las ganas de experimentar y de utilizar otros métodos educativos más innovadores que les permitan incrementar sus competencias sociales y fortalecer el conocimiento conceptual, la reflexión propia y el análisis de situaciones cercanas a la realidad (Salinas, De Benito y Lizana, 2014).

Ahora bien, siguiendo una metodología activa, dinámica y motivadora se establecieron una serie de fases interrelacionadas con las que vamos a poder alcanzar el producto final del proyecto, así como la consecución de los diferentes objetivos. El diseño y organización de cada una de estas fases se organiza con la siguiente secuencia:

1) Inicio del proyecto: esta primera fase del proyecto va a resultar trascendental para su desarrollo, ya que es en este momento cuando tiene lugar la elección del tema que se quiere trabajar con el grupo-clase, siendo en nuestro caso “La época andalusí en mi ciudad: *Qurtuba*”. Este tema sería elegido por el interés personal del alumnado, considerando así sus inquietudes y ganas por descubrir más de cerca los acontecimientos históricos y culturales de Al-Ándalus.

Como estrategia inicial se propone una lluvia de ideas o *brainstorming*, con el fin de sondear lo que sabe el alumnado con respecto a las diferentes temáticas de este periodo histórico. La docente planteó una serie de cuestiones relacionadas con el mismo y fue anotando en la pizarra las respuestas de la clase, ya sean correctas o erróneas con el objetivo de hacer ver al alumnado, al final del proyecto, si las ideas iniciales que tenían eran acertadas o no y cómo han podido cambiar con el transcurso de éste.

2) Formación de los grupos de trabajo: los grupos serán flexibles y adaptados a los intereses y habilidades de los estudiantes. A cada grupo se le otorgará una temática relacionada con la investigación: economía y comercio andalusí, creencias religiosas, grupos sociales, estructura política del Califato de Córdoba, de los que serán expertos y tendrán que investigar y defender ante sus compañeros de clase.

3) Organización y planificación: los equipos de investigación fueron rotativos y estuvieron compuestos por un máximo de 4 o 5 alumnos, entre los que destacan:

- Responsable del grupo: coordinador del trabajo grupal.
- Técnico de búsqueda de información: recopila información que ayuda a la contextualización de la etapa histórica.
- Secretario: encargado de la elaboración de esquemas conceptuales y resúmenes.

4) Investigación y búsqueda de información: aquí tendrá lugar la revisión de los conocimientos y conceptos previos que se tenían desde el inicio, revisión de los objetivos que se pretenden alcanzar con el proyecto, así como también la búsqueda e investigación de nueva información. Para ello, la docente los asesora y orienta para que investiguen en la web diversos formatos de blogs educativos con tutoriales que motivaron la resolución de dudas y la búsqueda de recursos virtuales como mapas interactivos, vídeos didácticos, webquest que les permitieron profundizar en el tema encomendado (figura 1).



Figura 1. Enlace del blog realizado por el alumnado

Fuente: <http://descubriendoconpeabodyysherman.blogspot.com/p/para-mis-alumnos-de-6.html>

5) Exposición de las investigaciones: los alumnos en esta fase tendrán como objetivo y tarea preparar la exposición de su investigación con respecto a la temática asignada, además de defenderla y argumentarla ante el resto de sus compañeros de clase. Al final de las exposiciones los pequeños grupos podrán plantear cuestiones e interrogantes para que experimenten un intercambio de ideas entre el gran grupo y resuelvan sus dudas.

6) Puesta en común y reflexión final: en esta fase lo que busca la docente es una valoración conclusiva por parte del alumnado volviendo a la pregunta inicial que se les planteó al comenzar el proyecto: ¿Qué sabéis sobre la Córdoba andalusí? Se busca, principalmente, una reflexión grupal sobre la experiencia implementada, así como también del trabajo cooperativo. Para compartir la información se organizaron debates en pequeño y gran grupo, y una puesta en común para llegar a las conclusiones generales del proyecto.

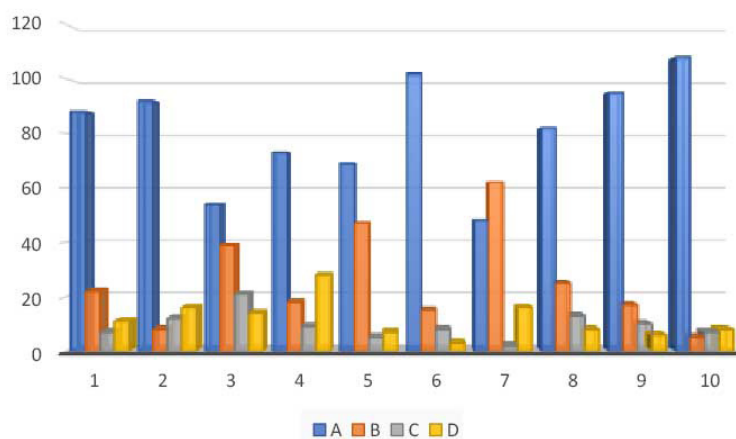
## Resultados y discusión

Los resultados del trabajo mostraron una alta participación del trabajo en grupo, la adquisición de conocimientos, las diferentes habilidades adquiridas, las destrezas a la hora de trabajar con hechos históricos y su interés por la ciudad andalusí. Los resultados del proceso arrojaron interesantes reflexiones sobre la consecución de las metas y objetivos alcanzados (tabla 2). En este sentido, para evaluar las estrategias de aprendizaje y gestionar el trabajo de los grupos interactivos se utilizó un cuestionario *ad hoc* con diez ítems. Los valores de la escala de valoración son A, B, C o D; donde A sería el valor más positivo y, por el contrario, D el más negativo.

*Tabla 2. Recuento y porcentajes del cuestionario para valorar la propuesta educativa*

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
1.- Se han alcanzado los objetivos propuestos.	88 (68,7%)	22 (17,2%)	7 (5,5%)	11 (8,6%)
2.- Las actividades han sido adecuadas para su nivel de conocimientos.	92 (71,9%)	8 (6,2%)	12 (9,4%)	16 (12,5%)
3.- Ha combinado el trabajo individual y grupal.	54 (42,2%)	39 (30,5%)	21 (16,4%)	14 (10,9%)
4.- Relaciona adecuadamente los contenidos prácticos y teóricos del proyecto.	73 (57%)	18 (14,1%)	9 (7%)	28 (21,9%)
5.- Maneja herramientas investigativas para la consecución de las fases del trabajo.	69 (53,9%)	47 (36,7%)	5 (3,9%)	7 (5,5%)
6.- Se ha implicado en el proyecto.	102 (79,8%)	15 (11,7%)	8 (6,2%)	3 (2,3%)
7.- Aporta ideas y argumentos innovadores a la propuesta.	48 (37,5%)	62 (48,4%)	2 (1,6%)	16 (12,5%)
8.- Se adapta al trabajo en grupos de investigación.	82 (64,1%)	25 (19,5%)	13 (10,2%)	8 (6,2%)
9.- Ha sido capaz de realizar todas las actividades.	95 (74,2%)	17 (13,3%)	10 (7,8%)	6 (4,7%)
10.- Se ha interesado por la ciudad andalusí y su alcance en época islámica.	108 (84,4%)	5 (3,9%)	7 (5,5%)	8 (6,2%)

Fuente: elaboración propia



*Figura 2. Heteroevaluación de la docente*

Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

Esta propuesta didáctica ha supuesto una valiosa oportunidad para trabajar de manera interdisciplinar dentro del aula y fomentar los grupos de trabajo cooperativos (Pujolàs, 2008; Majó, 2010). La práctica de aula se canalizó con un enfoque más dinámico y motivador con la finalidad de generar soluciones ante las cuestiones que podrían ir surgiendo durante el proceso (Maldonado, 2008). De esta forma, pudimos identificar dificultades y fortalezas para redirigir y regular toda la planificación didáctica y desembocar en un producto final para el que los alumnos habían transformado sus posibilidades iniciales en habilidades expertas. Sus percepciones, al no estar acostumbrados a utilizar enseñanzas investigadoras en sus clases de Ciencias Sociales por desconocimiento práctico, se inclinaban positivamente para llevar a cabo la toma de decisiones y construir la propuesta con un trabajo más personalizado. De hecho, el enfoque metodológico facilitó el reparto de tareas de investigación y la perspectiva colaborativa de la propuesta con un eje temático esencialmente histórico y patrimonial (Clark y Baker, 2009; Laal y Laal, 2012).

En cuanto al considerable aprendizaje adquirido durante la experiencia, es significativa la evidente mejoría de los alumnos para dejar de lado la memorización conceptual y adquirir unas habilidades cognitivas que potencien la reflexión propia y el análisis del entorno que nos rodea (Molina, 2018b). Asimismo, debemos resaltar la heteroevaluación realizada por la docente para detectar las mejoras en las estrategias utilizadas y analizar los resultados de manera específica y general. De estos resultados podemos constatar que esta línea de investigación ha sido reflejada en otros estudios para conseguir un aprendizaje integrador y renovado en la práctica educativa (Kolmos, 2004; García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014).

Si bien es cierto que encontramos dificultades esencialmente relacionadas con la falta de colaboración y coordinación docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, las fortalezas permitieron adquirir nuevos conocimientos históricos, el feedback entre alumnado y profesorado, y también el intercambio grupal de diferentes puntos de vista. Por su parte, Krichesky y Murillo (2018) afirman que: “no todas las prácticas colaborativas estimulan mejoras sustanciales en la enseñanza o desarrollan la capacidad de innovación del profesorado” (p.137). Lo que, en gran medida, confirma que la colaboración como estrategia en la práctica educativa refuerza la autonomía del docente y sus habilidades pedagógicas.

En conclusión, resulta muy significativo que después de poner en práctica este método de indagación y trabajo autónomo el alumnado indique que sería enriquecedor planificar el resto de las asignaturas de otras áreas de conocimiento con las estrategias didácticas y las dinámicas de aula recogidas en estas líneas. También hay que tener en cuenta que este enfoque metodológico debe venir acompañado de estrategias que favorezcan la búsqueda de soluciones a los problemas que se vivencian en el mundo real. Es a raíz de esta investigación, con perspectiva histórica, que se suscita la búsqueda de respuestas y se fomentan actitudes que promueven competencias ciudadanas. Por tanto, es un hecho que la metodología ha incrementado el nivel de interés, autoconfianza y capa-



ciudad de análisis para reconocer *in situ* el pasado histórico de la *Qurtuba* islámica y que con otros instrumentos didácticos no hubiesen tenido los resultados que confirman estas conclusiones y las valoraciones de los estudiantes (Molina, 2018c). A lo que es necesario añadir, por último, como afirman Molina, Miralles, Deusdad y Alfageme (2017): “Como es bien conocido, la enseñanza de la historia y la creación de identidades (principalmente nacionales) han estado totalmente ligadas, y en buena parte siguen estándolo” (p.334).

### *Agradecimientos*

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

### **Referencias**

- Aguaded, J. I., Cabero, J. (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Madrid: Alianza.
- Aznar, V., Soto, J. (2010). Análisis de las aportaciones de los blogs educativos al logro de la competencia digital. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 83-90.
- Carrió, M. L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 1-10.
- Clark, J., Baker, T. (2009). *Research that works: a practical approach to student collaborative work*. Wellington: Business Studies.
- Cooper, H. (2013). *Teaching history creatively*. Londres: Routledge.
- Cozar, R., Sáez, J. M. (2017). Realidad aumentada, proyectos en el aula de primaria: experiencias y casos en Ciencias Sociales. *EDMETIC*, 6(1), 165-180.
- Díaz, M. (2016). El aprendizaje del tiempo y su enseñanza en la educación primaria. *Tabanque Revista pedagógica*, 29, 43-68.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- García-González, S. M., Gabriela, M. (2014). Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. *Praxis & Saber*, 5(10), 75-91.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 42, 65-74.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250.
- Gudín, E., Lasala, I., Iturriaga, D. (2017). Didáctica de la competencia histórica en la sociedad digital. *Revista de Educación*, 375, 61-85.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México DF: McGraw Hill.
- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educar*, 33, 77-96.

- Krichesky, G. J., Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156.
- Laal, M., Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495.
- Lata, S., Castro, M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101.
- Majó, F. (2010). Por los proyectos interdisciplinarios competenciales. *Aula de Innovación Educativa*, 195, 7-11.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.
- Miralles, P., Gómez, C. J. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 9-28.
- Molina, M. P. (2018a). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) para la enseñanza de la Historia. En A. I. Ponce y J. Ortuño (eds.), *Pensando el patrimonio: Usos y recursos en el ámbito educativo* (pp. 127-138). Murcia: Universidad de Murcia.
- Molina, M. P. (2018b). La educación patrimonial en la Didáctica de las Ciencias Sociales en Primaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 22, 199-213.
- Molina, M. P. (2018c). El patrimonio andalusí como recurso didáctico en la enseñanza de la historia. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A.H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez, *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 279-291). Barcelona: Octaedro.
- Molina, A., Miralles, P., Deusdad, B., Alfageme, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación e identidades y prácticas docentes. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 331-354.
- Palomares, D., Chisvert, M. J. (2016). Cooperative learning: a methodological innovation in teacher training/El aprendizaje cooperativo: una innovación metodológica en la formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 28(2), 378-395.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En P. Seixas, *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Salinas, J., De Benito, B., Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 145-163.
- Torrellés, C. et al. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 329-344.

---

**María Pilar Molina Torres** es Profesora Ayudante Doctora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Doctora con Mención Internacional en Historia, es coordinadora en el Practicum III del Grado de Educación Primaria de la UCO. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la Enseñanza Patrimonial desde la Investigación en Educación y la Didáctica de la Historia.

---