



educación y Museos
patrimonio, identidad, mediación

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



**Máster Universitario en Educación y Museos: Patrimonio,
Identidad y Mediación Cultural.**

**Trabajo Fin de Máster dirigido por el Dr. Sebastián Federico
Ramallo Asensio**

**La percepción del profesorado universitario sobre el valor
didáctico del patrimonio cultural en la enseñanza de la historia**

María del Pilar Mesa Coronado

Declaración de originalidad

D^a María del Pilar Mesa Coronado, con DNI/NIE/Pasaporte número ***8038**, asumo la autoría de este trabajo fin de máster que he realizado individualmente y afirmo que es un trabajo original.

Asumo la responsabilidad de la presentación del mismo y los posibles problemas derivados de cualquier plagio que pudiera detectarse en él de forma previa o posterior a su defensa en el máster, eximiendo de responsabilidad en este sentido al tutor, a cualquier otro docente del máster y a las universidades.

Y para que conste a los efectos oportunos firmo el presente documento en Murcia, a 3 de junio de 2021.

A handwritten signature in blue ink, reading "M^a del Pilar Mesa". The signature is stylized with a large, sweeping loop at the bottom.

Fdo. María del Pilar Mesa Coronado

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos sobre cómo está presente y de qué forma se emplea el patrimonio cultural en la enseñanza de historia y didáctica de las ciencias sociales en educación superior. Los objetivos específicos han sido: conocer la percepción de los docentes de historia y didáctica de las ciencias sociales sobre el valor del patrimonio cultural en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, así como en el desarrollo del pensamiento histórico; identificar la existencia de un uso didáctico del patrimonio cultural, es decir, su presencia entre los métodos, estrategias y recursos didácticos empleados en las asignaturas de historia y didáctica de las ciencias sociales; constatar la participación de los docentes en proyectos de investigación e innovación relacionados con la didáctica o la interpretación del patrimonio cultural; comprobar la relación y/o colaboración existente entre el profesorado y las instituciones patrimoniales con patrimonio cultural, especialmente el caso de los museos; y detectar los posibles problemas que han podido limitar el uso del patrimonio cultural en el aula, así como las necesidades que advierten los docentes a la hora de emplearlo.

El trabajo se ha articulado en los siguientes apartados: título, portada, declaración de originalidad, resumen, abstract, índice, justificación, marco teórico y estado de la cuestión, objetivos, metodología (método, muestra, técnicas e instrumentos, procedimiento de recogida de información y análisis de datos), resultados y discusión, conclusiones, referencias y anexos. La metodología empleada ha sido cuantitativa con un método cuantitativo no experimental de carácter descriptivo. Los participantes en el estudio han sido veintiséis docentes de tres departamentos de la Universidad de Murcia y el instrumento de investigación utilizado un cuestionario. Por último y respecto a los resultados obtenidos, estos permiten concluir que el patrimonio cultural forma parte de la enseñanza de la historia en los estudios seleccionados. Está presente con bastante frecuencia en los contenidos, asociado generalmente a una metodología activa, aunque actividades como las relacionadas con las visitas a instituciones patrimoniales no son aprovechadas completamente. El empleo del mismo depende en ciertas ocasiones de la vinculación de los docentes al ámbito profesional del patrimonio o a su

formación en didáctica o interpretación del patrimonio, habiéndose detectado una serie de obstáculos y necesidades que lastran su integración dentro y fuera del aula.

ABSTRACT

This research presents the results obtained on how cultural heritage is present and how it is used in the teaching of history and didactics of the social sciences in higher education. The specific objectives have been: to understand the perception of history and didactics of social sciences lecturers on the value of cultural heritage in the teaching and learning of history, as well as in the development of historical thinking; to identify the existence of a didactic use of cultural heritage, that is, its presence among the methods, strategies and didactic resources used in the subjects of history and didactics of the social sciences; to determine the participation of lecturers in research and innovation projects related to the didactics or interpretation of cultural heritage; to verify the relationship and/or collaboration between lecturers and heritage institutions with cultural heritage, especially in the case of museums; and to detect potential problems that may have limited the use of cultural heritage in the classroom, as well as the needs identified by lecturers when using it.

The research has been divided in the following sections: title, cover, declaration of originality, abstract, index, justification, theoretical framework and state of the art, objectives, methodology (method, sample, techniques and instruments, data collection procedure and data analysis), results and discussion, conclusions, references and annexes. The methodology used was quantitative with a descriptive non-experimental quantitative method. The participants in the study were 26 lecturers from three departments of the University of Murcia and the research instrument used was a questionnaire. Finally, with regard to the results obtained, it can be concluded that cultural heritage is part of the teaching of history in the selected studies. It is present quite frequently in the contents, generally associated with an active methodology, although activities such as those related to visits to heritage institutions are not fully exploited. Its use sometimes depends on the lecturers' links to the professional field of heritage or to their

training in heritage education or heritage interpretation. Besides, a series of obstacles and needs have been detected which hinder its integration inside and outside the classroom.

PALABRAS CLAVE: Educación superior, Enseñanza y aprendizaje de la historia, Patrimonio Cultural, Metodologías de aprendizaje, Percepciones, Profesorado.

KEYWORDS: Higher Education, Teaching and Learning History, Cultural Heritage, Learning Methodologies, Perceptions, Professorate.

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	8
2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	11
2.1. Las metodologías activas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: el patrimonio cultural en el pensamiento histórico	11
2.2. La percepción de los docentes sobre el patrimonio y su valor didáctico: obstáculos y necesidades para la integración en el aula	20
2.3. Colaboración universidades-museos y TIC patrimoniales	34
2.4. Didáctica e interpretación del patrimonio: el patrimonio cultural en los planes de estudios de las universidades públicas	43
3. OBJETIVOS Y VARIABLES	49
4. METODOLOGÍA	51
4.1. Método	51
4.2. Muestra	51
4.3. Técnicas e instrumentos	57
4.4. Procedimiento	58
4.5. Análisis de datos	60
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	61
5.1. Conocer la percepción de los docentes de historia y didáctica de las ciencias sociales sobre el valor del patrimonio cultural en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, así como en el desarrollo del pensamiento histórico	61

5.2. Identificar la existencia de un uso didáctico del patrimonio cultural, es decir, su presencia entre los métodos, estrategias y recursos didácticos empleados en las asignaturas de historia y didáctica de las ciencias sociales	67
5.3. Constatar la participación de los docentes en proyectos de investigación e innovación relacionados con el patrimonio cultural	79
5.4. Comprobar la relación y/o colaboración existente entre el profesorado y las instituciones patrimoniales con patrimonio cultural, especialmente el caso de los museos	81
5.5. Detectar los posibles problemas que han podido limitar el uso del patrimonio cultural en el aula, así como las necesidades que advierten los docentes a la hora de emplearlo	92
5.6. Discusión de los resultados	99
6. CONCLUSIONES	121
7. REFERENCIAS	129
8. ANEXOS	143
ANEXO I. Asignaturas de Patrimonio Cultural en los Planes de Estudio de las Universidades Públicas Españolas	143
ANEXO II. Cuestionario dirigido a los docentes	147

1. JUSTIFICACIÓN

Hasta no hace mucho tiempo, en la educación formal –como la impartida en la universidad– la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural se ha basado en manuales y otros materiales didácticos que seguían el currículo establecido para cada asignatura y donde la interpretación del patrimonio estaba ligada a un modelo tradicional de la enseñanza en el que el rol del alumno era pasivo. No obstante, el museo era contemplado como un recurso alternativo que permitía el contacto directo del discente con la colección de la institución, haciendo de él un lugar propicio para la interpretación del patrimonio. Frente a dicho modelo, surgieron los métodos constructivistas donde se concede al alumno un papel más activo en su propia formación (Ávila y Rico, 2004).

En palabras de Zabala y Roura (2006), el patrimonio:

abarca las selecciones que se realizan sobre lo que permanece del pasado, sobre las concepciones estéticas y los modos de vida del pasado y del presente. Es referente de la historia porque permite comprenderla a partir de sus evidencias, y, por tanto, nos facilita una aproximación al pasado basada en fundamentos comprobables. (p. 235)

El concepto de patrimonio cultural ha ido enriqueciéndose desde el siglo pasado, abarcando actualmente dos vertientes, una material y otra inmaterial. En la primera, la Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural (1972) incluyó tres categorías:

- los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,
- los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura,

unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,

-los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico. (artículo 1)

Por su parte, la UNESCO consideró que en la inmaterial debían recogerse: “los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural.” (Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2003, artículo 2.1). Además, concretó que el patrimonio cultural inmaterial estaba presente en ámbitos como los siguientes: a) tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial; b) artes del espectáculo; c) usos sociales, rituales y actos festivos; d) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; (e) técnicas artesanales tradicionales.” (Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2003, artículo 2.2).

Siguiendo dichas definiciones, este trabajo se ha centrado principalmente en el patrimonio cultural material como es el caso del patrimonio arqueológico, el artístico, el bibliográfico, el científico o tecnológico, el documental, el etnológico y el paleontológico. No obstante, en algunas ocasiones pueden aparecer mencionados el patrimonio inmaterial y el natural, puesto que existe una fuerte interrelación entre el tangible y el intangible al igual que entre el cultural y el natural. Asimismo, sirven para comprender mejor ciertos aspectos de la percepción del profesorado sobre el patrimonio como es la existencia de una perspectiva simbólico-identitaria y una visión integral del mismo.

Centrándonos en el ámbito educativo, el patrimonio cultural ha sido considerado un elemento adecuado para las estrategias de investigación y descubrimiento al ser una fuente de

conocimiento. Está directamente vinculado con el empleo de metodologías activas en las que el alumnado es el protagonista de la construcción de su propio conocimiento y en las que se parte de las ideas previas del discente para relacionarlas con los nuevos conocimientos (Fraile, 2019; Monteagudo y Oliveros, 2016; Zabala y Roura, 2006).

Sin embargo, las investigaciones recientes sobre la percepción del patrimonio cultural como recurso didáctico en la enseñanza de la historia han permitido constatar que los estudiantes universitarios actuales apenas han tenido contacto con el patrimonio cultural durante sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato porque sus profesores lo empleaban en contadas ocasiones (Gómez et al., 2018). Pese a ello, los maestros y profesores de secundaria en formación inicial le conceden una gran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia (Fontal et al., 2020; Miralles et al., 2017).

En este sentido, se desconoce si su paso por la universidad para realizar alguno de los grados y/o posgrados con asignaturas relacionadas con la historia y la didáctica de las ciencias sociales ha favorecido este pensamiento, dando como resultado futuros docentes que ven el patrimonio cultural como un elemento esencial para el desarrollo del pensamiento histórico y como parte de una metodología más innovadora.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la pregunta de investigación sería: ¿de qué manera está presente y se emplea el patrimonio cultural material en la enseñanza de la historia y la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito de la educación superior?

2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Las metodologías activas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: el patrimonio cultural en el pensamiento histórico

En las dos últimas décadas ha habido una preocupación por la metodología empleada en el aula para enseñar historia. La atención se ha centrado en el pensamiento histórico, definido por Seixas y Morton (2013) mencionados por Gómez et al. (2018, p. 238) como el procedimiento creativo empleado por los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y construir las narrativas históricas. Para alcanzarlo hay que tener en cuenta seis principios clave: la relevancia histórica, las fuentes, el cambio y la continuidad, las causas y las consecuencias, la perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia.

Para Peck y Seixas (2008), citados por Gómez et al. (2014, p. 12), existen tres maneras de educar históricamente al alumnado: la narración de la construcción de la nación; el análisis de cuestiones contemporáneas desde el contexto histórico; y la comprensión de la historia como un método, como una forma de indagar desde dicha disciplina y aprender a pensar y a razonar a partir de la historia. Sin duda, la última es la más idónea para el desarrollo del pensamiento histórico.

Asimismo, existen dos caminos para conocer el pasado: los vestigios y las narraciones. Los vestigios no pueden ser entendidos sencilla ni directamente, han de ser contextualizados y analizados, aunque ofrecen el punto de partida de la reconstrucción de lo que sucedió, de las razones y de todo lo que ello significa. Por su parte, las narraciones tampoco pueden ser leídas con facilidad ni directamente y aunque nos dicen lo que sucedió no podemos creerlas completamente, pues cambian con el tiempo (Seixas y Peck, 2004).

Es por todo ello que el alumnado debe aprender las habilidades necesarias para interpretar el pasado, yendo más allá de la simple adquisición de contenidos conceptuales o memorísticos. Las competencias históricas que hay que adquirir para aprender a pensar históricamente requieren experiencias en las que se interroga el pasado, se examinen las

fuentes para obtener evidencias, se relacione el pasado con el presente y se construyan narrativas históricas, utilizando para todo ello el método histórico. Se trata de enseñar historia de forma que los discentes desarrollen ciertas habilidades propias de los historiadores, entre las que destaca el trabajo con fuentes primarias y secundarias, para que puedan interpretar las épocas pretéritas y fomentar su pensamiento crítico (Molina y Fernández, 2017; Prieto et al., 2013), a fin de obtener lo que Hervás y Miralles (2006) consideran las nuevas demandas educativas de nuestra sociedad de la información y el conocimiento:

habilidades para organizar, procesar, evaluar y transmitir la información cada vez más abundante, derivada del desarrollo de los medios de comunicación, habilidades para solucionar problemas y tomar decisiones, para comprender la abundante literatura científica y técnica, así como para conocer el mundo tecnológico que crece a nuestro alrededor. (p. 39)

De ahí que los contenidos procedimentales o de segundo orden hayan concitado el interés de la didáctica de las ciencias sociales a fin de que el conocimiento histórico esté vinculado a la posesión de ciertas estrategias, capacidades y competencias destinadas a formular hipótesis, dar respuesta a los interrogantes históricos y comprender el pasado. Son contenidos que están relacionados con determinadas habilidades del historiador como la búsqueda, la selección y el tratamiento de las fuentes primarias, así como el desarrollo de la empatía o perspectiva histórica (Gómez et al., 2014; Gómez et al. 2018; Prieto et al., 2013). Lo que se persigue, por tanto, es que los discentes sepan trabajar con interpretaciones, y no con certezas, para que desarrollen su pensamiento crítico y estén capacitados para evaluar los argumentos o aseveraciones sobre el pasado empleados en la explicación del presente (Gómez et al., 2014).

Según Sáiz y Colomer (2014), citados por Molina y Fernández (2017, p. 214), el aprendizaje de la historia consiste en que el alumnado sea capaz de construir su propio conocimiento histórico y emplearlo para entender la sociedad en la que vive. En esto consiste el pensamiento histórico, que necesita que se forme al alumnado en contenidos conceptuales, pero también en los procedimentales, relacionados con el método de los historiadores.

Aprender a pensar históricamente resulta de gran interés porque, como señaló Vilar (2005) citado por Bellati y Sabido (2020), nos sirve para entender el presente, cuestionarnos el pasado y proyectarnos hacia el futuro.

Así, para Gómez et al. (2014) existen determinados conceptos o habilidades esenciales para el desarrollo del pensamiento histórico:

la capacidad de plantear problemas históricos en base a su relevancia e impacto en las sociedades; la argumentación histórica y la correcta articulación del discurso a través del uso crítico de fuentes –lo que implica necesariamente el desarrollo de la causalidad–; y la conexión del pasado con el presente –conciencia histórica–. (p. 15)

Precisamente, el trabajo con fuentes primarias es el que evidencia más claramente la relación entre pensar históricamente y emplear un método. La reconstrucción histórica y la corroboración de las narrativas históricas requieren de un método preciso cuando se examinan las fuentes y evidencias del pasado con el que se deje a un lado la subjetividad que pueda afectar al historiador por el contexto social, cultural, económico o político en el que viva (Gómez et al., 2014).

Ahora bien, el aprendizaje del pensamiento histórico necesita de una metodología de enseñanza renovada. En este sentido, el Plan Bolonia de la Unión Europea presentó como uno de sus objetivos el fomento en la educación superior de un modelo educativo en el que el alumnado fuese el protagonista, autónomo y activo en un aprendizaje caracterizado por la cooperación y la responsabilidad. Así pues, el docente debe generar el aprendizaje a través de una programación basada en metodologías activas que favorezcan la reflexión y la obtención de nuevas ideas (Bellati y Sabido, 2020). Es imprescindible, según Fraile (2019), una formación continua para los docentes universitarios que implique unos conocimientos generales de pedagogía y otros adaptados a las peculiaridades didácticas de cada disciplina, como es el caso de la enseñanza de la historia, porque es frecuente la existencia de profesores que dominan los conocimientos de su disciplina, pero no saben favorecer el aprendizaje de los

mismos por parte del alumnado. De esta forma, se podrá pasar de un modelo didáctico tradicional muy presente todavía en la educación superior a otro basado en la investigación.

De la misma forma, a la hora de evaluar la adquisición de conocimientos el profesor ha de tener en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, elaborando sistemas de evaluación que no estén basados únicamente en la memorización de datos y su reproducción en un examen, pues en estos casos se aleja de la necesaria renovación metodológica (Prieto et al., 2013).

Por ello, las estrategias didácticas más adecuadas son las de indagación ya que sirven para desarrollar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, estableciendo un papel activo y reflexivo del alumnado. Son ejemplos de este tipo de estrategias las tareas sin solución evidente, el análisis reflexivo de obras de arte contextualizándolas con su sociedad, los debates, las salidas de campo, la simulación histórica, las investigaciones breves, los estudios de caso o la resolución de problemas, entre otros (Prieto et al., 2013). En la misma línea, Miralles et al. (2017) vinculan el pensamiento histórico y el uso del patrimonio a una metodología activa que deje atrás la lección magistral o la exposición y adopte los métodos de indagación basados en la resolución de problemas, así como otros métodos activos de enseñanza como la simulación histórica, el debate sobre situaciones reales, los estudios de caso, el estudio de la realidad y los fenómenos sociales o el aprendizaje basado en proyectos, entre otros.

Sin duda, en la didáctica de la historia resulta fundamental el empleo de las fuentes históricas para lograr un aprendizaje basado en la participación, la autonomía, la reflexión, la colaboración y la responsabilidad, potenciando además el desarrollo de las competencias clave del pensamiento histórico (Bellati y Sabido, 2020). El trabajo con fuentes primarias y secundarias requiere, como se ha mencionado anteriormente, una metodología de indagación e investigación en la que el alumnado asume el papel del historiador y el docente guía la investigación de aquel (Prieto et al., 2013). Si lo que se pretende es promover una enseñanza de la historia como disciplina científica, resulta imprescindible el trabajo con fuentes primarias, por lo que se hace evidente el necesario reconocimiento al patrimonio como

conjunto de este tipo de fuentes. Los elementos patrimoniales son el punto de partida del conocimiento histórico y del desarrollo de los contenidos procedimentales, aunque también son importantes para los conceptuales y actitudinales. Y si hablamos de potenciar los contenidos procedimentales es imprescindible que el alumnado conozca el patrimonio de su entorno geográfico y cultural (Hernández, 2003).

Sin embargo, Hernández (2003) aseguraba hace años que pese a que el patrimonio se había potenciado en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales seguía entendiéndose como un instrumento para la enseñanza de la historia, cuando su potencial es mayor que el de servir de ayuda o medio, pues es en realidad un fin, no un recurso. Es la evidencia del pasado, de las ideas y la estética de los tiempos pretéritos, así como del presente que se reconoce en él. Es casi lo único que podemos contemplar de la historia y precisamente como “historia identificada y observable nos permite una aproximación científica al pasado”. (Hernández, 2003, p. 456).

En este sentido, el patrimonio cultural ha demostrado ser esencial en el aprendizaje significativo y vivencial de la historia porque se construye el conocimiento histórico críticamente y se entiende la relación entre el pasado y el presente (Molina y Fernández, 2017). Es de gran utilidad para el trabajo de los contenidos procedimentales y actitudinales. Gracias al uso de fuentes primarias se puede obtener un conocimiento social, natural y científico-tecnológico. Su análisis e interpretación permiten al docente la descripción y exposición de las características de las sociedades pasadas, fomentando los contenidos procedimentales de tres tipos: el planteamiento de problemas e interrogantes sobre el ámbito social, la observación y el tratamiento de la información y el empleo de esta para el establecimiento de conclusiones y su correspondiente transmisión. Igualmente, para las actitudes y los valores, potencia el aprendizaje de capacidades relacionadas con el pensamiento autónomo y crítico, el desarrollo de la empatía, el conocimiento y la comprensión de los aspectos simbólicos e identitarios de la sociedad en la que vive el alumnado, al tiempo que les inculca el respeto por otras culturas pasadas y presentes (Cuenca, 2014; Estepa y Cuenca, 2006).

Ahora bien, el empleo del patrimonio cultural en la educación requiere precisamente metodologías activas, destacando las basadas en la investigación porque generan un aprendizaje significativo, funcional e integral a partir de la resolución de problemas vinculados a las inquietudes de los discentes mediante el contacto directo con los bienes patrimoniales de forma presencial o virtual –a través de reconstrucciones y recreaciones de realidad virtual o aumentada–, pero contextualizados temporal, espacial, funcional y socialmente (Cuenca, 2014; Estepa, 2001; Estepa y Cuenca, 2006). Son, por tanto, estrategias como las siguientes: el empleo de información oral y audiovisual; la observación y manejo de recursos arqueológicos, documentales, etnológicos, naturales y tecnológicos; los trabajos de campo; los juegos de rol; las simulaciones; y, sobre todo –como decíamos anteriormente–, las visitas a instituciones patrimoniales y los itinerarios patrimoniales, siempre y cuando se planifiquen con actividades previas y posteriores (Cuenca et al., 2011; Estepa y Cuenca, 2006).

En esta misma línea, Molina y Fernández (2017) realizan una síntesis de las razones por las que consideran el patrimonio como un recurso didáctico esencial:

- Es una evidencia del pasado, la parte visible de la historia, que presenta una dimensión vivencial y experiencial en la enseñanza de la historia y posibilita la empatía histórica y la sensibilización por el patrimonio.

- Es una fuente primaria que permite el conocimiento del pasado, la comprensión del presente y la transmisión de identidades.

- Como fuente, evidencia los cambios y permanencias a lo largo del tiempo, facilitando el entendimiento del pasado y su evolución.

- Sirve para presentar los elementos culturales comunes y compartidos por diversas culturas, revelando la relación entre ellas.

- Tiene la capacidad de indicar cómo se produce la construcción de la memoria histórica. El patrimonio es la memoria del pasado como memoria común, transformándose en un importante transmisor cultural gracias a los vestigios que las sociedades han dejado a lo largo de la historia.

Para Van Boxtel et al. (2016), el uso del patrimonio en la educación histórica tendría como finalidad no solo la sensibilización del alumnado con el patrimonio propio, sino también el desarrollo del conocimiento histórico, la comprensión de aspectos clave como el cambio y la continuidad o las causas y las consecuencias, así como la aparición de competencias para dismantelar las narrativas históricas o plantearse interrogantes históricos.

Es un hecho el potencial de los objetos patrimoniales para todos los ámbitos, formal, informal y no formal, lo que ha hecho que la didáctica del objeto destaque como una de las metodologías idóneas para potenciar el aprendizaje significativo y participativo, lo que ha llevado a señalar las posibilidades del método dialógico a partir de la observación, la manipulación y la interrogación de objetos como el más propicio para trabajar con objetos patrimoniales y desarrollar el pensamiento histórico en el aula y en el museo. Ahora bien, para su integración en la educación debe haber una relación y colaboración fluida entre la universidad, los centros educativos y los museos (Egea et al., 2014), porque la didáctica del objeto requiere el acceso al patrimonio cultural de los museos para completar la labor educativa desarrollada en el aula con los objetos patrimoniales (Escribano et al., 2019; Santacana y Llonch, 2012). Es por ello, que no podemos omitir las ventajas de la didáctica del objeto en el museo para la enseñanza y el aprendizaje de la historia (Prats y Santacana, 2011; Santacana y Llonch, 2012):

- Los objetos de las distintas culturas son elementos que pueden ser observados desde distintos puntos de vista, relacionándolos con el concepto que se quiera transmitir, al tiempo que permiten al alumno expresarse mejor, algo que no sucedería sin su presencia.

- La imagen de un objeto mejora la enseñanza en cuanto que potencia la atención de los discentes. En algunos casos no son fácilmente identificables enfrentándose a un misterio que contribuye a atraer su atención con cuestiones vinculadas, por ejemplo, a su utilidad o funcionalidad.

- Los objetos son aptos para emplear los métodos hipotético-deductivo yendo de lo general a lo específico e inductivo pasando de lo particular a lo general.

-Los objetos potencian la imaginación y la empatía y facilitan el acceso a las ideas previas para desarrollar el conocimiento y recordar los contenidos asociados a los objetos en cuestión.

-Por último, los objetos presentes en un museo son *reales* frente al uso cada vez más frecuente de lo virtual.

Todas estas ventajas han llevado a la realización en las últimas décadas de experiencias y materiales didácticos sobre patrimonio cultural destinados a la educación formal preuniversitaria. Estos se han centrado principalmente en el patrimonio arqueológico por sus ventajas para trabajar contenidos procedimentales mediante el contacto directo con fuentes primarias (Cuenca et al., 2011). Este ha demostrado su utilidad para desarrollar el pensamiento histórico mediante la observación, descripción, comparación, análisis e interpretación de este tipo de patrimonio, destacando por ello las experiencias centradas en el uso del método arqueológico para la adquisición de contenidos procedimentales y actitudinales. Dicha metodología es clave en la participación activa y motivada del alumnado en la interpretación histórica, posibilitando el trabajo en equipo y la comunicación multidireccional, al tiempo que contribuye a que los discentes sean capaces de experimentar, desarrollar su creatividad, tomar decisiones y pensar de forma racional y crítica (Egea y Arias, 2013 y 2018; Prats y Santacana, 2011; Santacana, 2018). En cuanto a los contenidos actitudinales, consigue que el alumnado conozca y valore el patrimonio, despertando el interés por cuidarlo, respetarlo y participar activa y críticamente contra los ataques al mismo (Egea y Arias, 2018).

El uso de la metodología de la arqueología resulta esencial en el proceso de aprendizaje a la hora de enseñar al alumnado a descubrir cómo se conoce lo que no se sabe del pasado, pues no se trata solo de conocer lo que sucedió y los motivos de lo sucedido, sino que hay que conocer además cómo se puede saber (Prats y Santacana, 2011).

En el lado opuesto se han situado las experiencias con el patrimonio documental y el etnológico, siendo discriminado el primero por presentar mayores dificultades a la hora de ser analizado, tratado y conservado, por la exigua formación de los docentes en el uso de este tipo de patrimonio y por su menor belleza frente a la de otras tipologías. Todo ello a pesar de su

elevado potencial para la interpretación del pasado (Cuenca et al., 2011; Estepa, 2001), pues con estrategias de indagación favorece el desarrollo de las habilidades del historiador y, por tanto, del pensamiento histórico (Prieto et al., 2013).

Por su parte, el patrimonio artístico sí ha tenido mayor presencia, aunque su utilización no haya estado fundamentada en una visión global y dinámica. Por último, el patrimonio tecnológico tampoco ha recibido mucha atención, centrándose las experiencias en aspectos muy específicos, a excepción de las llevadas a cabo por los museos de ciencia y tecnología, más conscientes de la necesidad de metodologías participativas e investigativas (Cuenca et al., 2011).

Con el fin de aprovechar el potencial del patrimonio cultural se están viendo incrementadas también las experiencias didácticas llevadas a cabo en las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Se pretende con ellas enseñar al alumnado las posibilidades del patrimonio como recurso didáctico en la educación histórica. Por citar algunos ejemplos, cabe mencionar la llevada a cabo por Chaparro y Felices (2019) en el Grado de Educación Primaria de un centro adscrito a la Universidad de Murcia. Con objeto de contribuir al desarrollo de la conciencia histórica se diseñó una ruta didáctica que combinaba elementos patrimoniales de la ciudad de Cartagena con el uso de TIC, comprobándose al término de la misma que la mayor parte del alumnado reconocía haber desarrollado la conciencia histórica gracias al contacto directo con los vestigios del pasado, lo que les había permitido relacionar la historia de la ciudad con sus vivencias personales, conectando el pasado con el presente.

Por su parte, Ávila y Rico (2004) llevaron a cabo una experiencia con los alumnos del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla en la que a partir de tres museos virtuales de arte comprobaron las posibilidades de las TIC como nuevos espacios educativos que favorecen la difusión y la didáctica del patrimonio cultural. Los alumnos valoraron positivamente las TIC de los museos como un medio aplicable cuando ejercieran como maestros. Por su parte, las investigadoras constataron la necesidad de implantar las TIC patrimoniales en las programaciones universitarias de Didáctica de las Ciencias Sociales y

Didáctica del Patrimonio para favorecer el acceso y conocimiento del patrimonio a las futuras generaciones.

2.2. La percepción de los docentes sobre el patrimonio y su valor didáctico: obstáculos y necesidades para la integración en el aula

“El concepto de patrimonio es polémico y experimenta un continuo proceso de deconstrucción y construcción”. (Hernández, 2003, p. 455). En esta línea, Cuenca (2003) estableció que la visión del patrimonio que debía primar en la educación era:

la perspectiva simbólico-identitaria, como característica cultural de nuestra sociedad y como factor de comprensión de otras civilizaciones del pasado y del presente, para lo cual es imprescindible el enfoque de los referentes patrimoniales desde planteamientos interdisciplinares, concibiéndose como un todo integrado que pierde su sentido si eliminamos algunos de sus componentes. (p. 38)

El patrimonio ha de ser abordado teniendo en cuenta todos los elementos patrimoniales como el resultado de un único hecho sociocultural compuesto por elementos de tipo histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural que posibilitan el conocimiento global de las diversas sociedades pasadas y presentes, al tiempo que se constituyen en símbolos culturales de las mismas (Cuenca et al., 2011).

Sin embargo, en su estudio sobre las concepciones del patrimonio transmitidas por los currículos oficiales, los libros de texto y los maestros de primaria y profesores de secundaria andaluces en formación inicial, Cuenca (2003) comprobó que los futuros docentes se situaban en el segundo de los tres niveles de progresión establecidos para el conocimiento didáctico del patrimonio. Dicho nivel evidenciaba una concepción del patrimonio basada en los aspectos estéticos e históricos de este y, aunque lo consideraban desde una perspectiva más interdisciplinar, no llegaban a la visión integral u holística, derivando su atención solo a las tipologías de patrimonio histórico, artístico y natural.

Además, el patrimonio solo estaba presente de forma puntual en la enseñanza, primando una metodología tradicional entre los maestros y una basada en la indagación y la participación entre los de profesores de secundaria. Se interesaban por los contenidos conceptuales y actitudinales, pero dejaban a un lado los procedimentales. Por último, la finalidad de la enseñanza del patrimonio, aunque evidenciaba una actitud crítica, no se traducían en una postura de compromiso real, por lo que no pasaban de la finalidad cultural o práctica (Cuenca, 2003).

Desde entonces, se han multiplicado los estudios centrados en la percepción de los docentes sobre el patrimonio. La de los futuros maestros ha sido analizada también por Chaparro y Felices (2019) en un estudio con alumnos del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada sobre el uso del patrimonio como recurso didáctico. Mediante el mismo han comprobado que consideran el patrimonio como un recurso didáctico para la educación histórica, pero desconocen la visión holística del mismo. De la misma forma, otorgan relevancia a las visitas a museos, las salidas de campo y al uso del patrimonio tangible e intangible en el aula, pero ignoran cómo emplearlo para aprovechar todo su potencial didáctico.

El estudio de Moreno y Ponsoda (2018) examina la visión del alumnado del Grado de Educación Primaria de las Universidades de Murcia y Alicante sobre la didáctica del patrimonio en la enseñanza de la historia. Sus resultados muestran que no llegaban a la mitad los participantes que creían necesario conocer en profundidad el patrimonio de su entorno para abordar con éxito la clase de Historia, guiados por la importancia e interés concedido al patrimonio y por su posible uso para relacionar el pasado con el presente. Sin embargo, el 51% de los encuestados consideraba que no era necesario un conocimiento completo e integral del patrimonio, sobresaliendo un 14% de ellos que manifestaba claramente su rechazo a la idea de que el patrimonio sea esencial para ejercer como profesor, asegurando además que solo lo emplearía de forma puntual en sus clases. De ahí que los autores del estudio subrayen la importancia de reflexionar sobre el concepto de patrimonio que se transmite a los alumnos y la

manera de emplearlo en las clases, para que los futuros docentes aborden el patrimonio desde una visión holística y lo utilicen habitualmente en el aula.

Por su parte, en su estudio sobre la percepción de los futuros docentes de secundaria de España e Inglaterra sobre el patrimonio y su papel en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, Miralles et al. (2017) han comprobado que los españoles consideran que entre los recursos con mayores posibilidades a la hora de enseñar historia están los museos y otros centros de interés histórico y patrimonial, situándolos por delante de las fuentes primarias documentales, las fuentes orales y los documentales de historia. Asimismo, aunque no están entre las primeras opciones elegidas, conceden una puntuación alta a las salidas a centros de interés histórico del entorno como estrategia didáctica idónea para la enseñanza y lo mismo ocurre con el trabajo de campo a lo largo de una visita a un museo u otro centro de interés histórico, así como las investigaciones sobre historia local como procedimientos para evaluar los contenidos y competencias históricas adquiridos por el alumnado. Los investigadores del estudio han constatado que los futuros docentes de secundaria valoran positivamente las metodologías activas de aprendizaje, el trabajo con fuentes y el desarrollo de las competencias históricas. Estos asocian el patrimonio a la idea de recurso para las metodologías activas que fomentan el papel del alumnado en la construcción del conocimiento y como fuente primaria que posibilita al alumnado el contacto con el método histórico y el planteamiento de problemas históricos. Todo ello sería fruto, según los autores, del afán en las últimas décadas de los grupos internacionales de investigación e innovación en didáctica del patrimonio y en educación histórica, centrados en desbancar las metodologías tradicionales de enseñanza frente a las activas que potencien el pensamiento histórico crítico y desarrollen los valores cívicos.

Siguiendo con este tema, la investigación de las concepciones de los docentes de primaria y secundaria andaluces en activo permitió a Estepa, Ávila y Ferreras (2013) constatar que, a diferencia de los de otras disciplinas, los profesores de secundaria de Geografía e Historia y los maestros eran los que habían recibido mayor formación inicial en patrimonio, siendo también habitual la continua entre los primeros. Eran los dos grupos de docentes que se

acercaban más a la perspectiva simbólico-identitaria del patrimonio, aunque solo los de Geografía e Historia tenían una visión integral del patrimonio, empleando distintas tipologías patrimoniales y relacionándolas entre sí. Los maestros mantenían una visión más restringida, propia del segundo nivel de progresión mencionado anteriormente, primando la presencia de tipologías como la natural, la histórica, la artística y en menor medida la etnológica.

En cuanto al ámbito de la metodología, el patrimonio estaba presente en las aulas de la mayoría de los docentes de la asignatura de Geografía e Historia frente al carácter anecdótico de las de los maestros. Pese a ello, ambos grupos consideraban el patrimonio como un recurso educativo, señalando como actividades principales la visita y el itinerario patrimoniales, que estarían relacionadas con una metodología más activa y participativa, aunque todavía primaban en ellas la comunicación unidireccional del docente o del experto del espacio museístico, imposibilitando la actuación activa de los discentes (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013; Estepa y Cuenca, 2006).

Salvando este tipo de actividades, el resto de la metodología empleada seguía siendo tradicional, siendo exiguas las estrategias didácticas innovadoras salvo en el caso de los maestros. Veían la enseñanza del patrimonio igual que los docentes en formación del estudio de Cuenca (2003) con una finalidad práctica-conservacionista en la que primaba el valor económico y sentimental del patrimonio para la sociedad, así como la concienciación del alumnado en la conservación del mismo, lo que demostraba que el mayor conocimiento del patrimonio, como ocurría con los docentes de Geografía e Historia, no garantizaba un mejor conocimiento de la didáctica del patrimonio (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013).

Por su parte, los docentes de secundaria de Geografía e Historia de la Región de Murcia, protagonistas de la investigación de Monteagudo y Oliveros (2016), consideran como finalidades de la enseñanza del patrimonio la sensibilización de los discentes con la conservación del patrimonio natural y cultural, al tiempo que el fomento del conocimiento, la interpretación y el respeto de las características científicas y culturales que identifican y simbolizan a las distintas sociedades. Ahora bien, la metodología de enseñanza que siguen empleando es la tradicional basada en la explicación y el manual de texto, primando la

utilización del patrimonio arquitectónico y arqueológico, por tanto, los elementos patrimoniales de carácter monumental. No obstante, solían realizar salidas de campo de manera adecuada, con actividades previas y posteriores en las que se pretendía potenciar el conocimiento del patrimonio regional y, todo ello, pese a que reconocían tener una formación en didáctica del patrimonio insuficiente. Esto llevó a los investigadores a señalar la necesidad de fomentar la investigación en didáctica del patrimonio dentro de la didáctica de las ciencias sociales.

Siguiendo con la percepción de los docentes de secundaria y bachillerato de la Región de Murcia, las investigaciones de Molina y Fernández (2017) y Molina y Muñoz (2016) constatan que no se están aprovechando las oportunidades didácticas brindadas por el patrimonio cultural para la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Frente al valor atribuido como recurso didáctico por los estudios teóricos sobre patrimonio cultural, y pese a la conciencia del profesorado sobre las posibilidades del patrimonio local y regional para el desarrollo del pensamiento histórico, la realidad dista de ser halagüeña. Los participantes en estos estudios señalan una serie de ventajas del uso del patrimonio en la enseñanza de la historia:

- Las visitas a instituciones y espacios patrimoniales, el trabajo con el patrimonio inmaterial y los objetos del pasado resultan una forma motivante, vivencial y real de enseñar historia.

- El patrimonio es una fuente primaria de información con la que analizar, sintetizar y evaluar narrativas históricas, así como para comprobar la relevancia histórica de dichas narraciones del pasado.

- El patrimonio facilita el desarrollo de la empatía y la perspectiva histórica, al ponernos en el lugar de las sociedades pasadas.

- El patrimonio favorece el desarrollo de las habilidades del historiador como el planteamiento de interrogantes, el establecimiento de las causas y las consecuencias y el entendimiento de la relevancia histórica.

-El patrimonio posibilita la ejemplificación y entendimiento de los cambios y las permanencias, así como la relación entre los hechos del pasado y del presente.

-El patrimonio sirve para tratar temas polémicos, desarrollando la dimensión ética de la historia.

Sin embargo, para Molina y Fernández (2017) y Molina y Muñoz (2016) falta mucho por hacer para integrar el patrimonio en las aulas por varias razones: el profesorado mantiene una percepción incompleta y academicista del mismo en la que lo valora por su monumentalidad y lo emplea en sus clases de manera descriptiva y pasiva; el uso del patrimonio suele ser puntual y estar basado en salidas escolares consideradas como actividades complementarias y lúdicas; y la presencia del patrimonio local y regional en los manuales de texto y en los currículos es exigua, otorgándosele un escaso valor.

En el caso de los docentes gallegos de infantil, primaria y secundaria, el estudio sobre el uso educativo del patrimonio de Castro et al. (2020) ha confirmado que se muestran interesados en emplear el patrimonio en el aula por diversas razones, tales como: la proximidad del mismo; la gran cantidad de elementos patrimoniales existentes; y su potencial para motivar, conectar con las emociones del alumnado y formar ciudadanos comprometidos e implicados con su sociedad. Sin embargo, la realidad es diferente, porque solo lo emplean de forma ocasional, desligado del currículo y centrándose principalmente en las tipologías patrimoniales histórica y artística, seguidas en menor medida de la inmaterial y la etnológica. Asimismo, la actividad que consideran más idónea es la salida de campo, siendo anecdóticas las visitas a instituciones patrimoniales.

A nivel internacional, Alves y Pinto (2019) han estudiado el empleo de las fuentes patrimoniales por parte de los docentes portugueses de historia, concluyendo que valoran positivamente el uso del mismo al alegar que la ventaja de la observación de los elementos patrimoniales es su proximidad y que constituyen la materialización del pasado. En este sentido, destaca un grupo de docentes que ven en él una manera de construir el conocimiento histórico a partir de las fuentes patrimoniales, ya que con ellas se puede interpretar las

sociedades del pasado y sus diferencias respecto a las del presente. No obstante, un tercio de los participantes no aclaró la forma en la que usaban dichas fuentes.

Por último, si nos centramos en los alumnos de etapas educativas preuniversitarias, Gómez et al. (2018) han constatado la escasa presencia del patrimonio en el aula a través de los recuerdos de los estudiantes de las asignaturas del área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia. Han comprobado que la mayor parte de ellos recuerda su experiencia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato como un periodo en el que sus profesores basaban sus clases en la lección magistral y el libro de texto, el rol del alumnado era pasivo y la evaluación de los conocimientos se realizaba con exámenes de carácter memorístico. Además, en su mayoría no utilizaban fuentes primarias en el aula ni el patrimonio histórico del entorno como recursos didácticos. Para dichos autores quedaría evidenciada la existencia en nuestros días de una metodología didáctica tradicional y, todo ello, pese a las investigaciones desarrolladas en las últimas décadas sobre la enseñanza de la historia y la formación del profesorado. Son habituales aún las clases de Historia donde predominan la exposición de datos, los manuales y las actividades rutinarias y memorísticas que provocan el desinterés y la desmotivación del alumnado.

Marín y Fontal (2020) han examinado la percepción de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria sobre el concepto de patrimonio con el fin de identificar los puntos positivos y negativos de los conocimientos adquiridos en relación a este. De esta forma, han podido confirmar que la enseñanza del patrimonio en la educación secundaria ha de tener en cuenta la experiencia personal como fuente principal de acercamiento patrimonial, porque el alumnado suele señalar como patrimonio los bienes de valor arquitectónico y artístico, así como los lugares y monumentos asociados a nuestra historia e identidad, además de seleccionar para sus definiciones elementos patrimoniales de su entorno. Por ello, las visitas y los viajes para conocer el patrimonio cercano son las experiencias más productivas para lograr un aprendizaje significativo. No obstante, las autoras manifiestan la necesidad de potenciar la visión integral del patrimonio entre el alumnado de esta etapa educativa, pues todavía vinculan

el patrimonio principalmente al cultural material, mostrándose confusos a la hora de concretar lo entendido por patrimonio inmaterial.

Ahora bien, la integración del patrimonio en el aula y su empleo encuentran todavía una serie de obstáculos que han sido mencionados en diversas investigaciones. Así pues, Cuenca (2003 y 2014) y Estepa (2001) afirmaron que la educación patrimonial se enfrentaba a una serie de obstáculos epistemológicos, metodológicos y teleológicos. Los primeros hacían referencia a las dificultades de los docentes, los alumnos y los gestores de patrimonio a la hora de definir el patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria. Igualmente, había problemas para reconocer los contenidos patrimoniales, especialmente los procedimentales e integrarlos en la práctica educativa. Mostraban una visión restringida del patrimonio ligada únicamente a ciertas tipologías y sin relacionarlas entre sí, olvidando otras como el patrimonio tecnológico, el etnológico y el documental, algo que estaba relacionado con el predominio en su concepción de la disciplina académica de la que provenían, lo que imposibilitaba la visión holística del patrimonio.

Entre los metodológicos mencionaban la pervivencia de las metodologías educativas tradicionales o tecnológicas entre los docentes actuales, quienes reproducían así su experiencia como alumnos desde la educación secundaria hasta la formación universitaria. Entendían los bienes patrimoniales como un recurso para enseñar los contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales, pero no valoraban el patrimonio como un contenido en sí mismo ni lo relacionaban con unos objetivos educativos específicos. Por otra parte, se señalaba también la falta de contextualización espacial, funcional y temporal que presentaban los objetos patrimoniales expuestos en los museos (Cuenca, 2003 y 2014).

Por último, los teleológicos estaban vinculados a la finalidad con la que se concebía la enseñanza del patrimonio y que solía ser la cultural o la práctica, no llegando a la idónea, la crítica. Además, entre este tipo de dificultades mencionaban las intenciones partidistas existentes para manipular ideológicamente los elementos patrimoniales y establecerlos como símbolos de una identidad cultural que no había sido legitimada por la sociedad, por lo que

resultaba perentorio el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo del alumnado para frenar este tipo de situaciones (Cuenca, 2003 y 2014; Estepa, 2001).

En esta misma línea se muestran los estudios de Molina y Fernández (2017) y Molina y Muñoz (2016) asegurando que los docentes están interesados en integrar el patrimonio cultural de su entorno en el aula, pero se encuentran ante obstáculos como la falta de medios y la ausencia de materiales de educación patrimonial adaptados a ello. En opinión de estos investigadores, las dificultades procederían igualmente de las carencias detectadas en los libros de texto a la hora de incluir el patrimonio, la forma de incorporarlo en la legislación educativa estatal y autonómica, así como de la falta de implicación de las administraciones públicas que gestionan los elementos patrimoniales con los centros educativos, algo que se aprecia en la deficiente colaboración con los docentes.

De hecho, existen unos obstáculos ligados a las instituciones patrimoniales. En este sentido, Prats (2001) señalaba la ausencia de materiales didácticos de calidad y fácilmente accesibles que estuvieran adaptados a los contenidos educativos de las distintas etapas escolares; la falta de actividades de formación consolidadas, destinadas a los docentes y adaptadas a las necesidades de los centros educativos; así como la exigua presencia de una museografía que primase las necesidades de aprender del visitante frente a la conservación a ultranza de lo expuesto.

Respecto a los yacimientos arqueológicos, objeto de las salidas escolares, no suelen ser aptos para la comprensión del público en general –exceptuando los parques arqueológicos, que sí están preparados para diferentes tipos de visitantes–. Muchos, como ocurre con los situados en España, no presentan una reconstrucción lo que impide el aprendizaje y genera una escasa rentabilidad educativa. Las razones son múltiples y entre ellas están los problemas para descifrar lugares en los que hay muros y distintos niveles superpuestos, así como el obstáculo de la conceptualización del tiempo histórico (Santacana, 2018).

En cuanto a los materiales didácticos elaborados por las instituciones patrimoniales, fueron objeto de estudio de González (2008). En él aseguró que abordan el patrimonio cultural desde las concepciones de imagen, interpretándolos como un tesoro; la de documento-fuente,

como una fuente de información; y la de medio-entorno, como ejemplo de diversidad. No está presente la de recurso educativo e instrumento de comunicación. Por ello, sus finalidades educativas serían la de anécdota, seguida de la descriptiva, como evidencia para el conocimiento del pasado y el fomento de la protección y la conservación del patrimonio; y la cultural, como instrumento para el conocimiento histórico, la diversidad cultural y el pensamiento histórico. De esta forma, entre las finalidades no estaría la crítica, que contempla el patrimonio cultural como un recurso para crear el conocimiento social y la conciencia histórica.

Por otra parte, aunque los docentes estiman la visita al museo como una actividad que debería ser habitual en la programación didáctica, afirman que se encuentran con dificultades para que esto sea así. En su estudio con docentes de primaria y secundaria de Asturias, Suárez (2018) ha comprobado que estas serían la falta de presupuesto de los centros educativos, la ausencia de tiempo para abordarlas y la carente formación inicial del profesorado en didáctica del patrimonio, siendo en menor medida mencionada la falta de interés de los alumnos por este tipo de actividad. Por su parte, el profesorado iberoamericano participante en el estudio de Molina y Ortuño (2017) señalaba como obstáculo a la integración del patrimonio en el aula el horario de los escenarios patrimoniales, por lo que la solución estaría en el uso del patrimonio del entorno. Sin embargo, aunque los docentes son conscientes de la función educativa de los museos, no estiman fundamental la ayuda de sus departamentos educativos para emplearlo. Como los museos han de contar con propuestas destinadas a todos los públicos, no suelen coincidir con las necesidades de los docentes, añadiéndosele la escasa colaboración existente entre los gestores del patrimonio y los centros educativos, lo que explicaría que los docentes no se sientan atraídos por la oferta educativa de los museos, porque está más destinada a la educación no formal.

En cuanto a los recursos tecnológicos, Estepa y Cuenca (2006) y Estepa, Ferreras y Morón (2013) analizaron los de una serie de museos y centros de interpretación del patrimonio andaluces y demostraron su falta de utilidad a la hora de ayudar a los docentes en la didáctica del patrimonio. En general se limitaban a repetir lo contenido en el material físico de la

institución y ofrecían una visión del patrimonio restringida a los aspectos de antigüedad, excepcionalidad y estilística, primando la perspectiva de la disciplina a la que estaba ligada la institución en concreto. No incluían propuestas didácticas, menos aún si se trataba de experiencias en las que se empleasen las TIC; no potenciaban el contacto entre los centros educativos y los departamentos educativos de la institución; favorecían una comunicación unidireccional; perseguían objetivos de carácter academicista, potenciando los contenidos conceptuales, mientras que los actitudinales eran puntuales, situándose, por tanto, muy lejos del nivel idóneo de la perspectiva simbólico-identitaria y la visión integral del patrimonio.

Ahora bien, dichos obstáculos o dificultades se deben en buena parte a la formación inicial y continua del profesorado (Cuenca, 2003 y 2014; Estepa, 2001). Por ello, es necesario poner el acento en los programas de formación de los docentes para mejorar la didáctica del patrimonio desde una perspectiva integral y simbólico-identitaria y para integrar el patrimonio en los currículos, favoreciendo de esta forma la presencia en las aulas de metodologías activas e innovadoras (Chaparro y Felices, 2019; Cuenca, 2014; Cuenca et al., 2011; Estepa, Ávila y Ferreras, 2013; González, 2008). Una formación en la que ha de potenciarse la relación entre la universidad, la escuela y los museos y en la que se les enseñe a sacar el máximo partido al potencial didáctico que tiene el patrimonio para la formación histórica (Cuenca, 2014), para lo que es imprescindible potenciar al mismo tiempo la investigación en didáctica del patrimonio dentro de la didáctica de las ciencias sociales (Miralles et al., 2017; Monteagudo y Oliveros, 2016). Además, esta formación debería evitar que los futuros docentes repitan en sus clases la metodología tradicional que han visto durante etapas como la secundaria y el bachillerato (Gómez et al., 2018).

Se trata, como sugirió Pagès (2000), de conseguir que los docentes sepan emplear didácticamente las fuentes primarias tanto en el aula como en el ámbito de la educación informal proporcionada por las instituciones patrimoniales. Así pues, el conocimiento que adquieren los profesores de secundaria de Historia en el uso de las fuentes primarias para la investigación histórica ha de ser empleado y adaptado también a la labor educativa. No se trata

de enseñar al alumnado el trabajo de un historiador o un arqueólogo, sino de enseñarles a que construyan su propio conocimiento histórico y a que valoren y protejan el patrimonio cultural.

Sin embargo, Ortuño et al. (2012) constataron que, aunque se estaba mejorando, seguía existiendo una formación de los docentes que no era la más idónea para tratar el patrimonio en el aula o para emplear los museos y los yacimientos arqueológicos, algo que era necesario corregir, pues el patrimonio entendido desde una perspectiva holística es imprescindible para abordar el pensamiento histórico y desarrollar los contenidos procedimentales y actitudinales con una metodología activa basada en la resolución de problemas.

Como se ha señalado anteriormente la didáctica del patrimonio debería estar presente en la formación inicial de los docentes. Por ello, Fontal et al. (2020) en la búsqueda de mejorar las competencias docentes en educación patrimonial de los alumnos del Grado de Educación Primaria y cumplir con la secuencia de procedimientos de patrimonialización imprescindibles para la educación patrimonial, analizaron la presencia del patrimonio en las etapas educativas recorridas por aquellos, constatando que su presencia es claramente insuficiente, siendo mayor en educación secundaria y muy escasa en el grado que cursan. Pese al escaso contacto que habían tenido con él y la poca participación en actividades o proyectos relacionados con el mismo, la mayoría le otorgaban un gran valor, lo que indicaría que se han sensibilizado con el patrimonio desde otros ámbitos como la educación informal. Todo ello lleva a los investigadores a señalar la necesidad de mejorar la docencia en patrimonio en la formación inicial de los maestros, porque no existe en la actualidad relación entre los conocimientos que deben transmitir a sus futuros alumnos y los que ellos han adquirido. La falta de la formación en patrimonio les lleva a tener una visión restringida del mismo, algo que es bastante grave si se tiene en cuenta que la situación no ha mejorado en la última década.

En la misma línea, Miralles et al. (2017) señalan la necesidad de adaptar los planes de los estudios universitarios para mejorar las capacidades de los futuros docentes de secundaria, afirmando que uno de los apartados a desarrollar es el aprendizaje del uso didáctico del patrimonio.

El uso anecdótico del patrimonio se debe además de a la escasa formación inicial y continua en didáctica del patrimonio, mencionada también por Castro y López (2019) y Castro et al. (2020); a la falta de tiempo para abordar unos contenidos demasiado extensos; la insuficiencia de los recursos y materiales de educación patrimonial; las exiguas ayudas económicas para las salidas escolares; y la mala gestión de las administraciones locales en cuanto a una oferta educativa adaptada al alumnado y de carácter interdisciplinar (Castro et al., 2020). Por ello, los docentes gallegos señalaron como necesidades para la integración del patrimonio en el aula la creación de programas de educación patrimonial que potencien el proceso de patrimonialización de los discentes y la formación del profesorado, destacando todo aquello que promueva el conocimiento, la investigación y el trabajo con el patrimonio local; así como la elaboración de materiales didácticos para el trabajo con el patrimonio desde una visión holística (Castro y López, 2019).

Otro tipo de necesidades son las relacionadas con las instituciones patrimoniales, especialmente con los museos. Así pues, Prats (2001) recogió los factores que podían contribuir a la función educativa de las instituciones patrimoniales, destacando entre ellos las estrategias de difusión, la museografía y la didáctica.

Respecto a la difusión, debían equilibrar los esfuerzos destinados a investigación, conservación y difusión, centrándose esta última en la creación de departamentos interdisciplinares con presencia de expertos en didáctica del patrimonio que participasen en la formación de los docentes y creasen materiales didácticos de calidad para aplicarlos antes, durante y después de la visita, al tiempo que adaptaban las visitas, los materiales y las actividades a los diferentes niveles educativos y sus necesidades.

En cuanto a la museografía, manifestaba que debían renovarse las estrategias museográficas para adaptarlas a la educación a fin de que las instituciones patrimoniales como los museos no resultasen aburridos para los estudiantes y fueran consideradas por estos como lugares motivadores, lúdicos y donde se facilite su movimiento y aprendizaje autónomos. Tenían que dejar atrás la museografía expositiva, promoviendo una visita en la que además de observar y leer se pudiera manipular, indagar y generar conocimientos.

Por último, había que crear un planteamiento didáctico para el uso del patrimonio en la educación formal. Se trataba de que el discurso museográfico sirviera para generar un conocimiento lo más relacionado posible con los resultados obtenidos por las ciencias humanas sobre la historia y la sociedad. Se debía potenciar el uso del patrimonio con los estudiantes para que estos entrasen en contacto con el pasado, se emocionasen con el patrimonio y adquirieran el gusto por revelar y comprender, pues los elementos patrimoniales posibilitan la comprensión de cómo se ha realizado la investigación histórica que nos informa sobre un objeto o monumento y cómo estos se contextualizan en la sociedad que los produjo. En definitiva, advertía de la necesidad de fomentar el contacto de los alumnos con el método histórico porque la finalidad del museo no debía ser mostrar el resultado de la investigación histórica, sino introducirlos en el conocimiento de los conceptos y la práctica de la metodología y las técnicas propias del historiador.

Más recientemente, los docentes asturianos reiteraron que la integración de la visita al museo en su programación didáctica exigía que dichas instituciones se adaptasen a la educación formal mediante materiales didácticos y contenidos prácticos relacionados con el currículo escolar. Paradójicamente, no le otorgaban la misma importancia a otros requisitos que les implicaban de manera directa: la comunicación y la colaboración museo-centro educativo para la planificación conjunta de las actividades y el incremento de la oferta de actividades del museo dirigidas a los docentes, lo que indica que el diálogo entre ambas instituciones sigue sin consolidarse (Suárez, 2018). Por su parte, aunque los docentes gallegos señalaron también la falta de colaboración entre ambas instituciones por detrás de otras necesidades, aportaron algunas razones que la estarían impidiendo, tales como: la carga burocrática para gestionar las visitas, el desconocimiento de la forma de establecer la comunicación y de planificar conjuntamente las actividades, la lentitud en el contacto entre instituciones, así como la falta de tiempo para implicarse en ello (Castro et al., 2020).

2.3. Colaboración universidades-museos y TIC patrimoniales

El potencial didáctico de los museos es tan evidente que se ha propuesto su inclusión en el currículo académico, ya que en ellos se pueden llevar a cabo una gran variedad de actividades que permiten el contacto directo del alumnado con el patrimonio cultural (Bonilla, 2017). El museo se presenta como un espacio de gran potencial educativo que contiene objetos con los que completa y profundiza la enseñanza y el aprendizaje de historia llevados a cabo en los centros educativos. A través de los objetos que conserva facilita la implementación de diversas estrategias didácticas destinadas al alumnado y al público no experto (Santacana, 2018; Santacana y Llonch, 2012).

El contacto con el patrimonio cultural como hemos visto anteriormente resulta imprescindible para la educación histórica. Por ello, Prats y Santacana (2011) nos indican cómo debe ser el uso del patrimonio cultural en la educación. Es esencial:

plantearse la utilización de los yacimientos arqueológicos, la misma arqueología, los monumentos o las visitas a museos como una herramienta útil en la línea de hacer de estos recursos un instrumento para enseñar a pensar históricamente, descubrir, investigar, relacionar con otros conocimientos y fuentes de información, entre otras posibilidades. Las visitas deben tener un antes y un después en las aulas, y deben estar integradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, utilizándolas como recurso privilegiado para la didáctica de la Historia. (p. 40)

En el caso de la visita a un sitio arqueológico, debe existir una preparación previa del docente mediante la creación de materiales didácticos y el trabajo con el alumnado antes de realizar la visita, aprovechándola después mediante la introducción de lo observado y trabajado en el yacimiento en las actividades del aula (Prats y Santacana, 2011). De la misma forma, la visita al museo ha de contar con etapas previas y posteriores en el aula como pueden ser: la elección del tema objeto de la visita dependiendo de la tipología museística; la búsqueda conjunta con el alumnado de información sobre el tema a tratar y la identificación de

los aspectos que se deben constatar; el planteamiento de los interrogantes e hipótesis para llevar a cabo la visita; la selección de los objetos expuestos adecuados para la respuesta a las cuestiones planteadas y el registro de los datos en una ficha u hoja de trabajo; así como la puesta en común de las conclusiones obtenidas con la observación durante el proceso de indagación en el museo (Prats y Santacana, 2011). Es fundamental tener en cuenta la motivación, los intereses y las características de los discentes, así como los objetivos educativos perseguidos con la actividad (Escribano et al., 2019).

Por ello, a la hora de organizar la visita al museo uno de los requisitos a barajar es el de los programas educativos presentes en estos espacios. En este sentido, Calaf et al. (2018) han concretado las características que deben cumplir los programas para considerarlos de calidad: la presencia de diversas estrategias didácticas así como variedad de actividades que, junto con los educadores del museo, conecten con las experiencias del alumnado; la adecuada formación científica y pedagógica de los educadores; y la colaboración continua entre el museo y los centros educativos a la hora de planificar las actividades de la visita y del aula.

Respecto a los educadores de los museos, Zabala y Roura (2006) subrayan una serie de requisitos éticos, conceptuales y metodológicos para mejorar el potencial didáctico de dichas instituciones. Respecto a los primeros, han de sentirse interesados por la labor que ejercen, desarrollar una comunicación continua y adaptada a los diferentes tipos de público y sus necesidades, al tiempo que ser empáticos y dinámicos. Los conceptuales se refieren a que las actividades del museo deben seguir los principios de la educación patrimonial, dominar los contenidos de la institución, fomentar una visión integral del patrimonio, conocer las necesidades de los centros educativos y la oferta educativa de la institución para favorecer la colaboración museo-centro educativo. Por último, los metodológicos están relacionados con la utilización de distintos recursos y estrategias didácticas que favorezcan la atracción y la comprensión de los contenidos a fin de potenciar la motivación del público, así como con la necesidad de evaluar la enseñanza y el aprendizaje desde el punto de vista de las necesidades del museo y de los centros educativos para detectar los fallos y mejorar las futuras actividades (Zabala y Roura, 2006).

En vistas a una colaboración más efectiva basada en una comunicación constante entre los educadores del museo y el profesorado, Griñán (2018) ha constatado que es necesario un mayor uso de las TIC, pues con ellas se ve potenciada y afianzada.

En esta misma línea, se debe mencionar la influencia que tiene la calidad de los programas educativos de los museos en la relación de estos con los docentes, tal y como han investigado Calaf et al. (2018). Analizando los programas de distintos museos españoles de diferentes disciplinas han podido constatar que suelen contar con unos objetivos bien definidos y actividades didácticas adecuadas, en ambos casos relacionados de forma coherente con los objetos expuestos en el museo. Presentan bastante diversidad en metodologías y estrategias didácticas, aunque se echa de menos una mayor apuesta por los experimentos y el desarrollo de proyectos. Pese a ello, se aprecia interés por interpretar el patrimonio desde una perspectiva integral y vinculándolo al ámbito experiencial del alumnado. No obstante, no potencian lo suficiente el aprendizaje autónomo, debido en parte a la falta de aprovechamiento del potencial didáctico del museo por los centros educativos, algo que evidencia que la interacción entre las escuelas y los museos no es todavía la adecuada, precisando una mayor coordinación de ambas instituciones a la hora de planificar las visitas, pues no suelen continuarse con actividades posteriores en el aula. Por todo ello, los investigadores concluyen que los centros educativos no estarían aprovechando la labor de unos educadores que dominan los contenidos del museo e interactúan con los alumnos.

De la misma forma, Cuenca et al. (2014) han comprobado que la mayoría de los museos y los centros de interpretación del patrimonio llevan a cabo actividades didácticas dentro de un programa educativo. Suelen destinarlas al público escolar y adulto con la finalidad de divulgar los contenidos de la institución y el respeto y la valoración del patrimonio, realizando principalmente visitas, talleres y conferencias. Por su parte, la mayor parte de los archivos realiza también actividades didácticas destinadas, en este caso, al público universitario y con las que pretenden difundir sus fondos documentales, acrecentar la colaboración con las instituciones educativas y divulgar el archivo entre la sociedad, llevando a cabo visitas a exposiciones sobre los fondos custodiados, búsquedas de información y

conferencias. Sin embargo, las bibliotecas son las menos relacionadas con la educación patrimonial porque efectúan actividades didácticas de forma puntual y sin vinculación a un programa educativo, dirigiéndolas al público escolar y adulto con la intención de promocionar la lectura, ya que su función educativa suele ser menor que la de otras instituciones patrimoniales.

No obstante, no todos los estudios se muestran tan optimistas con la metodología de las instituciones patrimoniales. En su investigación sobre las concepciones del patrimonio transmitidas por los gestores de patrimonio, Estepa y Cuenca (2006) y Estepa, Ferreras y Morón (2013) analizaron el caso de algunos museos, centros de interpretación del patrimonio y archivos andaluces, concluyendo que su concepción era menos restrictiva que la de los docentes andaluces porque incluyen el patrimonio etnológico y tecnológico, aunque en su metodología primaba la comunicación unidireccional con actividades como conferencias, charlas, jornadas y visitas guiadas, todo ello con una finalidad conservacionista situada en el nivel intermedio de la evolución del concepto de patrimonio.

Ahora bien, ¿cuál es la percepción de los docentes y del alumnado sobre los museos y su función educativa? Castro et al. (2020) han comprobado que los docentes gallegos de infantil, primaria y secundaria se muestran interesados en el uso del patrimonio en el aula, pero solo lo emplean de forma puntual, siendo anecdóticas las visitas a las instituciones patrimoniales como los museos.

Por su parte, la percepción de los maestros y profesores de secundaria asturianos, analizada por Suárez (2018), vincula la función educativa de los museos con la transmisión, siendo interpretados aquellos como espacios donde se explican los contenidos y se fomenta el conocimiento de la historia local. Algo que no concuerda con su intención de buscar actividades donde se potencie el aprendizaje autónomo del alumnado mediante estrategias de indagación, investigación, simulación y experimentación. Además a la hora de planificar la visita al museo se muestran interesados por las siguientes cuestiones: la relación del museo con los contenidos que tratan en el aula; la diversidad en la oferta educativa; un discurso museográfico de calidad en el que influiría el uso del mismo por el museo y la adaptación a las

finalidades de los docentes; la interacción del museo con el entorno; la localización; y los precios de la entrada.

En relación a las visitas escolares, Escribano et al. (2019) han estudiado las concepciones sobre el rol y la responsabilidad de los docentes y educadores en las visitas escolares y su planificación, centrándose en el caso del Museo Arqueológico de Murcia. En este sentido, los docentes de infantil, primaria y secundaria consideran que la responsabilidad de las visitas recae en el educador del museo, quien debe relacionar la visita con los intereses del alumnado. Estiman que el museo y el centro educativo tienen una responsabilidad conjunta en la planificación de la visita, afirmando que se comunican con frecuencia con el museo e indican previamente los objetivos e intereses de la visita, algo que no es así para los educadores, quienes aseveran que rara vez lo hacen. En cuanto a las actividades previas y posteriores, son planificadas por los docentes con asiduidad, pero puntualmente con la ayuda de los educadores, solicitando raramente recursos didácticos del museo. Por todo ello, los investigadores concluyen que no hay una verdadera colaboración conjunta en la planificación de las visitas y que los docentes no aprovechan el potencial educativo de la institución para un aprendizaje significativo de los discentes.

En cuanto al alumnado, la percepción de los adolescentes constituye el objeto del estudio de Santacana et al. (2016), quienes comprobaron que no es precisamente favorable. El alumnado participante de las comunidades de Castilla y León y Cataluña afirmó que los museos son lugares aburridos en los que se sentían excluidos de las decisiones de dichas instituciones y de las actividades organizadas, porque no las adaptaban a su edad ni a sus necesidades. No confiaban en los educadores de los museos, suspendiéndolos en cordialidad y autocritica cuando cometían errores. Asimismo, valoraron las tipologías de museos relegando a los peores puestos a los museos de arte, antropología, historia y arqueología, así como a los recursos que suelen emplear: los paneles de texto, las hojas de sala, las ilustraciones y las piezas de vitrina. En su opinión, los recursos más motivadores eran los manipulativos analógicos y los digitales, presentes en los museos de ciencia y ciencias naturales, que eran los mejor parados dentro de la tipología museística. Por ello, los investigadores destacaron la

necesidad de los museos de potenciar la interacción continua con los adolescentes y su conversión de lugares caracterizados por la exposición pasiva a espacios planteados como laboratorios activos.

De esta forma, en el marco de la sociedad del conocimiento el docente debe asegurarse no solo de transmitir conocimientos, sino de que el alumno sea capaz de desarrollar las destrezas, habilidades y estrategias necesarias, accediendo de forma precisa a la información y transformándola en conocimiento creativo e innovador (Santibáñez, 2006). La llegada de las conocidas como tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha revolucionado ámbitos como el de la educación y los museos. A lo largo de su historia estos últimos han adquirido una dimensión social que los ha convertido en una institución ligada al servicio de la sociedad, motivando la importancia de la difusión como función destinada a que este sea valorado y disfrutado por el mayor número de visitantes, cumpliendo así el fin de acercar el museo a la sociedad. Es aquí donde entran en juego las TIC por sus enormes posibilidades a la hora de atraer a los visitantes virtuales para que formen parte del futuro público presencial, pero también para difundir materiales didácticos basados en su colección (Bellido, 2012). No se puede olvidar las posibilidades que las TIC de los museos ofrecen en cuanto a comunicación, interpretación y educación patrimonial, pero sí que surge la duda sobre el valor educativo que aquellas ofrecen para la comprensión de las colecciones, pues existen opiniones a favor de que su única utilidad es la atracción y el entretenimiento del gran público (Simonet, 2017).

Para los más optimistas, el museo virtual se ha convertido en un elemento que atrae y motiva al alumno a realizar la visita al museo real, muestra de forma interactiva sus colecciones y resulta un instrumento adecuado para el aprendizaje tanto individual como grupal de forma síncrona y asíncrona, favoreciendo la creatividad, la innovación y la autonomía y participación del discente (Hernández, 2019; Santibáñez, 2006). Permite realizar una visita sin desplazarse y, aunque la visita presencial es esencial para el contacto directo entre el visitante y la colección, no podemos olvidar que a veces existen impedimentos como la distancia, los recursos económicos, las discapacidades físicas e intelectuales o la falta de

tiempo que obstaculizan la asistencia al museo físico, pero que pueden ser salvadas con el museo virtual (Hernández, 2019; Jiménez, 2013). Además, según García (2018), es un recurso didáctico que posibilita el acceso a un gran número de informaciones, imágenes digitalizadas de alta resolución y publicaciones de investigaciones.

Pese a todo ello, Hernández (2019) señala algunas desventajas en cuanto a la falta de información adaptada a cada uno de los niveles educativos; el escaso aprovechamiento de la interactividad que se limita a contenidos para educación infantil o primaria; y el empleo mayoritario de un vocabulario destinado a un público especializado. Es por ello que Tejera (2013) ha centrado su estudio en las páginas web educativas y en las actividades didácticas interactivas de una serie de museos virtuales de arte, afirmando que dichas páginas web pueden ser clasificadas según su modelo didáctico –tradicional-tecnológico, activista-espontaneista o innovador-investigativo– a fin de identificar la tipología de las actividades y tareas que pueden incluirse y valorar sus posibilidades como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio. De los tres, es el modelo innovador-investigativo el que ofrece un aprendizaje relevante; interdisciplinariedad; proporcionalidad entre los aspectos lúdicos y didácticos; papel activo del usuario de cualquier nivel académico; itinerarios personalizados y secciones específicas para los docentes; interacción entre usuarios; e interpretación personal de las obras mediante una concepción simbólico-identitaria y una visión integral del patrimonio. Partiendo de ello, clasifica los museos virtuales de arte en tres categorías: informativo, expositivo e interactivo, concluyendo que la expositiva es la más presente entre ellos, mientras que señala la tipología interactiva, relacionada con una metodología didáctica investigativa, como la más adecuada porque es donde existen verdaderas páginas web educativas y la que, por tanto, deberían potenciar las instituciones museísticas.

Las TIC patrimoniales van más allá de las páginas web de las instituciones patrimoniales como los museos, destacando la importancia de las aplicaciones móviles de educación patrimonial. No obstante, Martínez et al. (2018) manifiestan que la gran mayoría sirven para informar, entretener y divertir, pero apenas tienen valor educativo, por lo que

plantean la necesidad de llevar a cabo evaluaciones de las mismas, al tiempo que señalan los requisitos que deberían cumplir para ser consideradas recursos didácticos de la historia y del patrimonio: usar un lenguaje preciso, claro, breve y adaptado al tipo de usuario; plantear unos objetivos didácticos bien definidos y específicos; ordenar adecuadamente los contenidos de lo sencillo a lo complicado y de lo específico a lo general; presentar una iconografía sencilla; permitir la retroalimentación entre el usuario y la aplicación; posibilitar el seguimiento de las acciones realizadas por el usuario durante la visita al elemento patrimonial; promover el conocimiento de las diferentes fases del elemento patrimonial; perfeccionar las capacidades cognitivas del usuario; distinguir adecuadamente los criterios de reconstrucción, restitución, recreación e interpretación virtuales del elemento patrimonial; e integrar aspectos lúdicos e interactivos.

Todo ello es necesario, ya que la evaluación de aplicaciones móviles patrimoniales destinadas al aprendizaje informal está evidenciando una serie de desventajas como la dificultad tecnológica en su manejo o la ausencia de contenidos idóneos por la falta de rigor histórico y arqueológico, así como de adaptación didáctica, lo que lleva a los usuarios a mostrarse bastante críticos con sus funciones educativas y patrimoniales. Es necesario, por tanto, centrar los esfuerzos en aplicaciones en las que se tengan en cuenta los aspectos didácticos y ergonómicos, así como su adecuación a los espacios patrimoniales para los que se crean y para la gestión patrimonial (Asensio et al., 2017; Martínez et al, 2018). Se debe perseguir que las aplicaciones sean lo más realistas posibles y que posibiliten la actuación del usuario, porque así generarán más empatía y se facilitará la retención de los contenidos (Ortuño et al., 2012).

Evalutando la situación de la educación patrimonial a través de las TIC en España, Ibañez et al. (2018) han señalado la importancia de iniciativas como el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, que cuenta con dos programas de Investigación en educación patrimonial e innovación en didáctica del Patrimonio y de Formación de educadores, gestores y otros agentes culturales e investigadores en educación patrimonial. Este plan tiene entre sus principales objetivos la implementación de las TIC en los nuevos modelos de enseñanza y

aprendizaje por las enormes posibilidades que pueden ofrecer a la educación patrimonial, al tiempo que fija unos criterios de calidad para las propuestas que se realicen en este ámbito. En este sentido, su segundo programa dedicado a la formación insta, entre otras cuestiones, a la adquisición de competencias que favorezcan el aprovechamiento de las posibilidades de estas tecnologías y al diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje enmarcadas en las TIC. Por todo ello, los autores concluyen que las TIC de educación patrimonial, entre las que se incluyen las realizadas por museos, van a ser uno de los puntos fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio, destacando en esta línea las posibilidades ofrecidas por las aplicaciones móviles.

Y es que la necesidad de lograr la comprensión de los sitios arqueológicos, que no son fácilmente interpretables sin una formación específica, ha llevado a potenciar las TIC, permitiendo el acceso a la arqueología virtual desde los terminales móviles. Dentro de esa arqueología virtual están, por ejemplo, la museografía virtual y la digitalización de espacios arqueológicos que posibilitan el acceso desde cualquier punto a las imágenes de los restos arqueológicos (Rivero y Feliu, 2017). No debemos olvidar que las restituciones y recreaciones virtuales hacen posible la visualización de escenarios reales; la obtención de restituciones precisas a partir de restos originales; la comprensión de la evolución histórica de los conjuntos arqueológicos; el planteamiento simultáneo de distintas hipótesis; la distinción de cada uno de los pasos dados en la reintegración; la potenciación del interés y la curiosidad; la introducción del alumnado en la investigación arqueológica; la utilización de modelos didácticos inductivos; y la creación de imágenes entendibles desde el punto de vista didáctico, entre otras ventajas (Santacana et al., 2015).

2.4. Didáctica e interpretación del patrimonio: el patrimonio cultural en los planes de estudios de las universidades públicas

El uso del patrimonio cultural en la enseñanza y el aprendizaje de la historia se ha visto potenciado gracias a las disciplinas de didáctica e interpretación del patrimonio, cuyos objetivos llegan a converger.

Cuenca (2014), establece que el objetivo principal de la didáctica del patrimonio es el de favorecer:

la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, como ejes estructurados de las propuestas educativas, para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de los posicionamientos futuros, vinculándonos con nuestras raíces culturales y tradiciones. De esta manera se configuran como elementos socialmente simbólicos e identitarios, sobre los cuales articular visiones críticas respecto a referentes que puedan fomentar actitudes cohesionadoras y diferenciadoras donde se potencia el respeto a la diversidad y pluralidad desde perspectivas sociales, culturales y políticas, al tiempo que, desde esta visión, se valore la necesidad de conservar dichos componentes patrimoniales. (p. 81)

El Consejo de Europa destaca entre los objetivos de la educación patrimonial el fomento de la sensibilización de los jóvenes por su entorno cultural y la necesidad de protegerlo, así como la promoción del entendimiento y la tolerancia mutuas (Van Botxel et al., 2016). De esta forma, la didáctica del patrimonio se convierte en una pieza esencial para el proceso educativo, debiendo estar presente en la educación formal y en la didáctica de las ciencias sociales, porque gracias a los elementos patrimoniales se promueve el pensamiento crítico, además de potenciar valores como la conservación y la valoración del patrimonio, así como el conocimiento, análisis e investigación de los mismos (Cuenca, 2014; Cuenca et al., 2011; Estepa y Cuenca, 2006).

Por su parte, la interpretación del patrimonio tiene por finalidad dotar de claves a los usuarios de los espacios patrimoniales para que puedan interpretar un objeto de conocimiento a través de la intermediación proporcionada por personas o artefactos de carácter mecánico, multimedia o informático. Presenta ciertas similitudes con la didáctica del patrimonio en cuanto a objeto de conocimiento, técnicas y metodología, pero mientras que aquella está presente en espacios formales y no formales de enseñanza-aprendizaje, la interpretación suele estar enfocada a los no formales, pues en ellos se puede dar una explicación *in situ* y, por tanto, un contacto más directo con el patrimonio. En cualquier caso, ambas se complementan y han de tener en cuenta los conceptos previos de las personas con las que tratan (Arqué et al., 2012; Hernández, 2003).

En este sentido, como señaló Hernández (2003), en la medida en que la didáctica del patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales intervengan en el entorno patrimonial necesitarán apoyarse en otros campos esenciales como son la interpretación del patrimonio y la museografía interactiva.

Desde hace unos años, la educación patrimonial cuenta en España con dos instrumentos imprescindibles para su desarrollo: el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) y el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP). El primero es una plataforma dedicada a la localización, el inventariado y la catalogación de proyectos, acciones y programas de educación patrimonial creados en nuestro país. Ha dado lugar a una base de datos que posibilita el acceso a la información recopilada, así como el análisis y evaluación de los datos. El segundo, dependiente del Instituto de Patrimonio Cultural de España, se centra en promover el patrimonio desde el ámbito educativo, estableciendo una metodología basada en la participación activa con el patrimonio y dirigida a potenciar la formación, la interdisciplinariedad, la participación de la sociedad y la sensibilización respecto al patrimonio (Fontal y Marín, 2016).

Para todo ello, es necesario que la educación patrimonial cuente con la investigación patrimonial cuyos resultados han de ser compartidos de dos formas diferentes. En primer lugar, mediante la divulgación científica a expertos y técnicos en patrimonio para reforzar la

investigación, la gestión, la protección y la conservación de los bienes patrimoniales. La segunda, mediante la comunicación a la sociedad del patrimonio a través de los centros educativos, las instituciones patrimoniales como los museos y los programas de educación patrimonial. Ambas estarían destinadas a conseguir que toda la sociedad conozca el patrimonio y reconozca los aspectos identitarios y simbólicos asociados a él. Ello permitiría la concienciación de la sociedad sobre la necesidad de valorar y conservar el patrimonio, al tiempo que influiría en el desarrollo de la interpretación del patrimonio por parte de aquella, concluyendo en el conocido como *proceso de socialización patrimonial* (Cuenca, 2014).

En el proceso de socialización patrimonial juega un papel de primer orden la universidad, donde el peso del patrimonio cultural es diferente según los planes de estudios que se analicen. Centrándonos en las universidades públicas y en el patrimonio cultural material, objeto de esta investigación, encontramos 39 universidades públicas españolas que imparten los Grados en Educación Infantil y Primaria. El primero es ofertado en 61 centros de carácter propio y en otros 17 centros adscritos. Por su parte, el Grado en Educación Primaria aparece en 60 centros propios y en otros 17 adscritos. En total son 77 Grados de Educación Infantil y 78 de Primaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, s.f.).

Si nos detenemos únicamente en los grados impartidos en los centros propios de esas 39 universidades, solo en algunos existen asignaturas relacionadas directamente con el patrimonio cultural, al margen de su posible presencia en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Educación Artística (Fontal et al., 2017). Solo los Grados en Educación Infantil de nueve universidades cuentan con asignaturas dedicadas a la educación patrimonial o didáctica del patrimonio, siendo un total de once, tal y como se aprecia en la tabla 1 del Anexo I. Además, la práctica totalidad de ellas son de carácter optativo salvo una básica de la Universidad Pública de Navarra denominada *Artes y patrimonio histórico*. En cuanto a la tipología de patrimonio, suelen estar relacionadas con las distintas vertientes del patrimonio cultural, apareciendo especialmente el patrimonio histórico y el patrimonio artístico.

Respecto a los Grados en Educación Primaria, hay doce universidades que disponen de asignaturas dedicadas al patrimonio cultural. Son un total de quince –tal y como aparecen en la tabla 1 del Anexo I– centradas en la didáctica del patrimonio de las que solo dos tienen carácter obligatorio o básico, una en la Universidad Pública de Navarra y otra en la Universidad de Granada, siendo el resto optativas. La mayor parte de ellas están vinculadas a la educación patrimonial desde el ámbito de la educación formal, pues son minoritarias las que se centran en los espacios no formales como las dedicadas a los museos y otros centros de interpretación del patrimonio: *Educación en Museos* de la Universidad de Alcalá, *El patrimonio a través de las salidas escolares* y *Museos y exposiciones como propuestas educativas* de la Universidad de Murcia, *La educación artística en espacios no formales* de la Universidad de Valladolid, así como *Recursos de las Artes para la Educación* de la Universidad Pública de Navarra.

De esta forma, en el curso 2020-2021 son quince las asignaturas ofertadas en centros propios de universidades públicas, cuatro más que las señaladas hace unos años por Fontal et al. (2017). En dicho estudio se analizaban las guías docentes y se aseveraba que la mayor parte de las asignaturas sobre patrimonio de los Grados en Educación Primaria mencionaban tanto el patrimonio material como el inmaterial, procurándose una visión holística del mismo. Además, en muchas de ellas no aparecía una diferenciación clara entre patrimonio material e inmaterial, concentrándose ambas categorías bajo la denominación de patrimonio cultural (Fontal et al., 2017). De hecho, en los nombres actuales de las asignaturas prima el concepto de patrimonio cultural y si hacen referencia a alguna tipología específica dentro del mismo suelen ser las de patrimonio histórico y artístico.

Si nos ocupamos de la presencia del patrimonio cultural en el Grado de Historia, debemos señalar que hace una década Querol (2011) mencionaba la existencia en España de 37 Grados de Historia, 11 de Humanidades y 3 de Arqueología, estando presentes en ellos un total de 17, 6 y 3 asignaturas de patrimonio cultural, respectivamente. En el curso 2020-2021, encontramos en las universidades públicas un total de 41 Grados de Historia o Geografía e Historia, 12 de Humanidades, así como 5 de Arqueología, uno de estos últimos de carácter

intearniversitario entre varias universidades andaluzas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, s.f.). No obstante, nos detendremos en las materias sobre patrimonio cultural presentes en los Grados de Historia o Geografía e Historia por ser el que está presente en la oferta académica de la Universidad de Murcia, donde centraremos esta investigación.

En este sentido, los Grados de Historia que cuentan con asignaturas relacionadas directamente con el patrimonio cultural ascienden a 26 de los 41 señalados anteriormente. En la tabla 2 del Anexo I puede apreciarse que cuentan con un total de 57 asignaturas de las que solo 21 son de carácter básico u obligatorio, pues las otras 36 son optativas. Querol (2011) subrayaba que solían estar vinculadas a la protección o tutela de los bienes culturales formando parte de su denominación el término *gestión*, aunque las había también que empleaban únicamente el de *patrimonio* seguido de la tipología correspondiente. De esta forma, están enfocadas a contenidos como el concepto y la tipología patrimonial, la tutela, la investigación, la protección, la conservación, la restauración y la difusión. Es frecuente asimismo encontrar otras asignaturas orientadas al mundo museístico como aquellas sobre museología y museografía, así como otras que hacen hincapié en la interpretación del patrimonio en los espacios no formales de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de la Universidad de Murcia, existen dos asignaturas: una obligatoria, *Patrimonio arqueológico y documental*, y otra optativa, *Interpretación y valorización del patrimonio cultural*. La primera cumple con las características mencionadas por Querol (2011), pues emplea el término patrimonio seguido de las dos tipologías en las que se centra. Por su parte, la segunda entraría en el grupo de las destinadas a la interpretación del patrimonio cultural.

En cuanto a las tipologías que acompañan al término patrimonio en los títulos de las asignaturas de todas las universidades destacan las de *patrimonio arqueológico* con diez menciones, el *patrimonio cultural* y el *patrimonio documental* con siete, seis del *patrimonio histórico*, cinco del *patrimonio artístico* y tres del *patrimonio bibliográfico* y del *patrimonio etnológico o etnográfico*, entre otras.

Por último, respecto a los Másteres Universitarios de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, necesarios para el ejercicio como docente de Geografía e Historia en la etapa educativa de la educación secundaria y el bachillerato, encontramos 45 másteres de este tipo gestionados en 45 centros propios de 34 universidades públicas españolas. No se incluye, por tanto, en este recuento otros existentes en las universidades politécnicas o los impartidos por centros adscritos a universidades públicas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, s.f.).

Ahora bien, la existencia de alguna asignatura relacionada con la didáctica del patrimonio se restringe a una optativa de la Universidad de Gerona bajo la denominación *Didáctica de la especialidad de Geografía e Historia: didáctica del paisaje y del patrimonio*, por lo que la presencia que el patrimonio pueda tener en estos estudios queda reducida a las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales de la especialidad de Geografía, Historia e Historia del Arte (Universidad de Gerona, 2020c).

De esta forma, aunque están aumentando las asignaturas referidas al patrimonio, tanto en los grados universitarios de Educación Infantil y Primaria como en el de Historia, la mayor parte de ellas siguen siendo optativas, por lo que los alumnos que no las seleccionan no tienen las mismas posibilidades de adentrarse en los contenidos patrimoniales y, por tanto, no tendrán las mismas capacidades docentes para integrar dichos contenidos en sus futuras clases. Es necesario, en consecuencia, que se incremente el número de asignaturas sobre patrimonio, pero que sean de carácter obligatorio o básico para que los futuros docentes aprovechen el potencial del patrimonio a la hora de enseñar (Fontal et al., 2017). Un aumento de asignaturas dedicadas al patrimonio cultural que, sin embargo, como señalaba Querol (2011) debe tener en cuenta que:

la extensión del concepto de patrimonio a aquello que no lo es, tan solo por una cuestión de moda o de adecuación a unas extrañas necesidades curriculares o innovadoras, en realidad no le sirve de nada al auténtico patrimonio cultural y lo único que consigue es devaluarlo. (p. 89)

Es en este contexto general en el que se confirma la importancia del uso didáctico del patrimonio para la enseñanza de la historia y la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito de la educación superior. De esta forma, es necesaria una investigación como la proyectada en estas líneas, que compruebe la presencia del patrimonio cultural material y su utilización didáctica por parte del profesorado de los Grados de Educación Infantil, Primaria e Historia y en el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato a fin de conocer cómo se están formando los futuros maestros y profesores de secundaria.

3. OBJETIVOS Y VARIABLES

El objetivo general de la investigación del trabajo fin de máster ha sido comprobar cómo está presente y de qué forma se emplea el patrimonio cultural material en la enseñanza de la historia y la didáctica de las ciencias sociales en educación superior.

Este objetivo general se ha completado con una serie de objetivos específicos:

1. Conocer la percepción de los docentes de historia y didáctica de las ciencias sociales sobre el valor del patrimonio cultural en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, así como en el desarrollo del pensamiento histórico.
2. Identificar la existencia de un uso didáctico del patrimonio cultural, es decir, su presencia entre los métodos, estrategias y recursos didácticos empleados en las asignaturas de historia y didáctica de las ciencias sociales.
3. Constatar la participación de los docentes en proyectos de investigación e innovación relacionados con la didáctica o la interpretación del patrimonio cultural.
4. Comprobar la relación y/o colaboración existente entre el profesorado y las instituciones patrimoniales (archivos, bibliotecas y museos) con patrimonio cultural, especialmente el caso de los museos.

5. Detectar los posibles problemas que han podido limitar el uso del patrimonio cultural en el aula, así como las necesidades que advierten los docentes a la hora de emplearlo.

En cuanto a las variables (categorías o dimensiones) que se han tenido en cuenta para el desarrollo de la investigación han sido recogidas en la tabla 3.

Tabla 3

Variables de la investigación

Variables	Relación con los objetivos
<i>Sociodemográficas</i> para conocer la edad, los años de docencia en la universidad y el ejercicio de otras profesiones.	Todos los objetivos específicos.
<i>Área de ejercicio de docencia</i> para conocer si ejercen en áreas relacionadas con la historia o la didáctica de las ciencias sociales, así como en asignaturas de didáctica o interpretación del patrimonio.	Todos los objetivos específicos.
<i>Formación y campo de especialización del profesorado</i> para medir su relación con el patrimonio cultural.	Todos los objetivos específicos.
<i>Investigación e innovación en didáctica e interpretación del patrimonio</i> para averiguar la participación de los docentes en proyectos de este tipo.	Tercer objetivo.
<i>Rol del patrimonio cultural en la enseñanza de la historia</i> para medir su integración en el currículo de las asignaturas a partir de las tipologías empleadas, la frecuencia de uso, la localización del patrimonio, los contenidos desarrollados con él, así como las finalidades de su utilización.	Primer y segundo objetivos específicos.
<i>Metodología didáctica</i> para determinar la presencia del patrimonio cultural en los métodos, estrategias, recursos y actividades de evaluación empleados en la enseñanza de la historia.	Segundo objetivo específico.
<i>Interacción profesorado-instituciones patrimoniales</i> para medir la utilización del patrimonio cultural fuera del aula.	Cuarto objetivo específico.
<i>Estimación de dificultades y necesidades</i> para comprobar los obstáculos a los que se enfrenta el profesorado a la hora de emplear el patrimonio cultural en sus clases.	Quinto objetivo específico.

Opinión para conocer la valoración del profesorado sobre la formación inicial de los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria en patrimonio cultural.

Objetivo general.

Nota: Elaboración propia.

4. METODOLOGÍA

4.1. Método

Con el fin de conseguir los objetivos propuestos anteriormente, la investigación se ha llevado a cabo bajo el método cuantitativo no experimental de carácter descriptivo, caracterizado por dar solución a los problemas a partir de la selección de conceptos y variables y la medición de estos. Este tipo de método ha permitido seguir un proceso sistemático, dividir la realidad en variables para ser estudiadas, emplear técnicas e instrumentos fiables y válidos, así como obtener unos resultados objetivos que puedan generalizarse (Hervás, 2019).

4.2. Muestra

La investigación ha contado con una muestra formada por personas a las que se ha denominado “participantes”, que se han seleccionado mediante una técnica de muestreo no probabilístico deliberado o por conveniencia, concretamente por impartir asignaturas relacionadas con la enseñanza de la historia y de la didáctica de las ciencias sociales en las que puede emplearse el patrimonio cultural como recurso didáctico. Así pues, se seleccionaron los docentes que, según el directorio de la universidad y los apartados de profesorado de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria e Historia, así como del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, ejercían su labor en los mismos durante el curso 2020-2021.

La elección de los docentes de estos estudios respondía a la intención de constatar las posibles diferencias entre los que enseñan historia y didáctica de las ciencias sociales en la

utilización del patrimonio cultural en sus asignaturas en cuanto a la metodología empleada, la finalidad con la que lo enseñan y los problemas y necesidades que detectaban al hacerlo; al tiempo que se comprobaba si se interesaban por enseñar tanto los contenidos patrimoniales como la didáctica del patrimonio o si se centraban únicamente en uno de estos dos ámbitos.

En cuanto a su categoría, se trata de docentes que abarcan distintas categorías docentes: investigadores postdoctorales, profesores asociados, ayudantes doctores, contratados doctores, profesores titulares y catedráticos. Por tanto, se han obviado otros como los investigadores licenciados y los becarios predoctorales, dedicados principalmente a la investigación y con menos carga docente.

En un principio, eran tres grupos de docentes de la Universidad de Murcia. El primero estaba formado por aquellos que imparten asignaturas relacionadas con la arqueología, la prehistoria, la historia antigua, la historia medieval y las disciplinas auxiliares de la historia como la paleografía, la diplomática o la archivística en el Grado de Historia, siendo un total de 23 docentes del departamento de Prehistoria, Arqueología, Historia Antigua, Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas. Por otro lado, el segundo grupo estaba formado por 15 profesores del Departamento de Historia Moderna, Contemporánea, de América y del Pensamiento y Movimiento Sociales y Políticos que imparten asignaturas relacionadas con la historia moderna, la historia contemporánea y la historia de América en el Grado de Historia. Por último, en el tercer grupo se incluían 21 profesores del Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales que imparten las asignaturas relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales en los Grados de Educación Infantil y Primaria, así como en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas.

Sin embargo, como la participación era voluntaria la muestra quedó reducida a veintiséis de las cincuenta y nueve personas seleccionadas. La mayoría de los participantes, tal y como muestra la tabla 4, se sitúa en dos grupos de edad, entre los 40 y 49 años, así como entre los 60 y 70 años. Les siguen los que tienen entre 30 y 39 años y los que se encuentran

entre los 50 y 59 años.

En cuanto al ejercicio de docencia en la universidad, destacan los que llevan impartíendola entre once y veinte años, pues suponen la mitad de los participantes. Les siguen aquellos que lo han hecho más de treinta años, así como los que han ejercido entre seis y diez años y veintiún y treinta años, siendo mínima la representación de los que han ejercido entre uno y cinco años. De todos ellos, cinco solo han trabajado como docente universitario, mientras que el resto ha ejercido otras profesiones. En este sentido, ocho son o han sido arqueólogos, cuatro han sido profesores de educación secundaria y dos maestros de educación primaria. El resto de los docentes ha desarrollado diferentes profesiones, la mayoría de ellas ligadas al patrimonio cultural como aquellos que han ejercido como arqueólogo, personal de museos, educador de museos, gestor cultural, documentalista o paleógrafo.

Tabla 4

Edad, experiencia docente y profesiones desempeñadas

<i>Edad</i>	<i>Experiencia en docencia</i>	<i>Profesiones desempeñadas</i>
• El 15,4% de los participantes –cuatro– tienen entre 30 y 39 años. • El 34,6% –nueve– tienen entre 40 y 49 años. • El 15,4% –cuatro– tienen entre 50 y 59 años. • El 34,6% –nueve– tienen entre 60 y 70 años.	• El 3,8%, de los participantes –uno– ha ejercido entre 1 y 5 años. • El 11,5% –tres– han ejercido entre 6 y 10 años. • Otro 11,5% –tres– han ejercido entre 21 y 30 años. • El 23,1% –seis– han ejercido más de 30 años. • El 50% –trece– han ejercido entre 11 y 20 años.	• El 19,2% de los participantes –cinco– solo han ejercido como docentes en la universidad. • El 30,8% –ocho– han ejercido como arqueólogo/a. • El 15,4% –cuatro– han ejercido como profesor/a de educación secundaria. • El 7,7% –dos– han ejercido como maestro/a de educación primaria. • El 3,8% –uno– ha ejercido como personal de museos (conservador, ayudante o auxiliar). • El 3,8% –uno– ha ejercido como educador/a de museos. • El 3,8% –uno– ha ejercido funciones administrativas. • El 3,8% –uno– ha ejercido como gestor/a cultural. • El 3,8% –uno– ha ejercido como documentalista. • El 3,8% –uno– ha ejercido como paleógrafo/a. • El 3,8% –uno– ha ejercido como arqueólogo/a y educador/a de museos.

Nota: Elaboración propia.

En cuanto al área de ejercicio –véase la tabla 5–, once son docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales, cuatro de Arqueología y tres de Historia Medieval. Con menor presencia están representadas las áreas de Prehistoria e Historia Antigua, con dos profesores cada una y las de Ciencias Historiográficas, Historia Moderna, Historia Contemporánea e Historia del Arte con un docente cada una. Además, la mayor parte de ellos, diecinueve, ejercen docencia en asignaturas vinculadas con la didáctica o la interpretación del patrimonio.

Por otra parte, si nos centramos en su especialización, catorce son doctores en Historia, ocho en Arqueología, tres en Educación y otro en Geografía. Aunque están, por tanto,

relacionados en su mayoría con el patrimonio cultural, nueve participantes reconocen que no han recibido formación ni en didáctica ni en interpretación del patrimonio, algo que no depende de su edad, pues cuatro están entre los sesenta y los setenta años, pero el resto se sitúan en diversos grupos de edad: tres entre los 40 y 49 años y dos entre los 50 y 59 años. Ocurre lo mismo si se examinan las áreas en las que desempeñan su labor, ya que imparten docencia en Arqueología, Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Contemporánea y Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ahora bien, seis participantes aseguran haber recibido formación inicial en interpretación del patrimonio, pero solo cinco han tenido una formación continua en esta disciplina, perteneciendo a distintos grupos de edad en ambas formaciones. Por lo que se refiere a la didáctica del patrimonio, cinco han recibido formación inicial y siete continua, formando parte igualmente de distintos grupos de edad. Además, destaca el caso de cuatro profesores que han recibido formación continua tanto en didáctica como en interpretación del patrimonio, mientras que solo uno tuvo formación inicial en ambas disciplinas. Por último, once docentes solo han recibido un único tipo de formación, sea inicial o continua, en didáctica o interpretación del patrimonio y otro ha tenido formación inicial en interpretación, pero continua en didáctica del patrimonio.

Tabla 5

Área de ejercicio, campo de especialización y formación en patrimonio

<i>Área de ejercicio</i>	<i>Docencia en didáctica y/o interpretación del patrimonio</i>	<i>Campo de especialización</i>	<i>Formación en didáctica y/o interpretación del patrimonio</i>
• El 42,3% de los participantes – once– ejercen en Didáctica de las Ciencias Sociales. • El 15,4% – cuatro– ejercen en Arqueología. • El 11,5% –tres– ejercen en Historia Medieval. • El 7,7% –dos– ejercen en Prehistoria. • El 7,7% –dos–ejercen en Historia Antigua. • El 3,8% –uno– ejerce en Ciencias Historiográficas. • El 3,8% –uno– ejerce en Historia Moderna. • El 3,8% –uno– ejerce en Historia Contemporánea. • El 3,8% –uno– ejerce en Historia del Arte.	• El 73, 1% de los participantes – diecinueve– sí ejerce en Didáctica o Interpretación del patrimonio. • El 26,9% –siete– no ejercen en Didáctica o Interpretación del patrimonio.	• El 53,8% de los participantes – catorce– se han doctorado en Historia. • El 30,8% –ocho– se han doctorado en Arqueología. • El 11,5% –tres– se han doctorado en Educación. • El 3,8% –uno– se han doctorado en Geografía.	• El 34,6% de los participantes–nueve– no han recibido formación ni en didáctica ni en interpretación del patrimonio. • El 23,1% –seis– han recibido formación inicial en interpretación del patrimonio, disminuyendo al 19,2% –cinco– cuando se trata de formación continua. • El 19,2% –cinco– han recibido formación inicial en didáctica del patrimonio, aumentando al 26,9% –siete– cuando se trata de formación continua.

Nota: Elaboración propia.

4.3. Técnicas e instrumentos

Al tratarse de un método cuantitativo no experimental descriptivo, la técnica de investigación que se ha empleado es la investigación por encuesta, desarrollando para ello como instrumento de investigación un cuestionario anónimo y realizado con la aplicación de Formularios de Google, cuya versión original se puede ver en el Anexo II.

El cuestionario elaborado está basado tanto en los ítems de otros cuestionarios como en las ideas aportadas por las variables y los descriptores empleados en las siguientes investigaciones, todas ellas relacionadas con el tema de las percepciones del profesorado sobre el valor didáctico del patrimonio: Castro et al. (2020); Castro y López (2019); Chaparro y Felices (2019); Cuenca (2003); Escribano et al. (2019); Estepa, Ávila y Ferreras (2013); Estepa, Ferreras y Morón (2013); Gómez et al. (2018); González (2008); Griñán (2018); Miralles et al. (2017); Molina y Fernández (2017); Molina y Muñoz (2016); Molina y Ortuño (2017); Monteagudo y Oliveros (2016); Moreno y Ponsoda (2018); y Suárez (2018).

Se ha decidido basar parte de los ítems en los de los cuestionarios de los estudios mencionados anteriormente por dos motivos: su validez ha quedado constatada mediante las evaluaciones de expertos solicitadas por los autores de los mismos o se han basado igualmente en otras investigaciones de gran importancia y valía para el tema tratado. Algunos de los ítems del cuestionario han sido completados con opciones ofrecidas a los participantes como respuestas, que proceden de las ideas generales obtenidas de otra serie de investigaciones, tales como: Arqué et al. (2012); Asensio et al. (2017); Ávila y Rico (2004); Calaf et al. (2018); Cuenca (2014); Egea y Arias (2018); Egea et al. (2014); Estepa y Cuenca (2006); Fontal et al. (2020); Fontal et al. (2017); Gómez et al. (2014); Martínez et al. (2018); Prats y Santacana (2011); Prieto et al. (2013); Santacana (2018); Santacana et al. (2016); Tejera (2013); y Zabala y Roura (2006).

En cuanto a su formato ha combinado 27 preguntas de la siguiente forma: una pregunta cerrada dicotómica; once cerradas politómicas o categorizadas con posibilidad de responder una opción; catorce cerradas politómicas o categorizadas con posibilidad de responder varias

opciones; y una de escala Likert (1-5) para conocer la disposición y la actitud de los participantes con respecto a una cuestión concreta.

Los 27 ítems que conforman el cuestionario se han repartido entre las variables señaladas anteriormente –tercer apartado– de la siguiente forma:

- Variables sociodemográficas: ítems 1, 2, y 3.
- Variables de área de ejercicio de docencia: ítems 5 y 6.
- Variables de formación y campo de especialización del profesorado: ítems 4 y 7.
- Variable de investigación e innovación en didáctica e interpretación del patrimonio: ítem 18
- Variables sobre el rol del patrimonio cultural en la enseñanza de la historia: ítems 8, 9, 10, 11, 12 y 17.
- Variables sobre metodología didáctica: ítems 13, 14, 15 y 16.
- Variables de interacción profesorado-instituciones patrimoniales: ítems 19, 20, 21, 22, 23 y 24.
- Variables de estimación de dificultades y necesidades: ítems 25 y 26.
- Variable de opinión: ítem 27.

4.4. Procedimiento

Con la finalidad de lograr cumplir con los objetivos planteados en la investigación se establecieron una serie de fases que contaban a su vez con diferentes tareas que la investigadora debía ir cumplimentando.

Fase 1. Búsqueda de referencias y selección del tema de investigación

En primer lugar, se eligió como línea de investigación “Patrimonio histórico-arqueológico, educación y museos” con el fin de poder encaminar la investigación hacia el uso del patrimonio en la educación superior. Tras la aceptación en la misma, se llevó a cabo una búsqueda de referencias gracias a las que se identificó el problema de investigación y se

planteó la pregunta de investigación, considerando que había investigaciones similares, pero no se habían interesado por el ámbito de la educación superior. Acordado el tema de investigación con el tutor se intensificó la lectura de referencias relacionadas con dicho tema y otros similares, para cuyo acceso se emplearon las bases de datos Dialnet y Web of Science, las redes sociales de carácter académico Academia.edu y ResearchGate, los repositorios digitales Digitum y Recolecta, así como la plataforma de libros académicos eLibro Cátedra España.

Fase 2. Planteamiento de la investigación

A partir del establecimiento del problema y la pregunta de investigación, se llevó a cabo la redacción del proyecto de investigación en el que fueron empleadas las referencias leídas hasta ese momento como estado de la cuestión. Asimismo, se establecieron el objetivo principal y los específicos de la investigación, al tiempo que se seleccionaron el método cuantitativo, las variables de investigación, la muestra y la técnica e instrumento de investigación. Por último, se acordaron el cronograma y las tareas a realizar, valorándose el escenario de investigación para que se desarrollase adecuadamente y sin verse afectada por cuestiones relacionadas con la pandemia.

Fase 3. Creación del instrumento de investigación y obtención de los datos

En esta etapa se puso en práctica el proyecto de investigación mediante la creación del instrumento de investigación, un cuestionario de 27 preguntas destinado a comprobar cómo está presente y de qué forma se emplea el patrimonio cultural en la enseñanza de la historia y de la didáctica de las ciencias sociales en la educación superior. Una vez elaborado, basándose en los ítems, variables, categorías y descriptores presentes en otras investigaciones similares, se procedió a presentar la investigación y solicitar permiso a los directores de los tres departamentos universitarios con el objetivo de enviar a los participantes el cuestionario a través del correo electrónico. Posteriormente, se envió el cuestionario a la muestra bajo el formato de Formularios de Google a fin de que lo rellenaran telemáticamente.

Fase 4. Análisis de datos y redacción del informe de investigación

En esta fase se procedió al examen detenido de los datos obtenidos gracias al cuestionario mediante la creación de distintas figuras y tablas a través de diversas aplicaciones. Una vez analizados los datos se llevó a cabo la redacción del informe de investigación siguiendo los distintos apartados de un trabajo fin de máster entre los cuales destacan los resultados, la discusión de los mismos y el establecimiento de unas conclusiones, todo ello a partir de los datos analizados anteriormente.

4.5. Análisis de datos

Los resultados fueron obtenidos a partir de un estudio detenido de los datos aportados por el cuestionario cumplimentado por la muestra. En dicho análisis se emplearon distintas aplicaciones como Google Sheets y Numbers, versiones del programa Excel de Microsoft para Google y Apple, respectivamente. Con ellos se confeccionaron los gráficos circulares e histogramas empleados en el apartado de resultados, así como los cálculos de las frecuencias y los porcentajes.

Asimismo, se utilizó la aplicación de Formularios Google en la que quedan recogidas cada una de las repuestas dadas por cada participante en el cuestionario, facilitando la revisión de las respuestas de forma individual y conjunta para establecer las relaciones de dependencia e interdependencia de los datos y las variables.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En relación a los objetivos planteados se han obtenido los siguientes resultados que aparecerán divididos siguiendo los objetivos específicos.

5.1. Conocer la percepción de los docentes de historia y didáctica de las ciencias sociales sobre el valor del patrimonio cultural en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, así como en el desarrollo del pensamiento histórico

Con el fin de conocer la percepción de los docentes sobre el valor del patrimonio cultural seguiremos los datos obtenidos con los ítems 11, 12 y 17 del cuestionario.

En este sentido, la utilidad que tiene el patrimonio cultural para la enseñanza y el aprendizaje de la historia queda reflejada en la figura 1. Para la mayor parte, el 92,3%, permite aprender a trabajar con fuentes primarias para obtener las evidencias del pasado. Así lo consideran veinticuatro docentes, diez de didáctica de las ciencias sociales, trece de siete áreas de historia y uno de historia del arte, vinculados en su mayoría al ámbito patrimonial de la paleografía, la arqueología, la educación de museos, la documentación, la gestión cultural y los espacios museísticos. Pese a ello, ocho de los veinticuatro, el 33%, no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Le siguen, con un 84,6% (veintidós docentes), los que piensan que el patrimonio cultural favorece la comprensión de la conexión entre los hechos del pasado y del presente, evidenciando además el cambio y la continuidad a lo largo de la historia. De ellos, nueve son de didáctica de las ciencias sociales, doce de siete áreas de historia y uno de historia del arte, ligados doce de ellos a los mismos sectores patrimoniales que los anteriores, excepto el de la documentación. No obstante, siete de ellos, el 31,8% carece de formación patrimonial.

En tercer lugar, con un 65,4% de las respuestas –diecisiete docentes– se situaría su potencial para desarrollar el concepto de relevancia histórica y posibilitar la comprobación de las narraciones históricas de los acontecimientos, así como para presentar los elementos

culturales comunes de las diversas culturas.

El desarrollo del concepto de relevancia histórica ha sido elegido por seis docentes de didáctica de las ciencias sociales, diez de seis áreas de historia y uno de historia del arte, habiendo estado la mayoría relacionados con el sector educativo (cinco docentes universitarios, cuatro profesores de secundaria y un maestro de primaria). Destaca, por otra parte, que ocho de ellos, el 47% no posee formación en educación o interpretación patrimonial.

Por su parte, aquellos que han seleccionado la opción de su adecuación para presentar los elementos comunes son nueve de didáctica de las ciencias sociales, siete de las áreas de prehistoria, arqueología, historia medieval y moderna y uno de historia del arte, familiarizados con el ámbito patrimonial de la paleografía, la arqueología, la educación en museos, la documentación y los espacios museísticos. De hecho solo cuatro de ellos, el 23,5% no ha tenido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

A continuación, más de la mitad de los participantes, el 57,7% (quince docentes), señalan que facilita el desarrollo de la perspectiva o empatía histórica, poniendo al alumnado en el lugar de las sociedades pasadas, al igual que posibilita una educación histórica en la que participen la motivación, las experiencias y las emociones del alumnado.

La primera de las opciones ha sido mencionada por ocho docentes de didáctica de las ciencias sociales y siete de seis áreas de historia, estando nueve de todos ellos relacionados con la educación primaria, secundaria y superior. Pese a ello, cuatro, el 28,5% no posee formación patrimonial.

Por otra parte, la segunda de las opciones ha sido seleccionada por siete docentes de didáctica de las ciencias sociales y ocho de cinco áreas de historia, estando siete de ellos vinculados al ámbito educativo y otros siete al patrimonial, además de carecer cinco, el 33%, de formación en educación o interpretación patrimonial.

Sin embargo, solo el 42,3% (once de los veintiséis docentes) ha señalado su utilidad para analizar e interpretar las causas y las consecuencias en la historia, así como para desarrollar la dimensión ética y tratar temas polémicos de la historia. La primera ha sido

indicada por seis profesores de didáctica de las ciencias sociales y cinco de otras tantas áreas de historia, la mayoría de los cuales familiarizados con el ámbito educativo como maestros de primaria, profesores de secundaria y docentes de universidad. Además, tres de ellos, el 27,2% no cuentan con formación patrimonial. Por último, la dimensión ética ha sido mencionada por siete docentes de didáctica de las ciencias sociales y cuatro de otras tantas áreas de historia, relacionados cinco de ellos con la educación y otros cinco con el patrimonio (dos profesores de secundaria, dos arqueólogos, dos docentes universitarios, un documentalista, un gestor cultural, un maestro de primaria, un educador de museos y un miembro de la administración). Destaca además que solo uno de ellos carece de formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

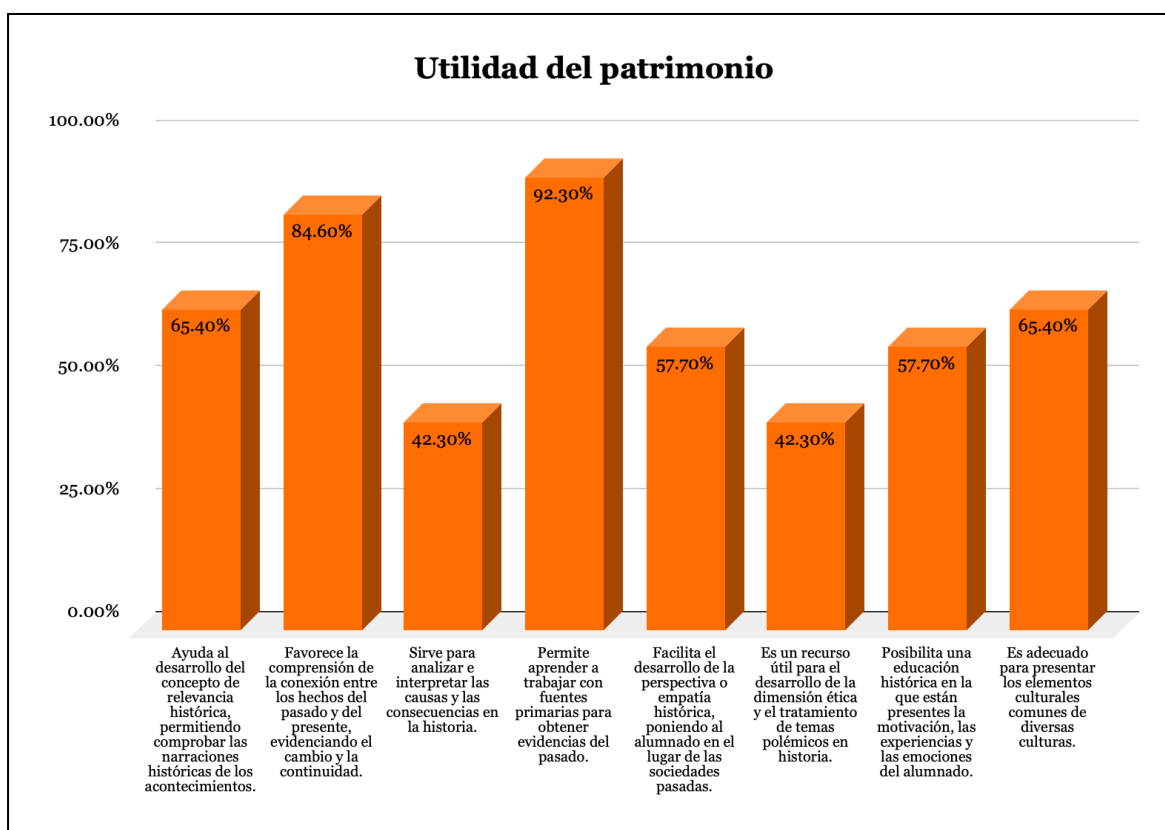


Figura 1. Utilidad del patrimonio cultural en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

El patrimonio cultural puede servir, por otra parte, para desarrollar distintos contenidos de historia, tal y como nos muestra la figura 2. Así pues, para la mayor parte de los

participantes, el 84,6 % (veintidós profesores), es imprescindible para tratar las capacidades, las habilidades y las competencias relacionadas con la historia y su método, por tanto, para trabajar los contenidos procedimentales; así como para enseñar los contenidos de tercer orden referidos a las actitudes y los valores. Por debajo se situarían los conceptos históricos, señalados por el 69,2% (dieciocho participantes); dejando en último lugar los contenidos referidos a hechos y anécdotas históricos, solo mencionados por el 53,8% (catorce docentes).

Deteniéndonos en aquellos que manifiestan su utilidad para desarrollar todos los contenidos, encontramos a diez docentes, seis de didáctica de las ciencias sociales, tres de otras tantas áreas de historia y uno de historia del arte, ligados tanto al ámbito educativo (primaria, secundaria y educación superior) como al patrimonial (arqueología, educación en museos y paleografía). Asimismo, solo tres de ellos, el 30%, no cuenta con formación en educación o interpretación patrimonial.

Entre los que han elegido los conceptos históricos; las capacidades, habilidades y competencias relacionadas con la historia y su método; así como las actitudes y los valores encontramos un docente de didáctica de las ciencias sociales y dos de arqueología, ligados al ámbito profesional del patrimonio como personal de museos, arqueólogo y documentalista. Además, todos ellos han recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Por último, se encuentran aquellos que solo han marcado las opciones tres y cuatro, las más seleccionadas. Son tres docentes de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia medieval y otro de historia moderna, tres de ellos relacionados con el mundo educativo de la educación secundaria y superior, mientras otro ha sido arqueólogo y educador de museos. No obstante, tres de ellos, el 60%, no ha tenido formación patrimonial.

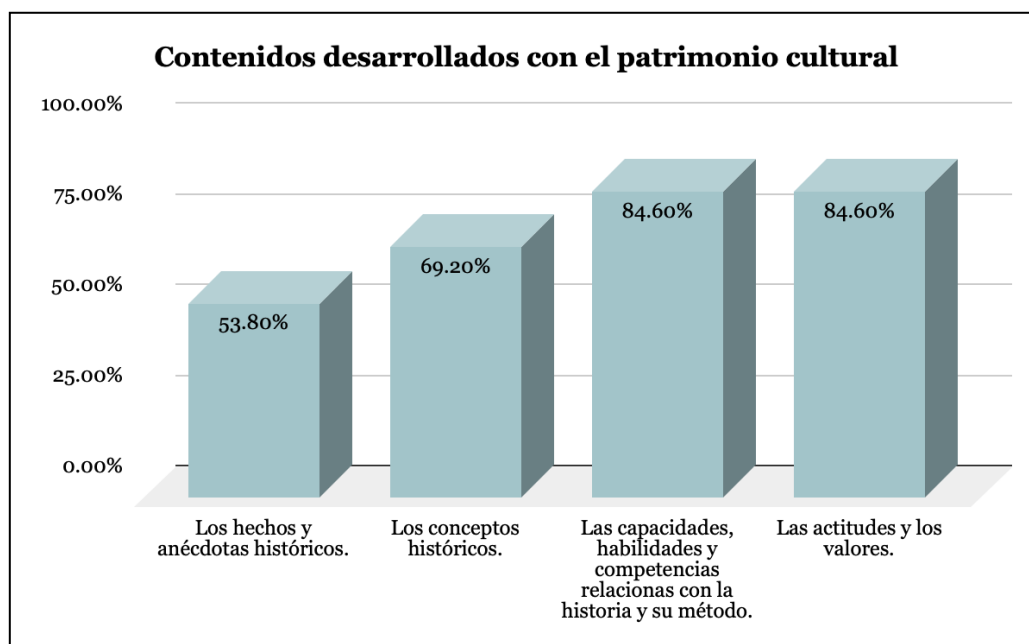


Figura 2. Contenidos desarrollados con el patrimonio cultural.

Respecto a la finalidad que los participantes atribuyen al uso del patrimonio cultural en sus asignaturas, podemos apreciar en la figura 3 que el 80,8% (veintiún docentes) lo emplea para potenciar el conocimiento y la interpretación de los aspectos científicos y culturales, símbolo e identidad de las diversas sociedades del pasado y del presente. Así lo hacen ocho profesores de didáctica de las ciencias sociales, doce de siete áreas de historia y uno de historia del arte, estando once de ellos ligados al ámbito patrimonial a través de la paleografía, la arqueología, la educación en museos y los espacios museísticos, pese a lo que el 42,8% (nueve docentes) carece de formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Le siguen el 76,9% –veinte participantes– que lo hace para sensibilizar al alumnado en la conservación del patrimonio y promover los objetivos relacionados con la educación patrimonial, es decir, el conocimiento, la comprensión, el respeto, la valoración, el cuidado, el disfrute y la transmisión del patrimonio. Ambas opciones están relacionadas, como se aprecia en los que las han elegido, pues de los veinte participantes de cada una de ellas, diecisiete repiten en ambas.

Aquellos que han mencionado la opción de la sensibilización son nueve de didáctica de

las ciencias sociales, uno de historia del arte y diez de seis áreas de historia, vinculados nueve de ellos al sector educativo, mientras otros diez al patrimonial. Solo seis de ellos, el 30%, no han recibido formación patrimonial.

En cuanto a los que han seleccionado la segunda opción encontramos diez de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y nueve de cinco áreas de historia, diez de los cuales están familiarizados con el ámbito educativo, mientras otros nueve con el patrimonial. No obstante, este grupo destaca por la presencia de ocho docentes, el 40%, que no posee formación en educación o interpretación patrimonial, pese a lo que promueven la primera de ellas.

En tercera posición, con un 73,1% (diecinueve profesores) están los que lo usan para favorecer el conocimiento científico y social del alumnado. Así lo afirman ocho profesores de didáctica de las ciencias sociales y once de siete áreas de historia, doce de los cuales han estado ligados al patrimonio, por lo que solo seis, el 31,5%, no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Quedan por detrás aquellos que lo emplean para lograr que el alumno se maneje adecuadamente en su entorno social y natural, así como para facilitar el conocimiento de aquel sobre la evolución de la sociedad (57,7%, quince participantes). Los primeros son siete docentes de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y otros siete de seis áreas de historia, relacionados siete de ellos con el ámbito educativo y otros siete con el patrimonial, mientras que solo cuatro, el 26,6%, carece de formación patrimonial. Los segundos son seis de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y ocho de siete áreas de historia, la mayoría de ellos vinculados al sector patrimonial. Pese a ello, seis, el 40%, no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio, sobresaliendo además que de los quince que han marcado estas opciones, ocho están presentes en ambas.

Por último, la finalidad menos valorada, con el voto de doce de los veintiséis docentes –el 46,2%– es la de posibilitar que los alumnos sean ciudadanos capaces de interpretar e intervenir en la sociedad. Ha sido propuesta por seis docentes de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y cinco de arqueología, prehistoria, historia antigua y

moderna, seis de los cuales han estado relacionados con el patrimonio y otros cinco con la educación, careciendo tres de ellos, el 25%, de formación en educación o interpretación patrimonial.

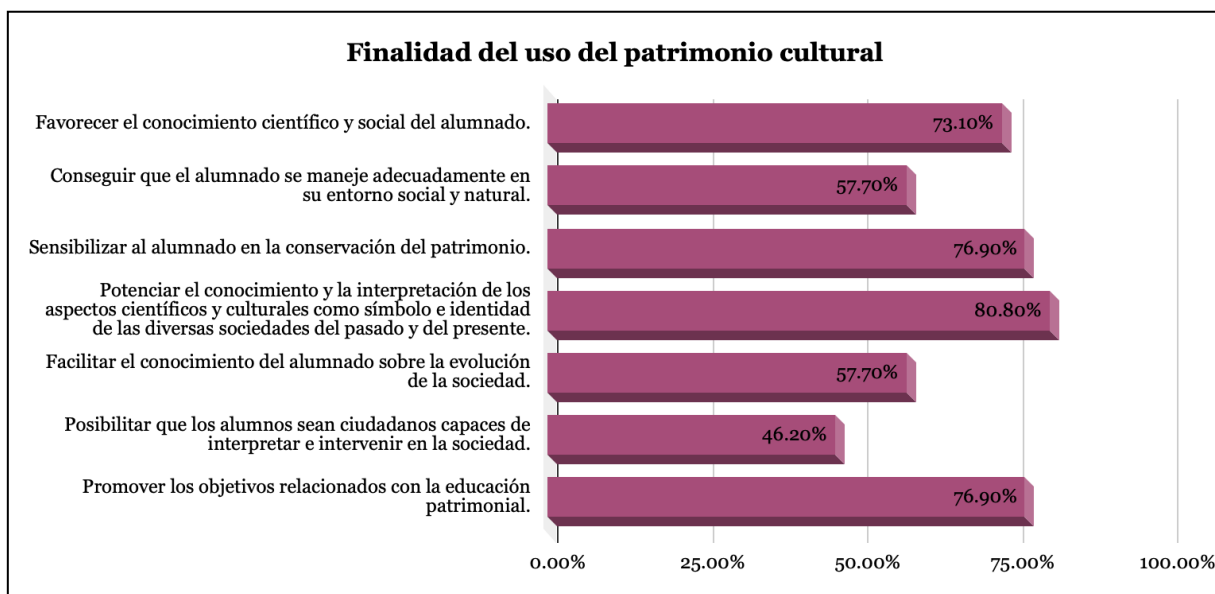


Figura 3. Finalidad del uso del patrimonio cultural en las asignaturas.

5.2. Identificar la existencia de un uso didáctico del patrimonio cultural, es decir, su presencia entre los métodos, estrategias y recursos didácticos empleados en las asignaturas de historia y didáctica de las ciencias sociales

A la hora de conocer el uso didáctico del patrimonio cultural que realizan los encuestados, nos serviremos de los datos ofrecidos en sus respuestas a los ítems 8, 9, 10, 13, 14, 15 y 16, relacionados con los métodos, estrategias y recursos didácticos que emplean en sus clases.

En primer lugar, la figura 4 recoge las tipologías de patrimonio que los profesores emplean en sus clases. En este sentido, aunque el estudio se centre en el patrimonio cultural material se incluyeron también el patrimonio natural, el integral y el inmaterial para tener una visión general del uso del patrimonio y así conocer si utilizan solo algunas tipologías o están presentes la mayor parte de ellas y se relacionan entre sí, acercándose a una visión holística

del patrimonio. Así pues, el más empleado es el patrimonio arqueológico con el 80% de las respuestas (veinte docentes). En segundo lugar, se sitúa el patrimonio artístico, utilizado por el 68% –diecisiete participantes–. Y en tercer lugar, el 60% (quince profesores) usan el patrimonio documental y el patrimonio inmaterial.

No llegan, sin embargo, a la mitad de los participantes aquellos que emplean el patrimonio bibliográfico y el etnológico que solo alcanzan el 40% –diez encuestados–, mientras que las tipologías con menor presencia son el patrimonio natural, el científico o tecnológico, el integral y el paleontológico, empleados por nueve, seis, cuatro y dos docentes, respectivamente.

Frente a los más empleados, el arqueológico, el artístico y el documental, habría que centrarse en aquellos menos utilizados dentro del patrimonio cultural material para comprobar quiénes los están incluyendo en sus clases. Así pues, el etnológico es elegido por cuatro docentes de didáctica de las ciencias sociales, dos de historia medieval, uno de arqueología, otro de historia antigua y otro de historia moderna, todos ellos con formación en didáctica o interpretación del patrimonio. Por su parte, el patrimonio científico o tecnológico es empleado por tres de didáctica de las ciencias sociales, uno de arqueología, otro de prehistoria y otro de historia medieval, todos con formación patrimonial. Por último, el patrimonio paleontológico cuenta con el interés de un docente de didáctica de las ciencias sociales y otro de historia medieval, ambos con formación en educación o interpretación patrimonial.

Cabe destacar igualmente que solo un docente de didáctica de las ciencias sociales ha seleccionado todas las tipologías que se le ofrecían, mientras que únicamente cuatro han marcado la visión integral del patrimonio, que une el cultural y el natural en sus clases, perteneciendo a didáctica de las ciencias sociales, arqueología, prehistoria e historia del arte, careciendo uno de ellos, el 25%, de formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

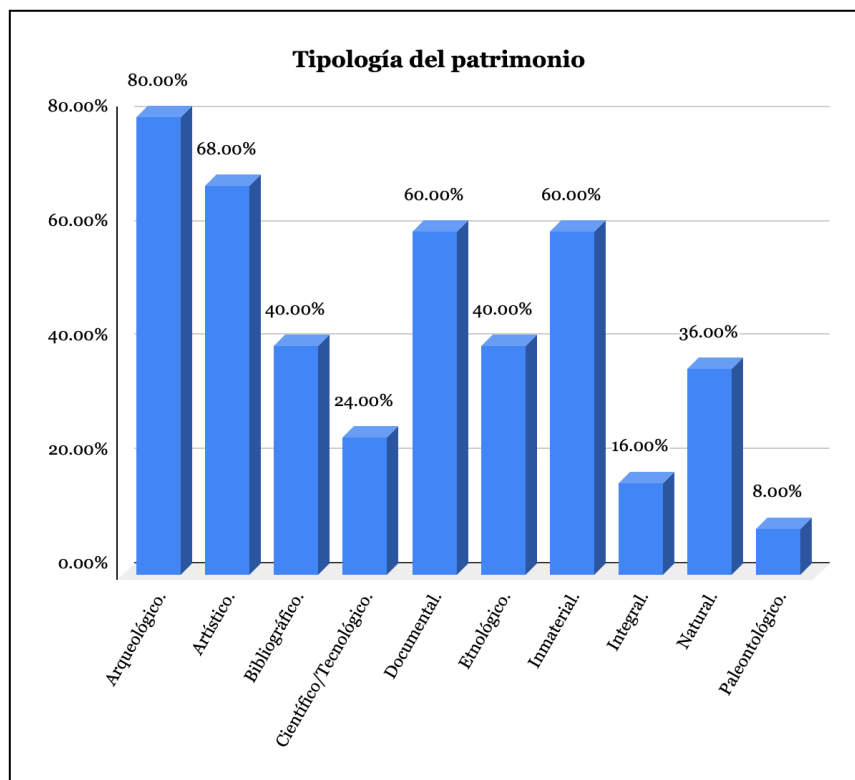


Figura 4. Tipología de patrimonio empleado en las asignaturas.

En cuanto a la frecuencia con la que está presente el patrimonio cultural en las clases – véase figura 5–, podemos afirmar que todos los participantes lo emplean en mayor o menor medida, pues ninguno señaló la opción *no empleo el patrimonio cultural en mis asignaturas*. Dicho esto, encontramos un empate de diez docentes, el 38,5%, que lo emplean en la mayor parte de los contenidos o en algunos de ellos en cada una de las asignaturas que imparten. Solo seis profesores, es decir, el 23,1% lo utilizan en todos los contenidos de cada asignatura impartida.

Centrándonos en los que lo usan en todos los contenidos, uno es docente de didáctica de las ciencias sociales, otro de historia del arte y cuatro de arqueología, prehistoria e historia medieval, destacando la arqueología como la profesión que han ejercido o ejercen cinco de ellos, mientras que el otro es únicamente profesor universitario.

En el caso de aquellos que lo emplean en la mayor parte de los contenidos de la asignatura, encontramos cinco docentes de didáctica de las ciencias sociales, tres de

arqueología, uno de historia medieval y otro de ciencias historiográficas. Solo dos ejercen únicamente como docentes universitarios, mientras el resto están o estaban ligados en su mayoría a profesiones del ámbito patrimonial: un profesor de educación secundaria, un maestro de primaria, un arqueólogo, un educador de museos, un arqueólogo y educador de museos, un miembro del personal de museos, un documentalista y un gestor cultural.

Por el contrario, los diez que han señalado la opción de algunos de los contenidos de cada asignatura han estado vinculados en su mayoría al mundo de la educación (dos docentes universitarios, tres profesores de secundaria y un maestro de primaria), algo que se deja sentir también en las áreas de docencia, pues cinco son de didáctica de las ciencias sociales y otros cinco de historia antigua, medieval, moderna y contemporánea.

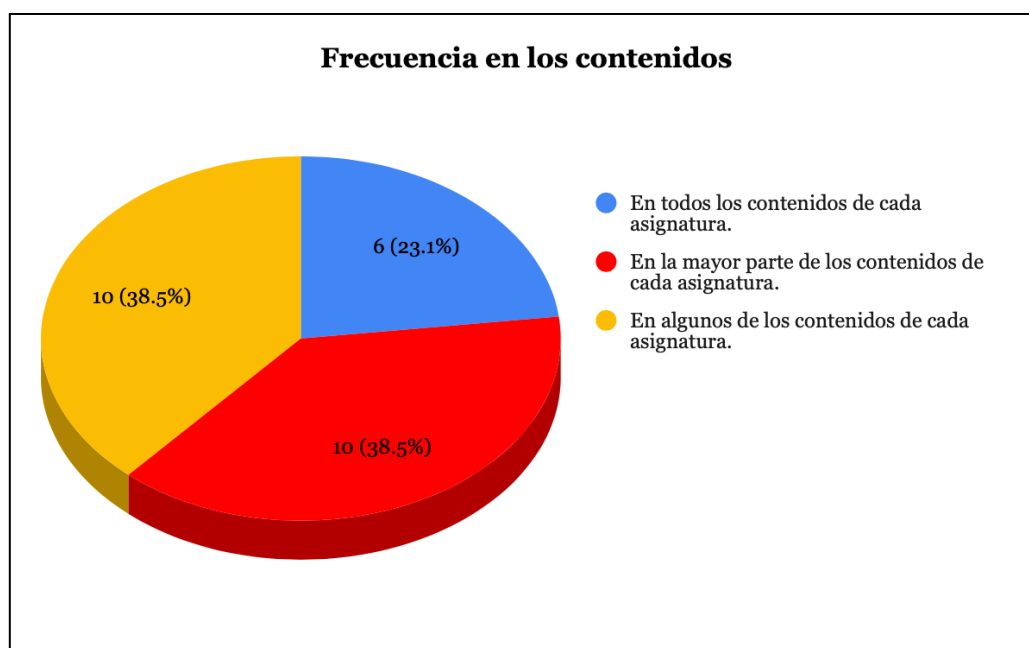


Figura 5. Frecuencia del patrimonio cultural en los contenidos.

El patrimonio cultural utilizado tiene eso sí una procedencia variada, según podemos observar en la figura 6. La mayor parte de los participantes –80,8%, veintiún docentes– aseguran que emplean el patrimonio de diferentes regiones españolas. El patrimonio de la Región de Murcia y el situado en otros países es utilizado por el 76,9% (veinte profesores), siendo el menos empleado el patrimonio de la ciudad de Murcia, que solo es aprovechado por

la mitad, trece de los veintiséis participantes.

En este caso habría que detenerse en los diez que emplean el patrimonio cultural de las cuatro localizaciones ofrecidas, cuatro de los cuales pertenecen a didáctica de las ciencias sociales, dos a arqueología y el resto a prehistoria, historia antigua, medieval y moderna. Por su parte, las profesiones son variadas también, cinco de los diez han estado ligados al ámbito educativo (docencia en educación primaria, secundaria y superior), mientras otros cuatro al patrimonial (arqueología y espacios museísticos).

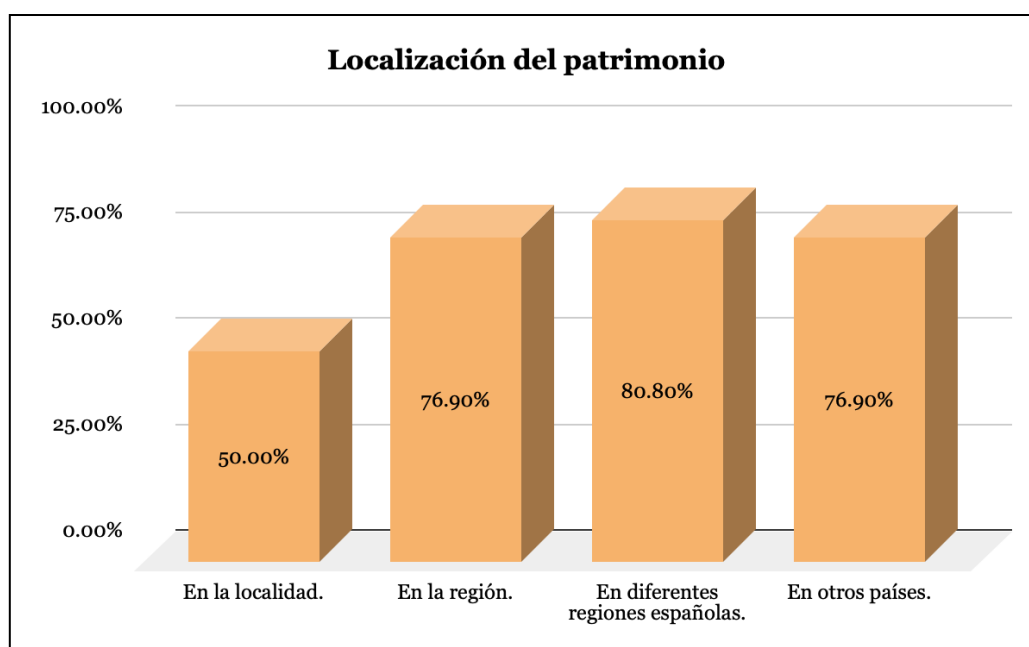


Figura 6. Localización del patrimonio cultural empleado.

En relación al uso del patrimonio cultural cabe preguntarse por los métodos y estrategias que están presentes en las asignaturas. De esta forma, como puede verse en la figura 7, el más empleado por los participantes es la explicación o lección magistral (65,4%, diecisiete docentes). Lo utilizan cinco profesores de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y los once restantes de todas las áreas de historia participantes, estando la mayoría familiarizados con el ámbito patrimonial de la arqueología, la paleografía, la documentación, la gestión cultural y los espacios museísticos. Pese a ello, cinco de ellos, el

29%, no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

En segundo lugar, con el 61,5% (dieciséis profesores) se sitúan las salidas de campo para visitar elementos patrimoniales. Son escogidas por seis docentes de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y nueve de arqueología, prehistoria, ciencias y técnicas historiográficas, historia antigua y medieval. Prima entre ellos la relación con el ámbito patrimonial de la arqueología, la educación de museos, la documentación, la gestión cultural y los espacios museísticos, destacando que solo cinco de ellos, el 31%, no posee formación en educación o interpretación patrimonial.

No obstante, por encima del 50% se sitúan también los temas de actualidad para relacionar el pasado y el presente, así como las estrategias de indagación como la resolución de problemas o los estudios de caso que impliquen la búsqueda, la elección y el análisis de fuentes primarias y secundarias (57,7%, quince participantes).

Los temas de actualidad interesan a nueve docentes de didáctica de las ciencias sociales y seis de otras tantas áreas de historia, estando o habiendo estado la mayoría vinculados al ámbito patrimonial de la arqueología, la educación en museos, la documentación, la gestión cultural y los espacios museísticos. De hecho, solo cuatro, el 26,6%, no cuenta con formación patrimonial.

En cuanto a las estrategias de indagación forman parte de la docencia de ocho profesores de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y seis de arqueología, prehistoria, historia antigua, medieval y moderna, habiendo estado siete de ellos ligados al ámbito educativo y otros ocho al patrimonial de la arqueología, la educación en museos, la documentación y los espacios museísticos, por lo que al igual que el grupo anterior solo el 26,6% de ellos no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Por debajo de estos métodos y estrategias, encontramos el método dialógico a partir de la observación e interrogación de objetos patrimoniales –42,3%, once docentes–, las visitas a instituciones patrimoniales –34,6%, nueve profesores– y los debates de historia –30,8%, ocho participantes–. Pese a ello, los que cuentan con menos interés para el profesorado son la simulación histórica y las conferencias y/o ponencias de historia empleadas por solo cuatro y

dos docentes, respectivamente.

Centrándonos únicamente en aquellos más relacionados con el patrimonio, encontramos que el método dialógico lo emplean cinco docentes de didáctica de las ciencias sociales y seis de arqueología, prehistoria, historia medieval y moderna, vinculados la mayoría al ámbito patrimonial de la arqueología y la educación de museos, pese a lo que tres de ellos, el 27%, carece de formación patrimonial.

Por su parte, los nueve que utilizan las visitas patrimoniales son dos de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y seis de arqueología, ciencias y técnicas historiográficas e historia medieval, la mayoría relacionados con el ámbito patrimonial de la arqueología, la gestión cultural y los espacios museísticos. No obstante, tres de ellos, el 33%, no ha tenido formación en educación o interpretación patrimonial.

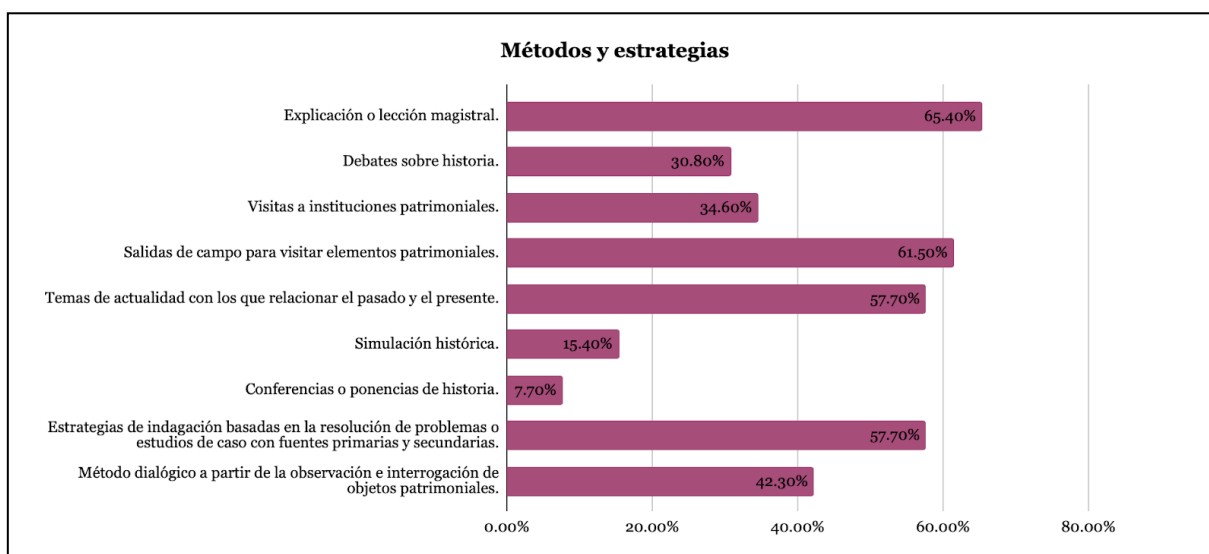


Figura 7. Métodos y estrategias utilizados en las asignaturas.

Siguiendo con la metodología, si nos detenemos en los materiales y recursos didácticos –véase la figura 8–, comprobamos que el 73,1% (diecinueve docentes) utilizan las TIC y las fuentes primarias materiales, seguidos por el 65,4% (diecisiete profesores) que usan las publicaciones científicas realizadas por las universidades y las instituciones patrimoniales, mientras que el 61,5% (dieciséis profesores) se decantan por las fuentes primarias escritas e

iconográficas.

Centrándonos en estos materiales y recursos que concitan más del 50% de las elecciones, las TIC son empleadas por diez docentes de didáctica de las ciencias sociales y nueve de arqueología, ciencias y técnicas historiográficas, historia antigua, medieval y moderna, habiendo estado diez de ellos relacionados con el ámbito educativo (educación primaria, secundaria y superior) y otros ocho al patrimonial (arqueología, educación de museos, documentación, gestión cultural y espacios museísticos).

En cuanto a las fuentes primarias materiales son utilizadas por diez profesores de seis áreas distintas de historia y por ocho de didáctica de las ciencias sociales, vinculados once de ellos al ámbito patrimonial en sectores como la paleografía, la arqueología, la educación en museos, la documentación o los museos. No obstante, siete de ellos, el 36,8%, no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Las publicaciones científicas están presentes en las asignaturas de doce profesores de siete áreas diferentes de historia y cinco de didáctica de las ciencias sociales, ligados once de ellos al ámbito patrimonial de la arqueología, la educación en museos, la documentación, la gestión cultural y los espacios museísticos. Pese a ello, cinco de ellos, el 29%, carecen de formación patrimonial.

Las fuentes primarias escritas son usadas por nueve docentes de seis áreas de historia y siete de didáctica de las ciencias sociales, con una mayoría (nueve docentes) procedente del ámbito patrimonial de la paleografía, la arqueología, la educación en museos, la documentación, la gestión cultural y los museos. A pesar de ello, cinco de ellos, el 31%, no posee formación en educación o interpretación patrimonial.

Por lo que se refiere a las fuentes primarias iconográficas forman parte de la docencia de ocho profesores de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y siete de cinco áreas de historia, ocho de los cuales están familiarizados con el ámbito educativo (educación primaria, secundaria y superior) y otros ochos con el patrimonial como arqueólogos, gestores culturales, documentalistas, educadores en museos o personal de museos. Sin embargo, seis de ellos, el 37,5%, no cuenta con formación en didáctica o

interpretación del patrimonio.

Muy por debajo de los materiales y recursos mencionados hasta ahora se sitúan los manuales universitarios y los apuntes del docente, escogidos por diez docentes; los documentales de historia por nueve; las fuentes primarias orales y las instituciones patrimoniales por ocho; la prensa actual por siete; el cine de carácter histórico y las músicas, danzas, juegos, rituales y fiestas de carácter histórico por cuatro; las publicaciones divulgativas por tres; y las novelas históricas por uno. Por último, cabe mencionar que entre los que no son empleados por ningún profesor están los videojuegos y los cómics de historia.

De todos estos cabe mencionar el caso de las instituciones patrimoniales vinculadas a nuestro objeto de estudio, el patrimonio cultural, pues son empleadas por cinco docentes de didáctica de las ciencias sociales y tres de arqueología, ciencias y técnicas historiográficas e historia medieval, relacionados con el patrimonio por la arqueología, la documentación, la educación en museos, la gestión cultural y los espacios museísticos. Por último, hay que señalar que solo uno de ellos, el 12,5%, no ha recibido formación en educación o interpretación del patrimonio.

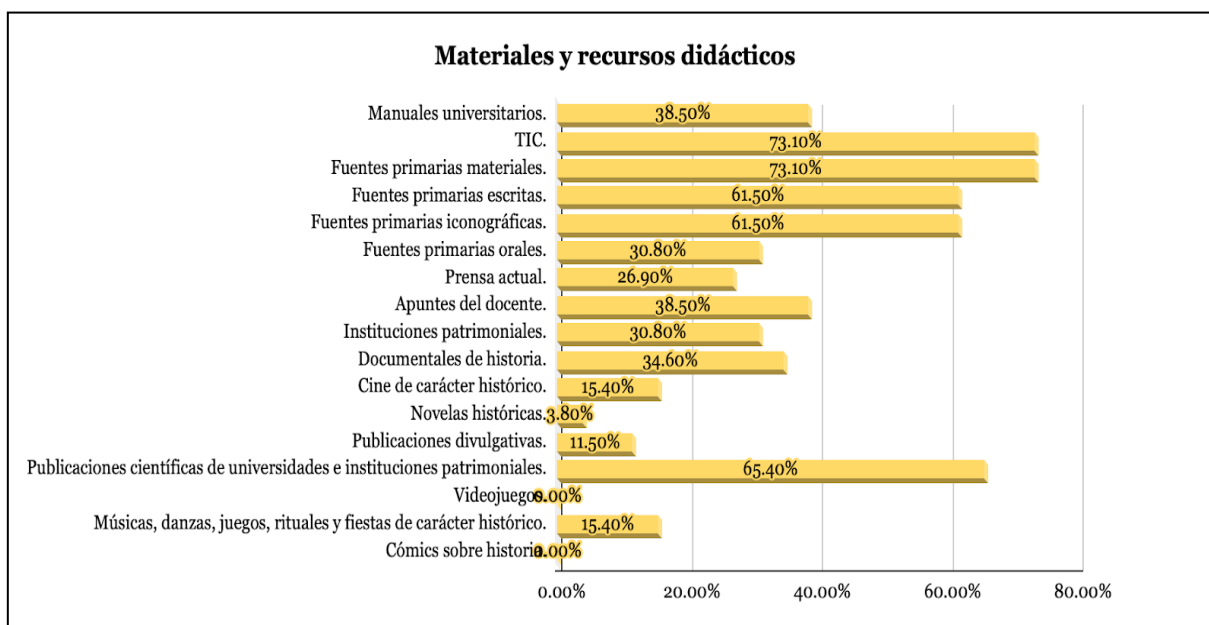


Figura 8. Materiales y recursos didácticos empleados.

En cuanto a las actividades de las que los docentes hacen uso para evaluar la adquisición de los contenidos –véase la figura 9–, podemos comprobar que la que concita más seguidores es el examen de preguntas de desarrollo extenso, utilizado por el 73,1%, diecinueve docentes, doce de seis áreas de historia, uno de historia del arte y cinco de didáctica de las ciencias sociales, con vinculación en el sector patrimonial de la arqueología, la educación en museos, la gestión cultural, la paleografía y los espacios museísticos. Sin embargo, siete de ellos, el 36,8%, no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

En segundo puesto se situaría el examen de preguntas cortas empleado por el 50%, siete profesores de seis áreas de historia, uno de historia del arte y cinco de didáctica de las ciencias sociales, con relación con el sector patrimonial en los mismos campos que los anteriores, exceptuando la paleografía. Pese a ello, el 38,4% (cinco docentes) no posee formación patrimonial.

En tercer lugar se encuentran las investigaciones sobre temas de historia local o regional con el 46,2%, empleadas por doce profesores, siete de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y cuatro de áreas de historia, la mitad de ellos procedentes del ámbito educativo al haber ejercido como docentes de primaria, secundaria y educación superior. Destaca asimismo que solo tres, el 25%, carece de formación en educación o interpretación patrimonial.

Son menos utilizadas otras opciones como el examen de preguntas tipo test (34,6%, nueve docentes), utilizado por seis profesores de didáctica de las ciencias sociales y tres de historia antigua, prehistoria y arqueología, familiarizados con el ámbito educativo de la primaria, la secundaria y la educación superior, pese a lo que tres de ellos, el 33%, no cuentan con formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Le siguen el trabajo de campo durante y después de las visitas a instituciones patrimoniales y los exámenes que impliquen utilizar e interpretar fuentes primarias (30,8%, ocho profesores). El trabajo de campo está presente en las asignaturas de cuatro docentes de las áreas de ciencias y técnicas historiográficas y de arqueología, tres de didáctica de las ciencias sociales y otro de historia del arte, ligados al ámbito patrimonial de la arqueología, la

documentación, la gestión cultural y los espacios museísticos, algo que, sin duda, influye en que solo dos, el 25%, carezca de formación patrimonial. Por su parte, los exámenes con fuentes primarias cuentan con el interés de cinco docentes de didáctica de las ciencias sociales y tres de arqueología, prehistoria e historia contemporánea, relacionados principalmente con el sector educativo (tres profesores universitarios y un maestro de primaria). Ello no impide que tres de ellos, el 37,5%, no haya tenido formación en educación o interpretación patrimonial.

La penúltima posición es para los comentarios de texto y/o diapositivas (26,9%, siete participantes), empleados por cuatro profesores de tres áreas de historia, uno de historia del arte y dos de didáctica de las ciencias sociales, vinculados en su mayoría al sector patrimonial de la arqueología y la paleografía, aunque cuatro de ellos, el 57%, no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

En último lugar encontramos la mencionada expresamente por un profesor de historia medieval sin formación patrimonial y referida a *la aplicación teórica a un ejemplo de patrimonio cultural elegido por el alumno*.

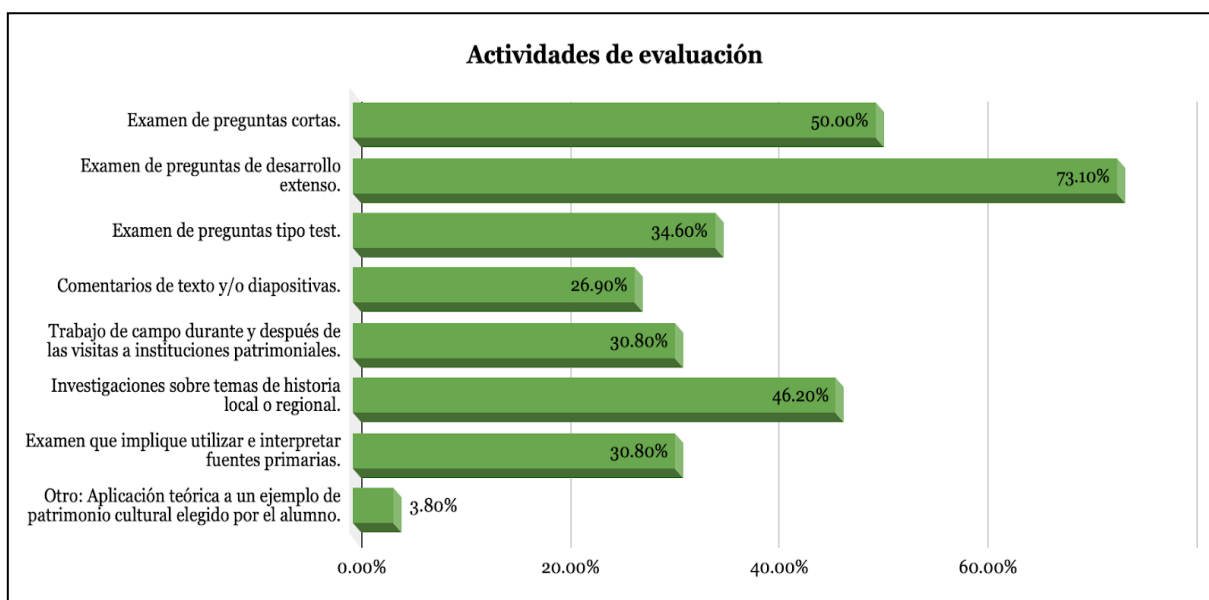


Figura 9. Actividades para la evaluación de los contenidos.

Siguiendo con las actividades, nos detenemos ahora en la planificación de las llevadas a cabo cuando se realizan visitas a elementos de patrimonio cultural. Como vemos en la figura

10, la mayor parte de los profesores (38,5%, diez docentes) las planifica siguiendo un proceso que comienza con la selección y explicación del elemento patrimonial, mientras los alumnos buscan información para completar su explicación. Después observan el elemento durante la salida con o sin la ayuda de guías y cuadernos didácticos elaborados por los expertos. Así lo manifiestan un docente de didáctica de las ciencias sociales y nueve de arqueología, ciencias y técnicas historiográficas, historia antigua, medieval y contemporánea, con vinculación mayoritaria al ámbito patrimonial de la arqueología y la gestión cultural. No obstante, lo que más destaca es la presencia de cinco, el 50%, que no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

El siguiente modelo de organización es elegido por el 34,6% –nueve profesores– y es más completo, pues el profesor prepara la visita con el alumnado buscando información dentro del aula y fuera de ella con la visita al elemento, elaborándose a continuación unas conclusiones en el aula entre el alumnado y el docente, así como un debate final. Ha sido señalado por seis docentes de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte, uno de historia medieval y otro de prehistoria, ligados principalmente al ámbito patrimonial de la arqueología, la educación de museos y la documentación, lo que influye en que solo dos de ellos, el 22%, carezca de formación en educación o interpretación patrimonial.

Por otra parte, entre las planificaciones menos empleadas está aquella en la que el profesor prepara la visita con el alumnado buscando información dentro del aula y fuera de ella mediante la visita al elemento, elaborándose después unas conclusiones en el aula entre el docente y el alumnado. Esta es utilizada solo por el 15,4%, es decir, por cuatro de los participantes, tres de didáctica de las ciencias sociales y uno de arqueología relacionados con el ámbito educativo de la primaria, la secundaria y la educación superior, distinguiéndose porque solo uno de ellos, el 25%, no ha tenido formación patrimonial.

Por último, estaría la que implica la búsqueda previa de información sobre el elemento por parte del alumnado y del docente en el aula, siendo ampliada por el alumnado durante la visita con la explicación de aquel o de forma autónoma para finalizar con la presentación de las conclusiones obtenidas por los discentes en el aula. En este caso, la usan el 11,5% de los

participantes, lo que supone solo tres de los docentes, uno de didáctica de las ciencias sociales, otro de historia medieval y otro de historia moderna, familiarizados mayoritariamente con la educación primaria y la universitaria. Además, solo uno de ellos no ha tenido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

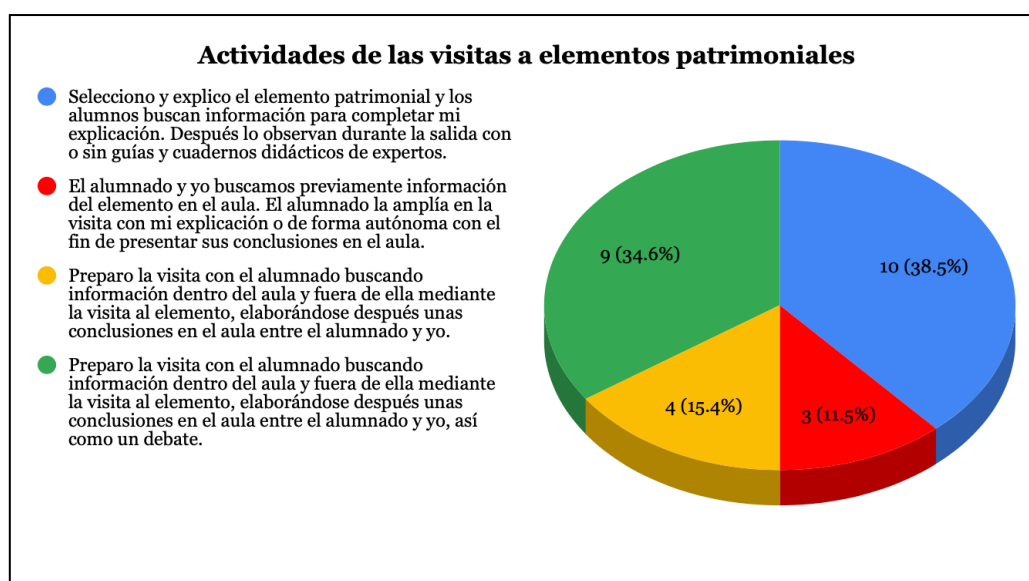


Figura 10. Planificación de las actividades de las visitas a elementos patrimoniales.

5.3. Constatar la participación de los docentes en proyectos de investigación e innovación relacionados con el patrimonio cultural

A fin de comprobar si los profesores que han participado en la investigación forman parte de proyectos de investigación e innovación vinculados al patrimonio cultural se empleará el ítem 18 del cuestionario.

Tal y como muestra la figura 11, el 26,9% –siete docentes– no participa en ningún proyecto de investigación e innovación destinado a la didáctica o la interpretación del patrimonio. Se trata de dos profesores de didáctica de las ciencias sociales y cinco de arqueología, historia antigua, medieval y contemporánea, tres de ellos han estado vinculados al ámbito educativo y otros dos al patrimonial de la arqueología y los espacios museísticos.

Con el mismo porcentaje, el 26,9%, se sitúan aquellos que participan en este tipo de proyectos, aunque solo incluyan entre sus miembros a docentes universitarios. Es el caso de un docente de didáctica de las ciencias sociales y seis de arqueología, ciencias y técnicas historiográficas, prehistoria e historia moderna, cuatro de ellos ligados al ámbito patrimonial de la arqueología y la gestión cultural y otros tres a la educación en la etapa primaria y superior.

A continuación encontramos seis profesores, el 23,1%, que forma parte de proyectos llevados a cabo de forma conjunta entre la universidad y otros centros educativos de infantil, primaria o secundaria. Se trata de cinco profesores de didáctica de las ciencias sociales y uno de historia medieval, tres de los cuales han ejercido profesiones ligadas a la educación secundaria y superior, mientras otros dos al ámbito patrimonial de la arqueología y la educación en museos.

Por otra parte, otro 19,2% (cinco docentes) forma parte de proyectos en los que colaboran docentes universitarios y personal de instituciones patrimoniales, siendo dos docentes de didáctica de las ciencias sociales y el resto de historia del arte, historia antigua y arqueología. Destacan cuatro ligados al ámbito patrimonial de la arqueología y la educación de museos, mientras otro ha sido maestro de primaria.

Por último, el 3,8% (un profesor) participa en proyectos conjuntos cuyos miembros son docentes universitarios, personal de instituciones patrimoniales y de centros educativos de infantil, primaria o secundaria. Es un docente de didáctica de las ciencias sociales que ha ejercido como documentalista.



Figura 11. Participación de los docentes en proyectos de investigación e innovación.

5.4. Comprobar la relación y/o colaboración existente entre el profesorado y las instituciones patrimoniales con patrimonio cultural, especialmente el caso de los museos

La relación o colaboración entre el profesorado participante y las instituciones patrimoniales será analizada con las respuestas a los ítems 19, 20, 21, 22, 23 y 24 del cuestionario.

Como punto de partida se pretendía conocer la realización de visitas didácticas con el alumnado a instituciones patrimoniales –véase la figura 12–. De esta forma, el 30,8% de los participantes (ocho docentes) no realiza este tipo de actividades. Así lo manifiestan cuatro docentes de didáctica de las ciencias sociales y otros cuatro de prehistoria, historia medieval, historia moderna e historia contemporánea, cuatro de ellos relacionados con la educación de primaria, secundaria y superior, mientras otros tres con el patrimonio mediante la arqueología, la paleografía y la educación en museos. Además, tres de ellos, el 37,5%, carece de formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Por contra, el 53,8% –catorce profesores– las lleva a cabo en museos, la institución más seleccionada. Lo afirman cinco docentes de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y ocho de arqueología, prehistoria, historia antigua y medieval, vinculados en

su mayoría al ámbito patrimonial de la arqueología, la educación en museos, la documentación y los espacios museísticos, pese a lo que cinco de ellos, el 35,7%, no posee formación patrimonial.

Le siguen aquellos que realizan visitas dirigidas a archivos, bibliotecas y museos (7,7%, dos docentes), concretamente uno de didáctica de las ciencias sociales y otro de ciencias y técnicas historiográficas que han ejercido como profesor de secundaria y gestor cultural, habiendo recibido ambos formación en patrimonio.

Finalmente, otro 7,7% las lleva a cabo en archivos y museos, siendo un docente de didáctica de las ciencias sociales y otro de historia medieval, uno de los cuales es o ha sido educador de museos, mientras el otro solo ha ejercido como docente universitario, lo que no impide que uno de ellos no haya recibido formación en educación o interpretación patrimonial.

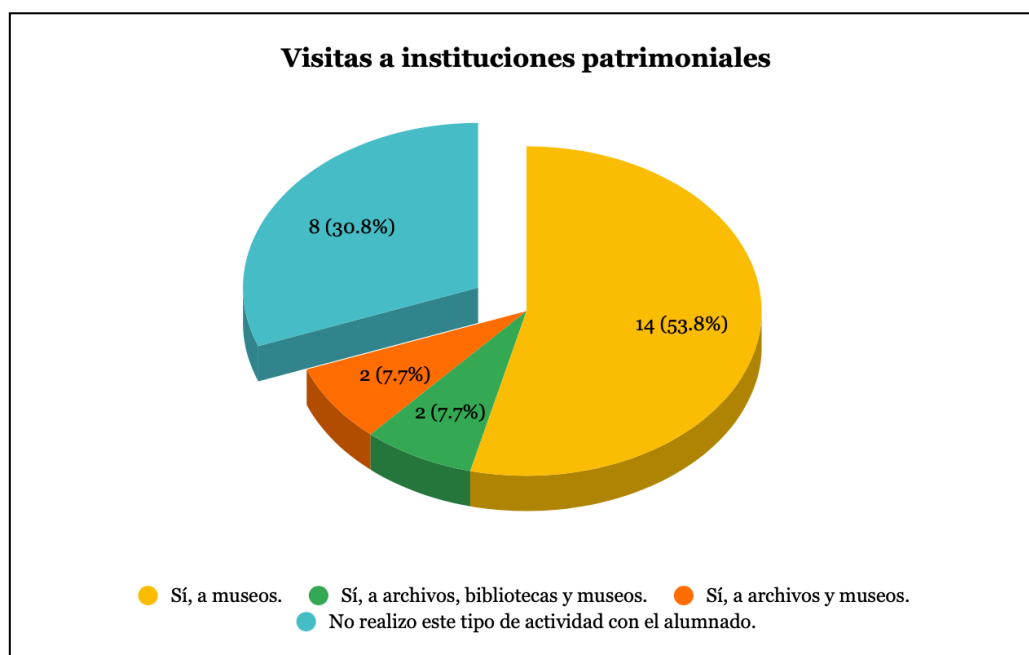


Figura 12. Visitas con el alumnado a instituciones patrimoniales.

En cuanto a la frecuencia con la que las llevan a cabo, la figura 13 nos muestra a siete docentes (26,9%) que afirman no haber realizado ninguna en los últimos cuatro años, por lo que estarían en consonancia con la pregunta anterior en la que se comprobó que había ocho

profesores que no solían realizar este tipo de actividades. El otro docente, que representa el 3,8% al haber realizado un única visita en dicho período, ejerce en didáctica de las ciencias sociales y ha estado vinculado al ámbito patrimonial de la arqueología y la educación en museos.

En cambio, la mayor parte de ellos han realizado seis o más visitas a instituciones patrimoniales en los últimos cuatro años (42,3%, once profesores). Así lo afirman tres de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y siete de arqueología, prehistoria, historia antigua y medieval, familiarizados con el sector patrimonial de los espacios museísticos, la arqueología y la educación en museos. Asimismo, entre ellos hay dos que realizan las visitas a archivos y museos, uno que acude a archivos, bibliotecas y museos y ocho que solo las llevan a cabo en museos.

Les siguen aquellos que han llevado a cabo cuatro de estas visitas (15,4%, cuatro participantes). En este caso, tres las realizan en museos y otro en archivos y museos, tratándose de docentes de didáctica de las ciencias sociales, arqueología, historia antigua y ciencias y técnicas historiográficas con relación con el ámbito patrimonial de la arqueología y la gestión cultural.

A continuación, el 11,5% ha realizado dos visitas a museos. Así lo aseguran tres docentes de didáctica de las ciencias sociales, dos de los cuales han estado ligados al ámbito educativo y otro al patrimonial.

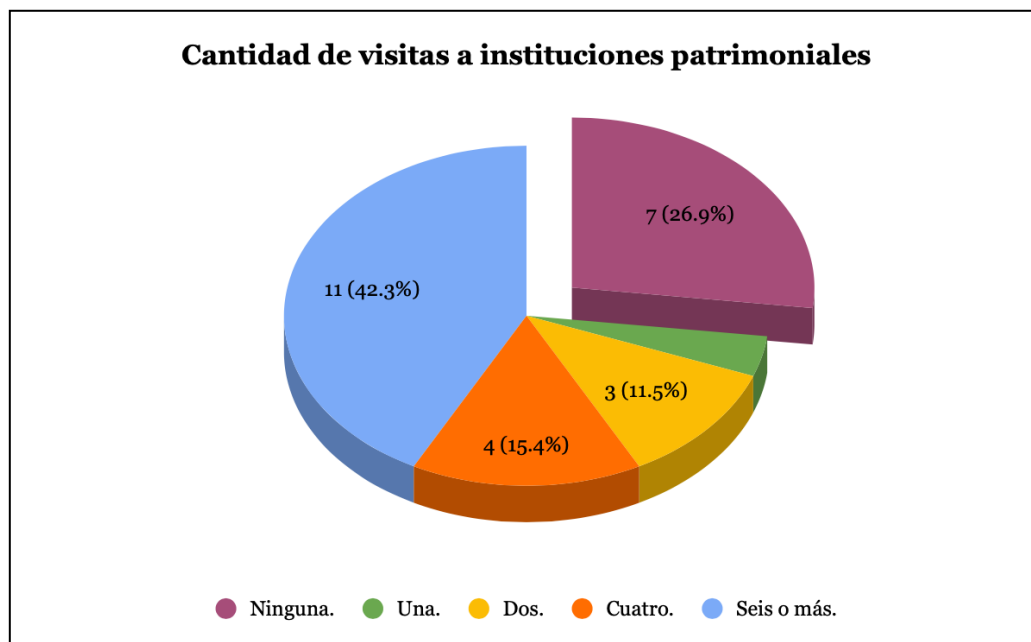


Figura 13. Cantidad de visitas a instituciones patrimoniales.

Las visitas a instituciones patrimoniales están relacionadas con la función educativa de las mismas, por lo que resultaba imprescindible conocer la opinión de los profesores sobre la aportación de la misma a su docencia. En este sentido, en la figura 14 podemos observar que las dos opciones más valoradas –con un 80,8%, veintiún docentes– fueron las que consideran que la función educativa de las instituciones patrimoniales sirve para ejemplificar los contenidos tratados en el aula, al tiempo que favorece el conocimiento de la historia local o regional.

Entre los que han seleccionado la ejemplificación de los contenidos encontramos a diez docentes de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y diez de seis áreas de historia, cuya variedad se deja sentir también en las profesiones que han desempeñado, puesto que once han estado ligados al ámbito patrimonial de la arqueología, paleografía, educación en museos, documentación, gestión cultural y los espacios museísticos, mientras que otros nueve están ligados a la educación primaria, secundaria y superior. No obstante, ocho de ellos, el 38%, carecen de formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Por su parte, los que han marcado la segunda opción son diez docentes de didáctica de

las ciencias sociales, uno de historia del arte y otros diez de seis áreas de historia, nueve de los cuales están vinculados a los mismos sectores dentro del ámbito patrimonial que los anteriores, salvo al de los espacios museísticos, y otros once a las mismas etapas educativas que los precedentes. Pese a ello, nueve de ellos, el 42,8%, no poseen formación en patrimonio.

Otros diecisiete profesores (el 65,4%) consideran que permite trabajar los contenidos procedimentales. Entre ellos encontramos ocho de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y ocho de seis áreas de historia, relacionados principalmente con el ámbito patrimonial de la arqueología, la educación en museos y la gestión cultural, lo que no impide que seis de ellos, el 35%, no haya recibido formación en educación o interpretación patrimonial.

Catorce (el 53,8%) piensan que facilita la difusión de valores, procediendo ocho de didáctica de las ciencias sociales y seis de arqueología, ciencias y técnicas historiográficas, historia antigua e historia medieval, vinculados mayoritariamente al ámbito educativo en las etapas de primaria, secundaria y superior. Tan solo cuatro de ellos, el 28,5%, no ha tenido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Por otra parte, entre las opciones menos seleccionadas está la que interpreta la función educativa de estas instituciones como una posibilidad para salir de la rutina académica (30,8%, ocho profesores), siendo dos docentes de didáctica de las ciencias sociales y seis de cuatro áreas de historia, familiarizados con el ámbito patrimonial de la arqueología, la gestión cultural y los espacios museísticos. Además, destacan porque solo uno de ellos, el 12,5%, carece de formación en patrimonio.

Por último, desarrollar actividades atractivas y divertidas lo han seleccionado el 19,2%, cinco participantes, cuatro de ellos de didáctica de las ciencias sociales y uno de ciencias y técnicas historiográficas, ligados tanto al ámbito educativo de la primaria y la educación superior como al patrimonial de la gestión cultural y la educación en museos, representando, por tanto, la educación formal e informal. De hecho, solo uno de ellos, el 25%, no ha recibido formación en educación o interpretación patrimonial.

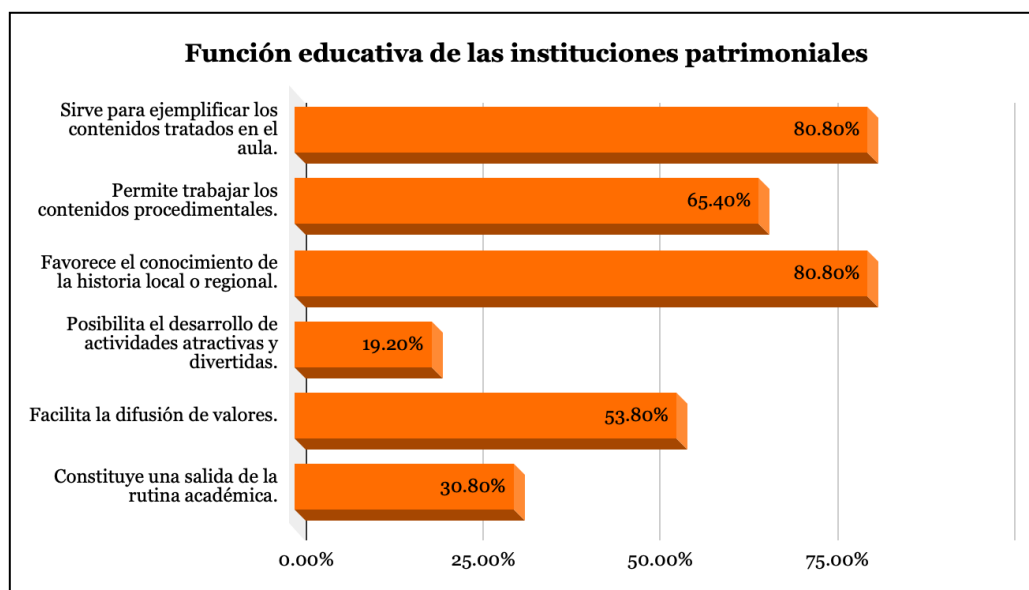


Figura 14. Función educativa aportada por las instituciones patrimoniales.

Al margen de la función educativa asignada por los docentes a las instituciones patrimoniales, su relación con estas últimas se puede examinar a través de la organización de las visitas por parte de aquellos. Es así como se ha comprobado –véase la figura 15– que la mayoría, dieciocho participantes, el 69,2%, las planifica contactando previamente con la institución patrimonial para informar de los objetivos, necesidades e intereses de la visita que quiere llevar a cabo con el objetivo de adaptarla a su alumnado. Se trata de ocho profesores de didáctica de las ciencias sociales y diez de seis áreas de historia, destacando especialmente la de arqueología con cuatro de ellos. Además, nueve de los dieciocho han estado vinculados al ámbito patrimonial de la arqueología, la educación de museos, la gestión cultural y los espacios museísticos.

Por contra, siete docentes (el 26,9%) contacta previamente con la institución, pero para informarse de la oferta educativa y organizar la visita. Así lo declaran tres de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y tres de otras tantas áreas de historia, relacionados con el ámbito patrimonial de la paleografía, la arqueología y la documentación.

Por último, uno de los profesores –el 3,8%–, asegura que es el personal de la institución patrimonial el que le informa previamente de la oferta educativa disponible.

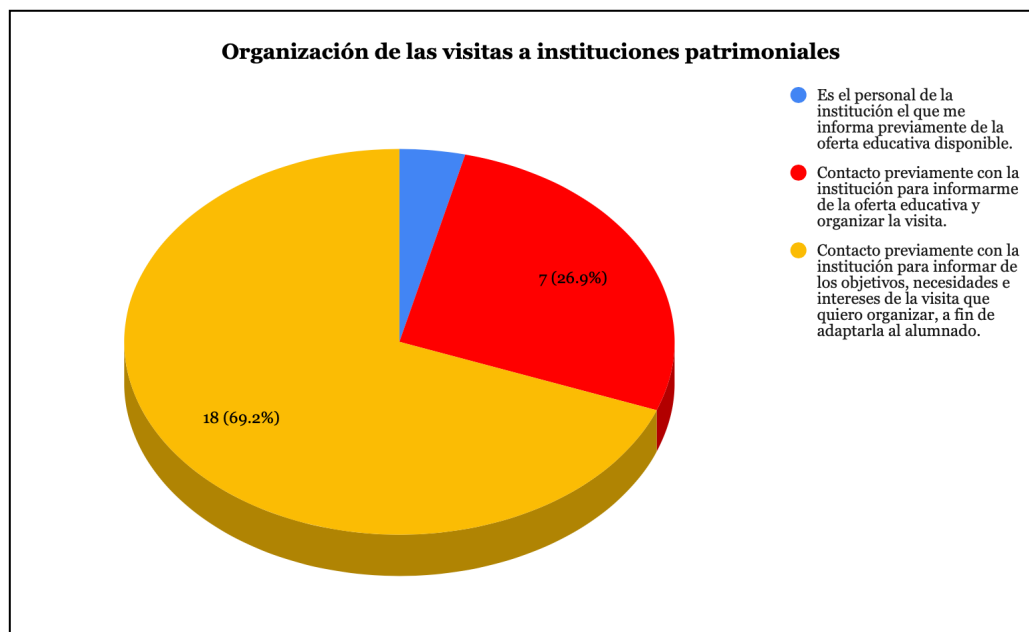


Figura 15. Organización de las visitas a instituciones patrimoniales.

En relación a las visitas patrimoniales encontramos las siguientes actividades planificadas –véase figura 16–. Un 19,2% de los participantes no planifica actividades previas a la visita. Son cinco docentes, uno de didáctica de las ciencias sociales y cuatro de arqueología, prehistoria e historia contemporánea, careciendo tres de ellos, el 60%, de formación en didáctica o interpretación del patrimonio. Por su parte, el 7,7% (dos docentes) no lo hace con posterioridad a la misma, uno de los cuales no posee formación patrimonial. Estos dos últimos forman parte del grupo de los cinco que no planifica las previas a la visita, son docentes en prehistoria y arqueología y han ejercido como arqueólogos, mientras los otros tres están ligados al ámbito de la educación primaria y superior.

Centrándonos en aquellos que sí planifican actividades relacionadas, un 42, 3% –once profesores– planifica y realiza en solitario actividades previas a la visita, pues solo uno de ellos (el 9%) carece de formación en didáctica o interpretación del patrimonio, estando cinco de ellos vinculados al ámbito educativo y otros cinco al patrimonial. Sin embargo, la planificación y realización de actividades previas con la institución alcanza el 50%. Esto se debe a que cuatro profesores escogen ambas opciones, por lo que unas veces las planifican y

realizan en solitario y en otras ocasiones en colaboración con la institución patrimonial.

De esta forma, si nos detenemos en los trece que las planifican con la institución encontramos seis docentes de didáctica de las ciencias sociales y siete de arqueología, prehistoria, historia antigua y medieval, ligados siete de ellos al ámbito patrimonial de la arqueología, los espacios museísticos, la paleografía y la educación en museos y otros cinco al educativo (educación primaria, secundaria y superior). Pese a ello, seis de ellos, el 46,1%, no posee formación en educación o interpretación patrimonial.

Por otra parte, encontramos un 15,4% –cuatro participantes– que planifica y realiza en solitario actividades posteriores a la visita, reduciéndose al 7,7% –dos docentes– en el caso de actividades posteriores planificadas y realizadas con la institución patrimonial. En este sentido, los cuatro que lo hacen en solitario son tres docentes de didáctica de las ciencias sociales y uno de historia del arte que han ejercido profesiones ligadas tanto al ámbito educativo como al patrimonial y cuentan con formación patrimonial. Sin embargo, los dos que las planifican con la institución son un docente de didáctica de las ciencias sociales y otro de historia antigua, relacionados con el ámbito profesional patrimonial de la arqueología y la educación de museos, pese a lo que uno de ellos no ha recibido formación en educación o interpretación patrimonial.

Por último, cabe destacar que solo uno repite en ambos grupos, es decir, planifica y realiza con la institución tanto actividades previas como posteriores a la visita. Se trata de un docente de didáctica de las ciencias sociales familiarizado con el ámbito patrimonial de la arqueología y la educación en museos, pero carente de formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

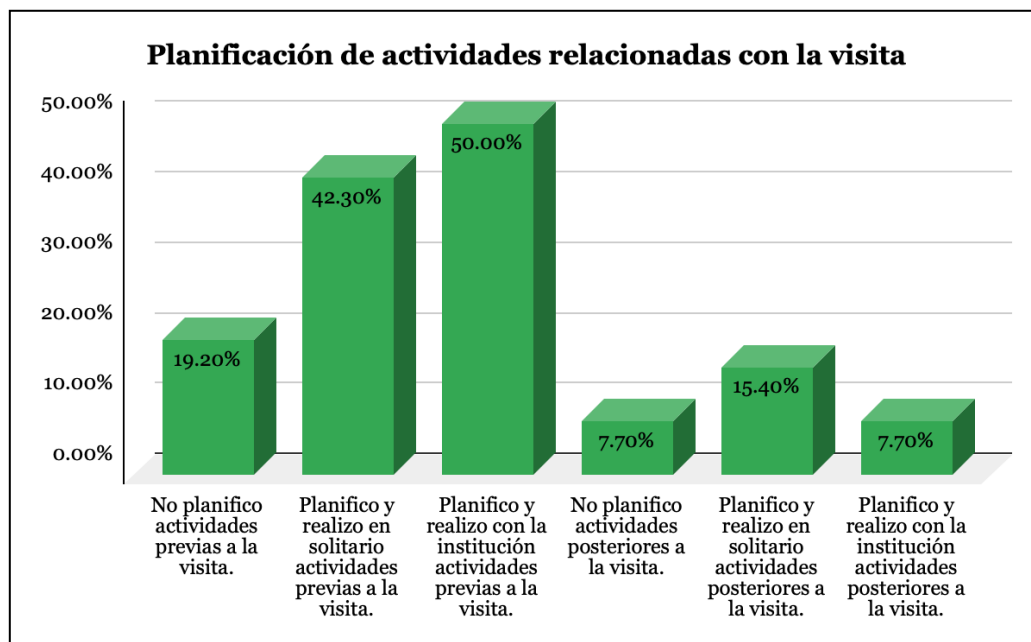


Figura 16. Planificación de actividades relacionadas con la visita.

Aunque hasta ahora nos hemos referido a las instituciones patrimoniales en general, es decir, a archivos, bibliotecas y museos; son estos últimos los que concitan la mayor atención del profesorado como vimos anteriormente. Por ello, se ha considerado necesario indagar en los criterios que rigen la elección de los museos a visitar. Es así como la figura 17 muestra el orden de elección de los mismos, lo que ha permitido comprobar que la mayor parte del profesorado, el 57,7% (quince docentes), valora el interés del museo por ofrecer una perspectiva integral del patrimonio. Son once profesores de cinco áreas diferentes de historia y cuatro de didáctica de las ciencias sociales entre los que hay una mayoría del ámbito patrimonial de la arqueología, los espacios museísticos, la paleografía y la educación en museos. Ello no es óbice para que siete de ellos, el 46,6%, carezca de formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Por debajo de este se encuentran el resto de criterios planteados, siendo el más representativo de ellos el de la calidad científica del discurso museográfico, elegido por el 42,3% (once profesores). Es el que tienen en cuenta tres profesores de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y siete de arqueología, prehistoria, historia antigua e historia

medieval, vinculados con el ámbito patrimonial de la arqueología, la paleografía, la educación en museos, la documentación y los espacios museísticos. Pese a ello, cuatro de ellos, el 36,3%, no ha recibido formación patrimonial.

Le siguen en valoración los recursos museográficos interactivos destinados a facilitar la comprensión y la motivación del alumnado (38,5%, diez participantes) y la cercanía del museo a la facultad (30,8%, ocho docentes). Los recursos museográficos son valorados por cinco profesores de didáctica de las ciencias sociales y otros cinco de historia antigua, medieval, moderna y contemporánea, relacionados en su mayoría con la educación primaria, secundaria y superior, al tiempo que cuatro de ellos, el 40%, no poseen formación en educación o interpretación patrimonial. Por su parte, la cercanía es tomada en cuenta por cinco profesores de didáctica de las ciencias sociales y tres de dos áreas de historia con vinculación educativa en primaria, secundaria y superior, destacando además que la mitad de ellos no ha tenido formación en patrimonio.

Cabe señalar a continuación que el criterio relacionado con los programas educativos adaptados y relacionados con los contenidos trabajados en el aula solo alcanza la quinta posición, siendo valorado por siete profesores (el 26,9%), cuatro de didáctica de las ciencias sociales y tres de historia medieval, historia moderna y arqueología relacionados con el ámbito educativo como docentes universitarios o de secundaria. Además, dos de ellos, el 28,5% no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

En la sexta posición coinciden tres requisitos diversos como son los precios económicos, la variedad de las metodologías y estrategias didácticas, así como la disposición del museo por conectar con las experiencias del alumnado, elegidos cada uno por el 19,2% (cinco docentes).

Los precios han sido mencionados por tres docentes de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y otro de arqueología familiarizados con el ámbito educativo y de los que dos, el 40%, no posee formación patrimonial. La variedad de metodologías y estrategias concita el interés de tres docentes de didáctica de las ciencias sociales y dos de diferentes áreas de historia, vinculados al ámbito educativo en su mayoría y de los que el 20%,

un profesor, carece de formación en patrimonio. Por último, la disposición del museo es sopesada por tres docentes de didáctica de las ciencias sociales y otros dos de áreas de historia que en su mayoría han estado vinculados al ámbito patrimonial, aunque uno de ellos no ha tenido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

No obstante, el menos valorado, con el 15,4% –cuatro participantes–, es el criterio que implica a los educadores del museo en lo relativo a su dominio de los contenidos del espacio museístico y su interacción con los discentes. Ha sido seleccionado por tres docentes de otras tantas áreas de historia y uno de didáctica de las ciencias sociales, dos de los cuales han estado ligados al ámbito patrimonial, pese a lo que el 25% (un docente) carece de formación en patrimonio.

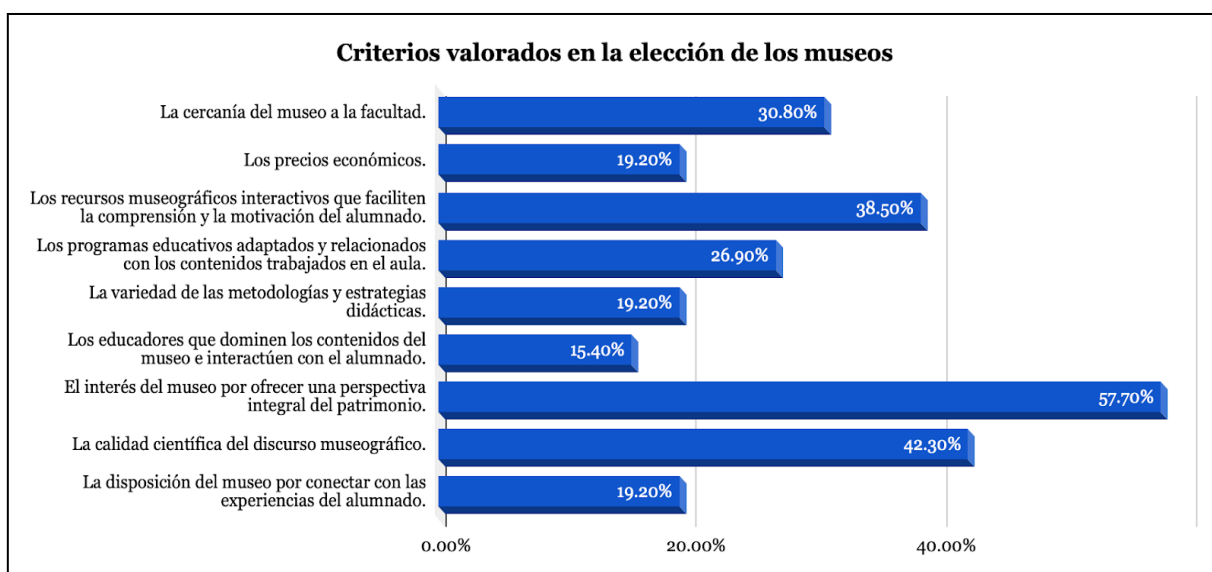


Figura 17. Criterios valorados en la elección de los museos.

5.5. Detectar los posibles problemas que han podido limitar el uso del patrimonio cultural en el aula, así como las necesidades que advierten los docentes a la hora de emplearlo

Con el fin de detectar los posibles problemas que imposibilitan el uso del patrimonio cultural por el profesorado, así como las necesidades que este último considera que existen para mejorar la situación, se han seleccionado los ítems 25 y 26 del cuestionario.

En cuanto a las dificultades detectadas para la integración del patrimonio cultural, véase la figura 18, donde destaca con un 76,9% (veinte participantes) la referida al elevado número de alumnos en las asignaturas para llevar a cabo la organización de las actividades patrimoniales. Así lo aseguran ocho profesores de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y once de seis áreas de historia, trece de los cuales han estado vinculados al ámbito patrimonial de la paleografía, la arqueología, la educación en museos, la documentación, la gestión cultural y los espacios museísticos. No obstante, siete de ellos, el 35%, carece de formación en educación o interpretación patrimonial.

Le sigue de la misma forma otra dificultad relacionada con la propia universidad como es el escaso presupuesto de los departamentos universitarios implicados en la investigación para planificar las actividades patrimoniales localizadas fuera de la ciudad. Esta última ha sido mencionada por la mitad de los participantes, cinco docentes de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y siete de cuatro áreas de historia, ligados ocho de ellos al sector patrimonial, destacando además que cinco de ellos, el 38,4%, no poseen formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Situándose en tercer lugar, encontramos la ausencia de materiales didácticos de las instituciones patrimoniales destinados al alumnado universitario (42,3%, once docentes). La han seleccionado ocho profesores de didáctica de las ciencias sociales y tres de otras tantas áreas de historia, relacionados siete de ellos con el ámbito patrimonial de la documentación, la arqueología y la educación en museos. Cabe mencionar que cinco, el 45,4%, carecen de formación en educación o interpretación patrimonial, por lo que podrían necesitar más este

tipo de materiales.

Por debajo y con el mismo porcentaje, el 38,5% (diez profesores), se sitúan dos problemas relacionados con la planificación de las visitas: la dificultad a la hora de organizar la visita a una institución patrimonial para que coincida con la impartición en el aula de los contenidos relacionados y la falta de tiempo por culpa de la extensión de los contenidos de las asignaturas. La primera ha sido mencionada por cinco profesores de didáctica de las ciencias sociales y otros cinco de otras tantas áreas de historia, empatando igualmente en su vinculación a los ámbitos educativo y patrimonial. No obstante, lo que destaca es que el 50% de ellos no posee formación en didáctica o interpretación del patrimonio. Por su parte, la segunda ha sido mencionada por cuatro docentes de didáctica de las ciencias sociales y seis de cinco áreas de historia, empatados en su vinculación a los sectores de la educación y el patrimonio. Asimismo, tres de ellos, el 25%, no ha recibido formación patrimonial.

Ahora bien, los menos seleccionados son aquellos que estarían más vinculados a las propias instituciones patrimoniales, como la descontextualización espacial, temporal y funcional de los bienes patrimoniales de los museos (19,2%, cinco participantes), el escaso desarrollo de TIC de patrimonio por instituciones patrimoniales y/o universidades para el alumnado universitario (15,4%, cuatro docentes), la escasa oferta educativa de las instituciones patrimoniales para el alumnado universitario (11,5%, tres profesores); así como la ausencia de educadores de museos con una adecuada formación en los contenidos del museo y en interpretación del patrimonio (3,8% un participante).

Así pues, la descontextualización ha sido señalada por dos profesores de didáctica de las ciencias sociales y tres de otras tantas áreas de historia, dos de ellos del ámbito patrimonial y otros tres del educativo, destacando que el 40% de ellos carece de formación en educación o interpretación patrimonial, lo que podría explicar la mención de esta dificultad a la hora de emplear el patrimonio cultural.

El escaso desarrollo de TIC ha sido elegido por tres profesores de didáctica de las ciencias sociales y uno de historia medieval, prevaleciendo su relación con el ámbito educativo, al tiempo que dos de los cuatro no han recibido formación en didáctica o

interpretación del patrimonio, algo que podría explicar su interés por las TIC patrimoniales.

La escasa oferta educativa de las instituciones patrimoniales es mencionada por tres docentes de didáctica de las ciencias sociales, vinculados todos ellos al ámbito educativo y de los cuales uno carece de formación patrimonial.

Por su parte, la ausencia de educadores de museos con adecuada formación ha sido señalada por un docente de didáctica de las ciencias sociales que ha sido además profesor de secundaria y cuenta con formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Con el mismo porcentaje, el 3,8%, se sitúan también otros tres problemas vinculados a diferentes cuestiones como el alumnado, la localización del centro educativo o la formación del profesorado: el desinterés del alumnado por los museos que no cuentan con recursos museográficos didácticos interactivos, la falta de formación inicial y/o continua en didáctica del patrimonio y las *dificultades de logística al estar enclavados en un campus fuera del entramado urbano que solo permite la salida fuera del horario lectivo*. El desinterés del alumnado ha sido señalado por un profesor de didáctica de las ciencias sociales, con vinculación con el ámbito patrimonial y formación patrimonial. La falta de formación ha sido subrayada también por un docente de didáctica de las ciencias sociales, que es o ha sido profesor de secundaria y carece de formación en educación o interpretación patrimonial, algo que incidiría en la mención de dicho obstáculo. Por último, las dificultades de logística han sido citadas por otro profesor de didáctica de las ciencias sociales, ligado al ámbito patrimonial, pero sin formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Finalmente, hay que destacar que ninguno de los participantes cree que uno de los problemas sea la poca disposición del personal de las instituciones patrimoniales a interactuar y potenciar el aprendizaje autónomo del alumnado.



Figura 18. Dificultades detectadas en la integración del patrimonio cultural.

Derivadas de dichas dificultades los docentes han especificado las necesidades que consideran que habría que paliar para mejorar el uso del patrimonio cultural en sus asignaturas –véase la figura 19–. En este sentido, destaca con el 65,4% –diecisiete docentes– la referida a la colaboración entre las instituciones patrimoniales y la universidad en proyectos de investigación e innovación en didáctica e interpretación del patrimonio. Así lo manifiestan seis profesores de didáctica de las ciencias sociales y once de seis áreas de historia, trece de los cuales están o han estado vinculados al ámbito patrimonial de la paleografía, la arqueología, la educación en museos, la documentación, la gestión cultural y los espacios museísticos. Pese a ello, siete de ellos, el 41,1% carece de formación en educación o interpretación patrimonial.

A continuación, la mitad de los participantes ha seleccionado la necesidad de mejorar el apoyo económico de la universidad a la realización de actividades patrimoniales dentro y fuera del aula. Se trata de cinco profesores de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y siete de cinco áreas de historia, ocho de los cuales han estado relacionados con el ámbito patrimonial, lo que no es óbice para que seis de ellos, el 46,1%, no haya recibido

formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

En tercera posición, con el 46,2% (doce profesores), se sitúa el desarrollo de materiales didácticos de instituciones patrimoniales para el alumnado universitario, que es reclamado por seis docentes de didáctica de las ciencias sociales y otros seis de historia medieval, historia moderna y arqueología, la mayor parte de ellos ligados al sector educativo, siendo cinco, el 41,6%, los que no han recibido formación patrimonial.

En cuarto lugar, la elegida por el 42,3% (once participantes), implicaría la colaboración universidad-instituciones patrimoniales al centrarse en la formación inicial y permanente en didáctica del patrimonio organizada entre la universidad y las instituciones patrimoniales. Esta interesa a siete docentes de didáctica de las ciencias sociales y cuatro de otras tantas áreas de historia, vinculados seis de ellos al ámbito educativo y otros cinco al patrimonial, pese a lo que cuatro de ellos, el 36,3%, no posee formación en educación o interpretación patrimonial, lo que explicaría la mención de esta necesidad.

Con menor seguimiento se encuentran aquellas que se refieren al currículo de los estudios de grado y postgrado, los programas educativos y las TIC: la presencia de asignaturas obligatorias en grados y postgrados sobre didáctica y/o interpretación del patrimonio (26,9%, siete docentes); los programas educativos elaborados conjuntamente por las instituciones patrimoniales y la universidad (23,1%, seis profesores); y la creación de TIC de patrimonio por las instituciones patrimoniales y/o universidades adaptadas científica y didácticamente al alumnado universitario (19,2%, cinco de los veintiséis participantes).

La presencia de asignaturas obligatorias es reclamada por cinco profesores de didáctica de las ciencias sociales y dos de historia antigua y contemporánea, tres de los cuales están relacionados con el ámbito educativo y otros tres con el patrimonial, destacando en este grupo que solo uno de ellos, el 14,2%, no ha recibido formación patrimonial.

Los programas educativos son sugeridos por dos docentes de didáctica de las ciencias sociales y cuatro de tres áreas de historia, tres de ellos relacionados con el mundo de la educación y otros tres con el del patrimonio, pese a lo que tres de ellos, la mitad, carece de formación en educación o interpretación patrimonial explicando en parte la solicitud de este

tipo de programas.

Por último, la creación de TIC de patrimonio atrae la atención de tres docentes de didáctica de las ciencias sociales y dos de historia medieval y contemporánea, vinculados en su mayoría al ámbito educativo, destacando tres de ellos, el 60%, por no poseer formación patrimonial lo que aclararía su interés por este tipo de tecnologías.

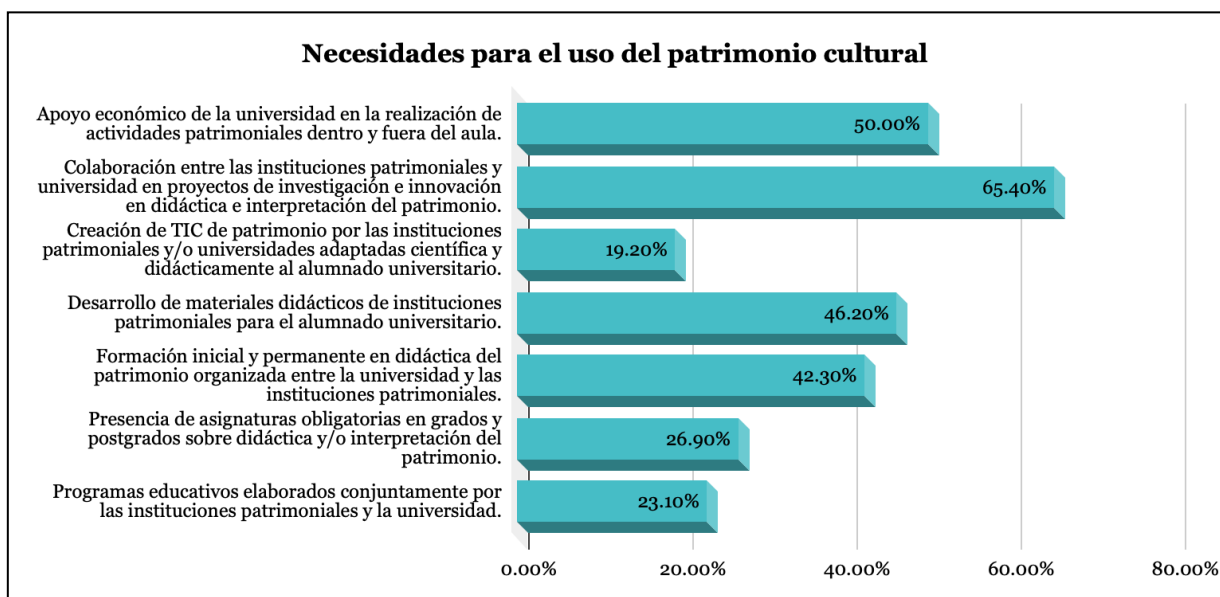


Figura 19. Necesidades para el uso del patrimonio cultural.

Por último y antes de finalizar este apartado de resultados, se consideró oportuno conocer con el ítem 27 del cuestionario la valoración general del profesorado sobre la formación en patrimonio cultural que están adquiriendo en la actualidad los estudiantes de los grados y el postgrado de la Universidad Murcia seleccionados para esta investigación. Sin embargo, como se aprecia en la figura 20, solo está clara la opinión de quince de los veintiséis participantes, pues once respondieron que ni estaban de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación: *la formación actual del alumnado de los grados y postgrados de Educación e Historia es la adecuada para la integración del patrimonio cultural en sus futuras clases como docentes de historia*. Entre esos quince docentes, siete (26,9% de los veintiséis) está moderadamente en desacuerdo; seis están moderadamente de acuerdo (23,1%), dos están totalmente en desacuerdo (7,7%) y ninguno está totalmente de acuerdo. En suma, si valoramos

solo la opinión de los quince que no han respondido ni de acuerdo ni en desacuerdo, serían mayoría (9 de los 15, un 60%) los que no están de acuerdo con que la formación actual del alumnado sea la idónea para integrar el patrimonio cultural en sus futuras clases.

Cabe señalar que los dos que están totalmente en desacuerdo son un docente de didáctica de las ciencias sociales y otro de prehistoria, ambos con formación en didáctica o interpretación del patrimonio y que han ejercido como profesor de secundaria y arqueólogo.

Los siete que están moderadamente en desacuerdo son cuatro profesores de didáctica de las ciencias sociales y otros tres de otras tantas áreas de historia, existiendo un empate en cuanto a su perfil profesional, pues tres han estado ligados al ámbito educativo (educación secundaria o superior) y otro tres al patrimonial (arqueología, gestión cultural y educación en museos). Además, cuatro cuentan con formación en didáctica o interpretación del patrimonio, mientras que los otros tres no han recibido esta formación.

Por último, los seis que están moderadamente de acuerdo son dos docentes de didáctica de las ciencias sociales y cuatro de historia medieval y arqueología, que han ejercido mayoritariamente en el ámbito patrimonial de la arqueología y la educación en museos. Asimismo, cuatro de ellos posee formación en didáctica o interpretación del patrimonio, reduciéndose a dos los que no la han recibido.

De esta forma, los nueve que suman entre los que están totalmente en desacuerdo y los moderadamente en desacuerdo tienen en su mayoría formación en didáctica o interpretación del patrimonio, proceden tanto del ámbito educativo como del patrimonial, cuatro en cada caso, habiendo ejercido el restante en otro distinto y están vinculados en su mayoría al área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sin embargo, los que están moderadamente de acuerdo han ejercido mayoritariamente en el ámbito patrimonial además de como docentes universitarios, cuentan en su mayoría con formación en didáctica o interpretación del patrimonio y pertenecen la mayor parte de ellos a áreas del Grado de Historia.

En definitiva, serían cinco de didáctica de las ciencias sociales que están totalmente o moderadamente en desacuerdo frente a dos que están moderadamente de acuerdo, mientras que entre los pertenecientes a áreas del Grado de Historia habría un empate entre los cuatro

que están totalmente o moderadamente en desacuerdo y los cuatro que están moderadamente de acuerdo.

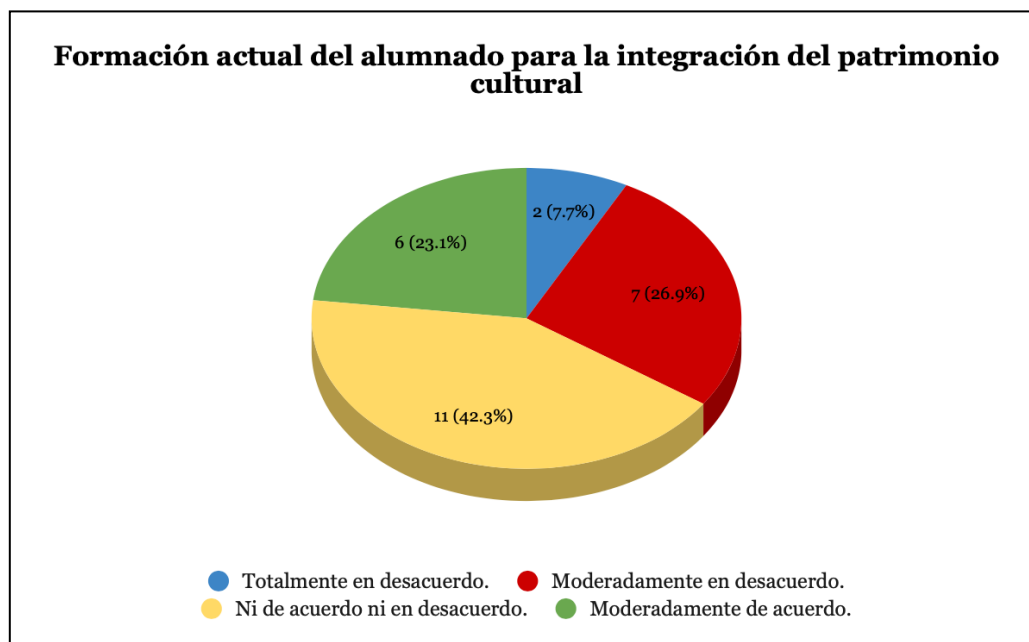


Figura 20. Valoración de la formación actual del alumnado para la integración del patrimonio cultural.

5.6. Discusión de los resultados

Una vez expuestos los resultados obtenidos y siguiendo los objetivos específicos que se querían evaluar, se procede a discutirlos para comprobar si coinciden o difieren de las conclusiones a las que han llegado otras investigaciones similares y que aparecen recogidas en el marco teórico.

Conocer la percepción de los docentes de historia y didáctica de las ciencias sociales sobre el valor del patrimonio cultural en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, así como en el desarrollo del pensamiento histórico

Los docentes de universidad consideran que el patrimonio cultural es adecuado para la comprensión de los seis conceptos clave del pensamiento histórico que, establecidos por

Seixas y Morton (2013), han sido mencionados por Egea y Arias (2018, p. 333): la relevancia histórica, las evidencias o pruebas históricas, el cambio y la continuidad, la causa y la consecuencia, la perspectiva histórica y la dimensión ética.

De esta forma, la mayor parte de los participantes está de acuerdo en que cuatro de los seis conceptos pueden enseñarse a través del patrimonio cultural. Para ellos sería útil porque permite el trabajo con fuentes primarias para obtener las evidencias del pasado y crear narraciones históricas (Egea y Arias, 2018; Molina y Ortuño, 2017), facilitando además la comprensión del método de la investigación histórica (Santacana, 2018); favorece la comprensión de la conexión entre los hechos del pasado y del presente, evidenciando el cambio y la continuidad; ayuda a entender el concepto de relevancia histórica, permitiendo comprobar las narraciones históricas de los acontecimientos; y facilita el desarrollo de la perspectiva o empatía histórica, situando al alumnado en el lugar de las sociedades pasadas (Egea y Arias, 2018; Molina y Fernández, 2017; Molina y Ortuño, 2017).

Respecto a los tres primeros, las evidencias o pruebas históricas, el cambio y la continuidad y la relevancia histórica, los docentes de universidad coinciden con los de educación secundaria en su consideración (Molina y Fernández, 2017; Molina y Ortuño, 2017). Sin embargo, presentan diferencias cuando se trata de los conceptos de perspectiva histórica, causa y consecuencia y dimensión histórica. Poco más de la mitad de los profesores de universidad aseguran que el patrimonio cultural facilita el desarrollo de la perspectiva histórica, mientras que los de secundaria sitúan este concepto como uno de los primeros que se benefician del uso del patrimonio cultural en su enseñanza (Molina y Fernández, 2017; Molina y Ortuño, 2017). Igualmente, menos de la mitad de los participantes cree que la causa y la consecuencia y la dimensión ética puedan ser explicados con el patrimonio, algo que llama bastante la atención, pues la mayoría de los docentes de educación secundaria están de acuerdo con la utilidad del patrimonio para el desarrollo de estos dos conceptos (Molina y Fernández, 2017), así como el de la dimensión ética (Molina y Fernández, 2017; Molina y Ortuño, 2017), mencionado solo por once participantes, la mayoría con formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Al margen de los conceptos del pensamiento histórico, los docentes universitarios afirman que el patrimonio cultural sirve para presentar los elementos culturales comunes de las diversas culturas, tal y como sostiene Santacana (2018), al tiempo que para promover una educación histórica en la que intervengan la motivación, las experiencias y emociones del alumnado y, por tanto, relacionada con la realidad, como manifiestan Santacana (2018) y Molina y Fernández (2017).

De la utilidad que le asignan al patrimonio cultural depende asimismo su integración en los contenidos de la educación histórica, estando la mayor parte de los participantes de acuerdo en que puede emplearse para tratar las capacidades, las habilidades y las competencias relacionadas con la historia y su método, así como para enseñar los contenidos de tercer orden referidos a las actitudes y los valores. A continuación, serviría para desarrollar los conceptos históricos y en menor medida los hechos y anécdotas históricos. De esta forma, su visión difiere de la de los docentes de otras etapas educativas, pues los de secundaria de la asignatura de Ciencias Sociales emplean el patrimonio cultural únicamente para trabajar los contenidos conceptuales y actitudinales (González, 2008), al igual que ocurría con los maestros de primaria y profesores de secundaria en formación inicial del estudio de Cuenca (2003). Así pues, los docentes de universidad y, a diferencia de los de otras etapas educativas, están utilizando el patrimonio cultural para tratar los contenidos procedimentales, esenciales junto con los conceptuales y los actitudinales para el desarrollo del pensamiento histórico (Cuenca et al., 2011; Cuenca, 2014; Egea y Arias, 2018; Estepa y Cuenca, 2006; Hernández, 2003).

Este uso del patrimonio cultural por parte de los participantes está asociado a una serie de objetivos:

- Potenciar el conocimiento y la interpretación de los aspectos científicos y culturales como símbolo e identidad de las diversas sociedades del pasado y del presente, correspondiente a una finalidad crítica.

- Sensibilizar al alumnado en la conservación del patrimonio, relacionado con una finalidad conservacionista.

-Promover los objetivos relacionados con la educación patrimonial para facilitar la adquisición de una concepción holística del patrimonio (Fontal et al., 2017; Fontal et al., 2020).

-Favorecer el conocimiento científico y social del alumnado, vinculado a una finalidad cultural o academicista.

Por contra, el objetivo menos perseguido por estos docentes es el de posibilitar que los alumnos sean ciudadanos capaces de interpretar e intervenir en la sociedad, propio de una finalidad crítica.

De esta manera presentan ciertas diferencias respecto a los docentes de primaria y secundaria del estudio de Estepa, Ávila y Ferreras (2013). Estos empleaban el patrimonio cultural primero, para sensibilizar al alumnado en la conservación del patrimonio y, después, para potenciar el conocimiento y la interpretación de los aspectos científicos y culturales, así como para posibilitar que los alumnos sean ciudadanos capaces de interpretar e intervenir en la sociedad; el objetivo menos perseguido por los docentes universitarios. Además, para los docentes de primaria y secundaria los objetivos menos interesantes eran los de favorecer el conocimiento científico y social del alumnado y facilitar el conocimiento del alumnado sobre la evolución de la sociedad, mientras que para los profesores universitarios son más importantes que conseguir que el alumnado sea capaz de interpretar e intervenir en la sociedad, pese a que este está vinculado a una finalidad crítica. Esto resulta bastante relevante porque, frente al resto de los grupos de participantes que han señalado las otras opciones, el grupo que ha mencionado esta finalidad crítica está formado por una mayoría de docentes con formación en educación o interpretación patrimonial, lo que evidenciaría la conclusión a la que llegaron Estepa, Ávila y Ferreras (2013), para quienes estar en posesión de un mayor conocimiento de los contenidos patrimoniales, como ocurría con los docentes de su estudio, no quiere decir que se tenga un conocimiento didáctico de los mismos, lo que explicaría que los docentes de universidad que han señalado este objetivo crítico son los que cuentan con formación en didáctica del patrimonio, pues para esta disciplina que el alumnado sea capaz de interpretar e intervenir en la sociedad es una de sus finalidades (Cuenca, 2014).

Identificar la existencia de un uso didáctico del patrimonio cultural, es decir, su presencia entre los métodos, estrategias y recursos didácticos empleados en las asignaturas de historia y didáctica de las ciencias sociales

Centrándose en el uso didáctico del patrimonio cultural, se ha comprobado que en los estudios universitarios de la Universidad de Murcia elegidos para esta investigación están presentes todos los elementos patrimoniales, por lo que los participantes de la misma estarían cerca de una visión holística del patrimonio como la que constataron Estepa, Ávila y Ferreras (2013) para los profesores de educación secundaria de la asignatura de Geografía e Historia. Sin embargo, aunque se acercan al nivel deseable de la perspectiva simbólico-identitaria siguen prefiriendo, por este orden, el patrimonio arqueológico, el artístico, el documental, el inmaterial, el etnológico, el natural y, en menor medida, el científico y el integral. Priman todavía los elementos patrimoniales de carácter monumental como el patrimonio arqueológico, el documental y el artístico, al igual que sucedía con los maestros y profesores de secundaria en formación inicial de la investigación de Cuenca (2003), o más recientemente con los docentes de secundaria de la Región de Murcia (Monteagudo y Oliveros, 2016) y los de infantil, primaria y secundaria gallegos (Castro et al., 2020), dejando en un segundo plano el tratamiento del patrimonio tecnológico y del etnológico, como en las etapas educativas preuniversitarias (Cuenca et al., 2011). En este sentido, los docentes universitarios de didáctica de las ciencias sociales y de historia emplean de forma similar el etnológico y el científico, mientras que el integral estaría más presente en las clases de los docentes del Grado de Historia.

Deteniéndonos en el patrimonio cultural, objeto de la investigación, este está presente en buena parte de los contenidos de las asignaturas. Si nos centramos en aquellos docentes que lo utilizan en todos o en la mayor parte de los contenidos, encontramos una mayoría, dieciséis de los veintiséis participantes. Se constata de esta forma una gran diferencia respecto al uso puntual de los docentes de infantil, primaria y secundaria gallegos (Castro et al., 2020), los maestros de primaria andaluces (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013) y los profesores de secundaria de Ciencias Sociales murcianos (Molina y Fernández, 2017; Molina y Muñoz, 2016). Por

contra, se asemejarían a los docentes de secundaria de Ciencias Sociales andaluces, quienes lo empleaban con bastante frecuencia (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013), lo que indicaría que los profesores universitarios estarían haciendo todo lo posible porque tuviera una presencia significativa en sus asignaturas, a fin de que los actuales discentes lo utilicen de la misma forma en sus futuras clases, tal y como han reclamado Moreno y Ponsoda (2018), pues creen que los futuros docentes han de ser conscientes de que el patrimonio ha de formar parte de su metodología didáctica.

Los participantes estarían usando, por este orden, el patrimonio de otras regiones españolas, el de otros países y el de la Región de Murcia, dejando en último lugar el patrimonio local, pese a lo que diez docentes emplean todos y cada uno de ellos. De esta forma, al igual que sucede con los docentes de infantil, primaria y secundaria gallegos y con los profesores de secundaria murcianos, suelen emplear más el patrimonio regional que el local (Castro et al., 2020; Monteagudo y Oliveros, 2016), mientras que priman el de otras regiones frente a lo que ocurre con los docentes de etapas no universitarias. El patrimonio local de Murcia tiene, por tanto, menor presencia en las aulas de los docentes universitarios, al igual que ocurre en las de los profesores de secundaria de dicha región (Molina y Fernández, 2017; Molina y Muñoz, 2016) y, todo ello, pese a que las estrategias didácticas destinadas a conocer el patrimonio cercano han sido consideradas por Marin y Fontal (2020) como experiencias productivas a la hora de lograr un aprendizaje significativo del alumnado, ya que este tiende a señalar y definir como patrimonio los elementos patrimoniales que asocia a su historia e identidad.

Dicho patrimonio cultural está presente en la metodología que emplean los participantes. Respecto a los métodos y estrategias didácticas, los más utilizados son, por este orden: la explicación o lección magistral, las salidas de campo para visitar elementos patrimoniales, los temas de actualidad para relacionar el pasado y el presente; y las estrategias de indagación como la resolución de problemas o los estudios de caso que implican la búsqueda, la elección y el análisis de fuentes primarias y secundarias. Sin embargo, el método dialógico a partir de la observación e interrogación de objetos patrimoniales y las visitas

patrimoniales solo alcanzarían la cuarta y quinta posición, respectivamente.

Todas las estrategias didácticas relacionadas directamente con el uso del patrimonio, como las salidas, las estrategias de indagación, el método dialógico y las visitas a instituciones patrimoniales, son las elegidas por grupos de docentes universitarios entre los que priman los que han recibido formación en educación o interpretación patrimonial, además de estar o haber estado vinculados al ámbito profesional del patrimonio.

De esta forma y, pese a que el primer lugar queda reservado para la explicación o lección magistral, propia de una metodología tradicional, destaca muy de cerca la salida de campo, así como otras estrategias relacionadas con el patrimonio cultural, lo que marca la diferencia con la metodología de los profesores de secundaria que tuvieron los alumnos del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia, pues en sus clases la presencia del patrimonio era anecdótica al basarse fundamentalmente en la lección magistral (Gómez et al., 2018), algo que no solo es el recuerdo de los estudiantes, ya que ha sido constatado con docentes de secundaria en activo (Monteagudo y Oliveros, 2016).

En cuanto a los materiales y recursos didácticos más presentes, encontramos las TIC y las fuentes primarias materiales, seguidas de las publicaciones científicas realizadas por las universidades y las instituciones patrimoniales, las fuentes primarias escritas y las fuentes primarias iconográficas. En todos estos casos, salvo en el de las TIC, son empleadas por grupos de docentes en los que priman los vinculados al ámbito patrimonial. Se trataría, por tanto, de una nueva combinación entre materiales y recursos de una metodología tradicional como las publicaciones científicas y los de una más activa como las TIC y las fuentes primarias, lo que los diferenciaría de los utilizados por los docentes de otras etapas educativas, todavía ligados a una metodología tradicional como es el caso de los libros de texto (Gómez et al., 2018; Monteagudo y Oliveros, 2016) y donde el uso de fuentes primarias y del patrimonio cultural cercano es puntual (Gómez et al., 2018).

Sin embargo, cuando se trata de las instituciones patrimoniales, no le reconocen el mismo valor. A pesar de ser un recurso característico de la metodología activa de carácter investigativo, que permite el contacto directo con el patrimonio cultural y el desarrollo de

estrategias de indagación, además de tener un gran potencial didáctico si se planifican actividades previas y posteriores a las visitas (Cuenca, 2014; Cuenca et al., 2011; Estepa y Cuenca, 2006); los participantes las relegan a la sexta posición, empleándolas un grupo de docentes que en su mayoría están vinculados al ámbito patrimonial y cuentan con formación en didáctica o interpretación del patrimonio. Esta situación, por tanto, se asemejaría a la de los docentes de las etapas educativas no universitarias, quienes muestran un menor interés por las instituciones patrimoniales, prefiriendo enseñar el patrimonio a través de las salidas de campo para visitar elementos patrimoniales o aquellas más propias del aula como las diapositivas, los audiovisuales o los trabajos de investigación (Castro et al., 2020).

Los participantes de esta investigación emplean, por tanto, una combinación entre la metodología tradicional, basada en estrategias didácticas como la lección magistral, y la activa, en la que el papel del alumnado es mayor, pues utiliza estrategias de indagación basadas en el método y las técnicas del historiador con el objetivo de desarrollar el pensamiento histórico, algo en lo que tiene mucho que aportar el patrimonio cultural al ser uno de los recursos principales para enseñar contenidos como los procedimentales (Molina y Fernández, 2017; Prieto et al., 2013). La presencia de estrategias didácticas activas en las primeras posiciones, explicaría que los profesores de secundaria en formación inicial de la Universidad de Murcia contemplan las salidas a centros de interés histórico del entorno y el trabajo de campo a lo largo de la visita a una institución patrimonial entre las estrategias didácticas más adecuadas, al tiempo que valoran de forma positiva las metodologías activas en el aprendizaje, el trabajo con fuentes primarias y el desarrollo de las competencias históricas (Miralles et al., 2017). Esta visión, compartida por los profesores universitarios y los futuros docentes de secundaria, contrasta de forma significativa con la percepción que tenían los futuros maestros de primaria y profesores de secundaria que participaron en la investigación de Cuenca (2003), pues entendían la integración del patrimonio en la enseñanza y el aprendizaje desde una metodología tradicional, sobre todo los futuros maestros, ya que los de secundaria potenciaban más la participación y la indagación. Igualmente, difiere de la presente entre los maestros de primaria y profesores de secundaria en activo del estudio de Estepa,

Ávila y Ferreras (2013), quienes continuaban empleando una metodología fundamentalmente tradicional, siendo escasas las estrategias didácticas innovadoras, sobre todo entre los de secundaria.

De la misma forma que ocurre con los métodos y estrategias didácticas, el uso de materiales y recursos en los que está presente el patrimonio por los participantes estaría motivando que los futuros docentes de secundaria formados en ella estimen como los recursos con mayores posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de la historia los museos y centros de interés histórico y patrimonial, las fuentes primarias escritas y orales, al tiempo que interpretan el patrimonio como un recurso vinculado a la metodología activa en la que se fomenta el papel activo del alumno en la construcción de su conocimiento y como fuente primaria a través de la cual aquel puede entrar en contacto con el método histórico (Miralles et al, 2017).

La combinación entre la metodología tradicional y la activa deja, sin embargo, de estar presente en las actividades de evaluación, donde priman los exámenes de preguntas de desarrollo extenso y los de preguntas cortas, siendo menos de la mitad de los docentes universitarios los que eligen otras como las investigaciones sobre temas de historia local o regional, el trabajo de campo durante y después de las visitas a instituciones patrimoniales o los exámenes que impliquen utilizar e interpretar fuentes primarias. En el caso de las investigaciones y del trabajo de campo, son empleadas por docentes que presentan un alto porcentaje en formación en didáctica o interpretación del patrimonio. La menor presencia de estas tres actividades en los estudios universitarios, objeto de estudio en esta investigación, contrasta con las estrategias didácticas, los recursos y los materiales empleados por los docentes, más propios de una metodología activa, mientras que las actividades que utilizan estarían relacionadas con un modelo tradicional de enseñanza, propio de los exámenes de carácter memorístico. Ello los situaría más cerca de los profesores de secundaria que tuvieron los actuales estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia (Gómez et al., 2018). Así pues, estarían lejos de la visión de los docentes de secundaria en formación inicial, quienes otorgan preferencia a actividades como el trabajo de campo a lo

largo de la visita a una institución patrimonial y las investigaciones sobre historia local. Estos últimos, al contrario de lo que ocurre con los de universidad, sitúan por debajo de las actividades realizadas con patrimonio a los exámenes de preguntas largas y cortas, pero valoran más los comentarios de texto que los docentes universitarios, quienes los mencionan por detrás de las actividades con patrimonio (Miralles et al., 2017).

Al margen de todo lo anterior, la metodología didáctica empleada se aprecia también en la planificación de las actividades realizadas durante las visitas a los elementos patrimoniales, evidenciando una fuerte polarización entre los docentes que escogen la relacionada con el modelo metodológico tradicional y aquellos que emplean la basada en un modelo en el que el rol del profesor y del alumno es activo. La primera, interesa a diez docentes, frente a la segunda, preferida por nueve profesores. En ambos casos están ligados mayoritariamente al ámbito patrimonial, pero mientras la mitad del grupo de los diez carece de formación en didáctica o interpretación patrimonial, solo dos del grupo de los nueve no ha recibido este tipo de formación. De ahí que se pueda concluir que la formación en educación o interpretación patrimonial estaría incidiendo directamente en el tipo de actividades que se planifican durante las visitas a elementos patrimoniales.

Además, nueve de los que eligen la metodología más tradicional ejercen docencia en el Grado de Historia, mientras que solo uno de ellos pertenece al área de Didáctica de las Ciencias Sociales, una diferencia que coincide con la presente entre los profesores de secundaria de Ciencias Sociales y los maestros de primaria del estudio de Estepa, Ávila y Ferreras (2013). No obstante, aunque la planificación más activa es elegida por seis del área de Didáctica de las Ciencias Sociales frente a tres del Grado de Historia, al menos el porcentaje es mayor que lo que ocurre con los docentes de primaria y secundaria mencionados, pues los primeros solo representaban un mínimo porcentaje, mientras que los de secundaria ni la mencionaron.

Por otra parte, el grupo de nueve docentes que se decanta por la planificación más activa es el que mejor se adapta a las indicaciones realizadas por investigadores como Cuenca (2014), Estepa y Cuenca (2006) y Prats y Santacana (2011), quienes han subrayado la

necesidad de que la visita a elementos patrimoniales cuente con una preparación previa en el aula llevada a cabo por el profesor y el alumnado, la visita y unas actividades posteriores que profundicen en lo observado e investigado durante la realización de la misma.

Constatar la participación de los docentes en proyectos de investigación e innovación relacionados con el patrimonio cultural

La mayoría de los docentes universitarios de esta investigación participa en proyectos de investigación e innovación relacionados con el patrimonio cultural, aunque la mayor parte de ellos lo hace en aquellos que cuentan únicamente con docentes universitarios, seguidos de los que son miembros de proyectos en los que están incluidos otros centros educativos de infantil, primaria o secundaria.

Menor presencia tienen aquellos que forman parte de proyectos en los que colaboran la universidad y las instituciones patrimoniales, reduciéndose a un docente cuando se trata de proyectos que vinculan la universidad con las instituciones patrimoniales y los centros educativos, destacando que todos los docentes de estos dos grupos han estado ligados al ámbito patrimonial.

Se confirma de esta forma la necesidad, mencionada por Castro et al. (2020), de incrementar el contacto entre la universidad y los centros educativos, sobre todo en materia de investigación e innovación en educación patrimonial a fin de hacer hincapié en el análisis de las dificultades y de los logros de los programas educativos sobre patrimonio. No obstante, lo más recomendable sería que los proyectos implicasen a las universidades, las instituciones patrimoniales y los centros educativos, algo que a tenor de los resultados de esta investigación es verdaderamente indispensable.

Comprobar la relación y/o colaboración existente entre el profesorado y las instituciones patrimoniales con patrimonio cultural, especialmente el caso de los museos

La colaboración entre el profesorado y las instituciones patrimoniales ha quedado evidenciada a través de las visitas didácticas que aquel realiza con su alumnado. Así pues, la mayoría de los docentes lleva a cabo este tipo de estrategias didácticas, aunque todavía existe un 30% que no las incluye en sus asignaturas. Entre aquellos que las llevan a cabo, la institución preferida es el museo, al igual que ocurre con los docentes de primaria murcianos (Griñán, 2018), mientras que son pocos los que eligen realizarlas en archivos, bibliotecas y museos o los que las destinan a archivos y museos. Los museos son elegidos por una mayoría de docentes vinculados al ámbito patrimonial, mientras que los que prefieren realizar también visitas a otras instituciones patrimoniales están relacionados tanto con el sector educativo como con el patrimonial.

Sea como fuere, las visitas a instituciones patrimoniales son bastante frecuentes en las clases de los docentes universitarios, pues la mayor parte de ellos ha realizado seis o más en los últimos cuatro años. A estos les siguen aquellos que han llevado a cabo cuatro en los últimos cuatro años, por lo que la cantidad alcanza un buen nivel, especialmente si se tienen en cuenta las restricciones a las que se han visto sometidas dichas instituciones por el Covid-19 desde el año 2020. Además, estarían manteniendo un contacto mayor que el que tienen, por ejemplo, los docentes de primaria murcianos, cuya frecuencia se reducía a dos o tres visitas a museos en el intervalo de tres años (Griñán, 2018).

Cumplen, por otra parte, con la premisa de enseñar el patrimonio cultural mediante una metodología didáctica activa, pues las visitas a instituciones patrimoniales son propias de dicho modelo didáctico (Cuenca, 2014; Cuenca et al., 2011; Estepa y Cuenca, 2006; Prats y Santacana, 2011). En este sentido, siguen la tónica general de los docentes de infantil, primaria y secundaria en activo (Molina y Fernández, 2017; Molina y Muñoz, 2016; Monteagudo y Oliveros, 2016), así como de los futuros maestros de primaria y profesores de secundaria en formación inicial (Chaparro y Felices, 2019; Miralles et al., 2017), quienes estiman las visitas patrimoniales entre las estrategias didácticas fundamentales a la hora de utilizar el patrimonio

cultural. Sin embargo, los docentes universitarios las llevan a cabo con mayor asiduidad que los de otras etapas educativas, que las efectúan de forma anecdótica (Castro et al., 2020; Molina y Fernández, 2017).

Las visitas patrimoniales preferidas son las que tienen lugar en espacios museísticos y, en este sentido, los participantes se estarían guiando por una serie de criterios a la hora de seleccionar el más idóneo para efectuarlas. La mayor parte de ellos, vinculados al ámbito patrimonial, se muestra interesado por aquellos museos que tienen entre sus fines ofrecer una perspectiva integral del patrimonio. No obstante, existen otros criterios tenidos en cuenta por los docentes universitarios, aunque no llegan a preocupar ni a la mitad de ellos, destacando la calidad científica del discurso museográfico y la presencia de recursos museográficos interactivos que contribuyan a la comprensión y la motivación del alumnado. Por debajo de los tres señalados se encuentran el resto de los ofrecidos a los participantes, pero cabe subrayar que los profesores ligados al ámbito patrimonial se decantan por la calidad científica de los educadores y del discurso museográfico, así como por la interacción de la institución y su personal con el alumnado, mientras que aquellos familiarizados con el sector educativo priman las cuestiones relacionadas con la educación y la planificación de la visita: los recursos museográficos interactivos, los programas educativos, las metodologías y estrategias didácticas, la localización y las tarifas.

Criterios como el interés del museo por la perspectiva integral del patrimonio, la disposición del museo por conectar con las experiencias del alumnado y la presencia de educadores que dominen científica y pedagógicamente los contenidos del museo e interactúen con el alumnado, coinciden con los requisitos estimados idóneos para evaluar la calidad de los programas educativos de los museos (Calaf et al., 2018). Al mismo tiempo, se mostrarían en la misma línea de los docentes de primaria y secundaria para quienes el discurso museográfico es uno de los primeros criterios a tener en cuenta, especialmente para los de secundaria porque su formación, al igual que la de los de universidad, les permite juzgar con mayor precisión la calidad científica del mismo (Suárez, 2018).

De la misma forma, tanto los de primaria y secundaria como los participantes han

otorgado menor importancia a cuestiones como la localización o los precios de los museos, aunque ambos criterios podrían influir en la relación entre las instituciones educativas y patrimoniales, ya que factores como el transporte público para el desplazamiento al museo y las tarifas son más valorados en una situación económica como la actual (Suárez, 2018).

Por contra, la existencia de programas educativos adaptados y relacionados con los contenidos en el aula, aunque interesa a los docentes de todas las etapas educativas, incidiría más en la elección del museo de los de educación primaria y secundaria que en la decisión de los de universidad, pues aquellos sitúan este criterio el primero a tener en cuenta (Suárez, 2018).

Independientemente de los criterios tenidos en cuenta, las visitas patrimoniales son entendidas como importantes por cuanto los docentes las relacionan con la función educativa de las instituciones patrimoniales. Para los participantes de esta investigación la principal función educativa de las instituciones patrimoniales es, por este orden, la ejemplificación de los contenidos tratados en el aula y el conocimiento de la historia local o regional; el trabajo de los contenidos procedimentales de las asignaturas; y la difusión de determinados valores. Las tres primeras funciones han sido mencionadas por un conjunto de docentes en el que la mayoría ha estado ligado al ámbito patrimonial, mientras que la última es la preferida por un grupo con vinculación educativa. En cualquier caso, constatan los resultados obtenidos por Suárez (2018), ya que las funciones educativas más valoradas por los maestros de primaria y los profesores de secundaria de Ciencias Sociales son la ilustración de contenidos y el conocimiento de la historia del entorno. Ahora bien, los docentes universitarios conceden un mayor valor al trabajo de los contenidos procedimentales frente a lo que opinan los de secundaria y, sobre todo, los de primaria, pues para los docentes de dichas etapas educativas la difusión de valores estaría por delante de dicha función educativa, evidenciando que la difusión de valores es más apreciada entre los que tienen mayor contacto con el ámbito de la educación.

En cuanto a la organización de las visitas a instituciones patrimoniales, la mayor parte de los participantes contacta previamente con la institución para informar a su personal de los

objetivos, necesidades e intereses de la visita que quieren planificar con objeto de adaptarla a su alumnado. Esto indica una colaboración más minuciosa con el personal de la institución que la que llevan a cabo aquellos que contactan previamente con la institución para informarse de la oferta educativa y después organizar la visita. Los primeros estarían centrando su atención en coordinarse con la institución a fin de que la visita resulte más provechosa a los discentes. No obstante, ambas opciones reflejarían que el contacto lo inician los docentes, ya que solo uno de ellos indica que recibe información de las instituciones patrimoniales sobre la oferta educativa disponible para el alumnado universitario, algo muy similar a lo que sucede con los docentes de primaria murcianos, pues son muy pocos los que aseguran ser informados de las ofertas educativas de los museos (Griñán, 2018). Por tanto, los docentes de universidad seguirían el mismo procedimiento que los docentes de primaria y secundaria murcianos quienes, según Escribano et al. (2019), contactan previamente con la institución patrimonial para organizar la visita, informándola de los objetivos e intenciones de la misma.

La planificación de actividades asociadas a las visitas a instituciones patrimoniales asegura el aprovechamiento del potencial didáctico de las mismas. De hecho, la mayor parte de los docentes universitarios, al igual que los de infantil, primaria y secundaria murcianos, planifica algún tipo de actividad con motivo de una visita, pero todavía existe un pequeño porcentaje que no realiza ninguna, sobre todo si se trata de actividades previas (Escribano et al., 2019). Respecto a estas últimas, más del 40% de los participantes las planifica y las realiza en solitario, mientras que alcanzan el 50% los que las llevan a cabo en colaboración con la institución patrimonial. Sin embargo, son muy pocos los que se detienen en planificar actividades posteriores en solitario y, menos aún, si es en colaboración con la institución, igual que sucede con los docentes de etapas educativas no universitarias (Escribano et al., 2019).

Por ello, solo cuatro de los veintiséis están aprovechando verdaderamente las visitas con actividades previas y posteriores llevadas a cabo en solitario, reduciéndose a uno si nos referimos a las planificadas con la institución patrimonial. Cabe destacar que en todos los tipos de actividades planificadas la mayor parte de los participantes han estado vinculados al ámbito patrimonial y que aquellas realizadas en solitario cuentan con un mayor porcentaje de

docentes con formación en didáctica o interpretación del patrimonio, a diferencia de las llevadas a cabo en colaboración con la institución. Esta situación constataría que las actividades asociadas con las visitas a instituciones patrimoniales no siempre se planifican adecuadamente ni tienen el seguimiento idóneo en el aula, ya que la colaboración entre las instituciones educativas y patrimoniales no alcanza todavía un nivel óptimo (Calaf et al., 2018). De ahí, que la preparación de las actividades no esté redundando en un aprendizaje significativo del alumnado (Escribano et al., 2019).

Detectar los posibles problemas que han podido limitar el uso del patrimonio cultural en el aula, así como las necesidades que advierten los docentes a la hora de emplearlo

Los docentes universitarios que han participado en esta investigación aseguran que existen determinados obstáculos que dificultan la integración del patrimonio cultural en sus asignaturas. De todos los mencionados, solo los dos primeros preocupan a la mitad o más de los docentes.

En primer lugar, estaría el elevado número de alumnos que cursan las asignaturas, dificultando la organización de las actividades patrimoniales. Es un obstáculo de tipo metodológico que afecta a todas las etapas educativas (Cuenca, 2014), por lo que ha sido resaltado también por los docentes de infantil, primaria y secundaria a la hora de integrar el patrimonio cultural en sus clases (Castro et al., 2020).

En segundo lugar, el escaso presupuesto con el que cuentan los departamentos universitarios para llevar a cabo la planificación y ejecución de actividades patrimoniales fuera de la ciudad, algo que coincide con el problema de financiación mencionado por los docentes de etapas no universitarias y que les está impidiendo afrontar los gastos de las mismas (Castro et al., 2020; Suárez, 2018).

La ausencia de materiales didácticos elaborados por las instituciones patrimoniales y adaptados al alumnado universitario aparece en tercera posición, mencionada por un grupo de profesores universitarios vinculados en su mayoría al ámbito patrimonial, aunque entre ellos

existe un porcentaje significativo que carecen de formación en didáctica o interpretación del patrimonio, por lo que quedaría justificada la necesidad de contar con este tipo de material para integrar el patrimonio cultural en sus asignaturas. Dicho problema no es exclusivo de los participantes, sino que está presente también en las demás etapas educativas como han constatado Castro et al. (2020), Molina y Muñoz (2016) y Suárez (2018) y, todo ello, pese al tiempo transcurrido desde que Prats (2001) reveló la necesidad de que las instituciones patrimoniales ofreciesen materiales didácticos de calidad y adecuados a los contenidos educativos de las distintas etapas escolares.

En cuarto término, son señalados dos problemas: las dificultades que encuentran a la hora de organizar la visita a una institución patrimonial para coordinarla de tal forma que coincida con la impartición en el aula de los contenidos relacionados, así como la falta de tiempo motivada por la extensión de los contenidos que deben enseñar. Ambos se corresponden con los existentes en otras etapas educativas, donde las cuestiones burocráticas influyen negativamente en la planificación de las visitas (Castro et al., 2020), al igual que lo hace el vasto currículo académico (Castro et al., 2020; Hernández, 2019; Molina y Muñoz, 2016; Molina y Ortuño, 2017; Suárez, 2018).

En quinta posición se sitúa el obstáculo de la descontextualización espacial, temporal y funcional de los bienes patrimoniales existentes en los museos, resaltado para las distintas etapas educativas por Estepa (2001), Cuenca (2003 y 2014) y Cuenca et al. (2011), resultando especialmente problemático cuando hablamos del patrimonio arqueológico porque las piezas suelen exponerse fuera de su lugar de procedencia (Estepa, 2001), ya que en España son pocos los yacimientos reconstruidos o recreados arquitectónicamente en el propio lugar o fuera de él (Santacana, 2018).

El escaso desarrollo de TIC de patrimonio por las instituciones patrimoniales y/o las universidades para el alumnado universitario es indicado en sexto lugar. La falta de adaptación de las TIC sobre patrimonio a las distintas etapas educativas sigue presente en la actualidad (Hernández, 2019), encontrando páginas web de museos que no van más allá del nivel expositivo cuando el idóneo es el interactivo (Tejera, 2013). Son recursos que se limitan a

repetir lo contenido en el material físico de la institución, que no incluyen verdaderas propuestas didácticas y que no fomentan el contacto entre las instituciones educativas y las patrimoniales, la interacción o el aprendizaje del patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria en la que prime la visión integral del mismo (Estepa y Cuenca, 2006; Estepa, Ferreras y Morón, 2013). Se confirma de esta forma que no son aptas y que necesitan mejorar ergonómica y didácticamente, al tiempo que adaptarse mejor a los espacios patrimoniales para los que han sido desarrolladas (Asensio et al., 2017; Martínez et al., 2018).

En séptimo término, la escasa oferta educativa de las instituciones patrimoniales para el alumnado universitario apenas ha sido mencionada por los docentes universitarios, por lo que estarían conformes con la existente, confirmando la valoración positiva que le otorgan a los programas educativos de los museos, los centros de interpretación del patrimonio y los archivos las investigaciones de Calaf et al. (2018) y Cuenca et al. (2014). Discrepan de esta forma de los docentes de infantil, primaria y secundaria gallegos que han señalado este problema a la hora de emplear el patrimonio cultural (Castro et al., 2020), así como de los profesores de secundaria iberoamericanos, para quienes la oferta de los museos está pensada para todos los públicos y no se adapta a las necesidades de los centros educativos (Molina y Ortuño, 2017), algo que fue mencionado hace años por Prats (2001) y que ha vuelto a serlo recientemente por Molina y Muñoz (2016) para el caso de la educación secundaria.

A partir de aquí encontramos otra serie de dificultades señaladas solo por un participante, por lo que el nivel de preocupación sería mínimo en comparación con todos los anteriores:

- La ausencia de educadores de museos con una adecuada formación en los contenidos del museo y en interpretación del patrimonio solo preocupa a un docente, indicando que la gran mayoría considera que cuentan con la formación científica y didáctica adecuada, tal y como han puesto de manifiesto Calaf et al. (2018).

- El desinterés del alumnado por los museos que no cuentan con recursos didácticos interactivos solo es mencionado por un docente, de lo que se deduce que el alumnado universitario difiere del de otras etapas educativas como, por ejemplo, la secundaria, donde

consideran los espacios museísticos como lugares aburridos porque sus recursos museográficos suelen ser de corte tradicional (Santacana et al., 2016).

-La falta de formación inicial y/o continua en didáctica patrimonio es vista como un problema por un docente que carece de ella, lo que indicaría que la mayor parte de los participantes no la considera un obstáculo porque ha recibido este tipo de formación, sea en didáctica o en interpretación patrimonial. Esto contrastaría con lo que sucede con los docentes de otras etapas educativas. Tanto ellos como los investigadores que han realizado los estudios concluyen que la falta de formación en el campo de la educación patrimonial es uno de los principales problemas para la integración del patrimonio cultural en las clases (Cuenca, 2003 y 2014; Estepa, 2001; Estepa, Ávila y Ferreras, 2013; González, 2008; Monteagudo y Oliveros, 2016; Suárez, 2018).

-Por último, uno de los docentes señaló expresamente la dificultad logística al estar la facultad en la que ejerce fuera del entramado urbano, por lo que las visitas a elementos o instituciones patrimoniales solo pueden realizarse fuera del horario lectivo. Y es que no es fácil coordinar las actividades con los horarios de las instituciones patrimoniales, como han señalado los docentes de secundaria (Molina y Muñoz, 2016; Molina y Ortuño, 2017). Además, como vimos anteriormente, la localización de un museo fue subrayada por los docentes universitarios como un criterio a la hora de su elección, por lo que las dificultades de carácter logístico de la institución educativa o de la patrimonial influyen negativamente en el uso del patrimonio cultural.

Con el fin de corregir estos problemas, los docentes universitarios creen conveniente intervenir en una serie de necesidades, siendo la principal la apuesta por la colaboración entre las instituciones patrimoniales y la universidad en proyectos de investigación e innovación en didáctica e interpretación del patrimonio, algo que se explica porque en el grupo de docentes que la han mencionado existe un alto porcentaje de miembros que carecen de formación en educación o interpretación patrimonial. Dicha colaboración no ha sido reclamada exclusivamente por los profesores de universidad, pues los docentes de educación infantil, primaria y secundaria han subrayado su interés por potenciar la investigación sobre el

patrimonio cercano mediante la colaboración entre sus centros educativos y las instituciones patrimoniales (Castro y López, 2019). De la misma forma, diversos investigadores han concluido que resulta imprescindible fomentar dicha investigación desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales (Miralles et al., 2017; Monteagudo y Oliveros, 2016).

En segundo lugar, es necesario un mayor apoyo económico por parte de la universidad para la realización de actividades patrimoniales dentro y fuera del aula, sin el que no se pueden llevar a cabo todas las que se podrían planificar, especialmente si requieren la salida fuera de la ciudad, algo que afecta igualmente a los centros educativos de etapas no universitarias (Castro et al., 2020).

Aunque estas son las necesidades más mencionadas, los docentes universitarios han insistido en la existencia de otras que se presentan a continuación, aunque interesen a menos de la mitad de los participantes:

-El desarrollo de materiales didácticos por parte de las instituciones patrimoniales para el alumnado universitario, solicitado por un grupo de docentes vinculados principalmente a la educación y entre los que hay un porcentaje considerable que no ha recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio, explicaría la necesidad de contar con este apoyo a la hora de integrar el patrimonio cultural en sus clases. Unos materiales didácticos señalados, como hemos visto anteriormente, como obstáculo y que han sido reclamados también por los docentes de infantil, primaria y secundaria con el fin de enseñar el patrimonio desde una perspectiva integral (Castro y López, 2019).

-La formación inicial y permanente en didáctica del patrimonio organizada entre la universidad y las instituciones patrimoniales cuenta con el apoyo de menos de la mitad de los participantes, pero entre ellos los hay que carecen de este tipo de formación, lo que explicaría que la soliciten, coincidiendo de esta forma con los docentes de infantil, primaria y secundaria (Castro y López, 2019; Castro et al., 2020). Aunque la falta de ella no es entendida como un obstáculo, tal y como hemos visto más arriba, su mención como una necesidad confirma, sin embargo, que los participantes están de acuerdo con que debe mejorarse e incrementarse como han propuesto a lo largo de los últimos años distintos investigadores. Se trataría de crear

programas de formación para los docentes de las distintas etapas educativas a fin de enseñar la didáctica del patrimonio desde una perspectiva integral y simbólico-identitaria para integrar el patrimonio en el currículo y en la metodología (Chaparro y Felices, 2019; Cuenca, 2014; Cuenca et al., 2011; Estepa, Ávila y Ferreras, 2013; González, 2008). Una formación en la que debería potenciarse la relación entre la universidad, la escuela y los museos y en la que se les enseñe a sacar el máximo partido al potencial didáctico que tiene el patrimonio para la formación histórica (Cuenca, 2014).

-La presencia de asignaturas obligatorias en grados y postgrados sobre didáctica y/o interpretación del patrimonio, relacionada con la anterior, es considerada una necesidad por unos pocos participantes que cuentan en su mayoría con este tipo de formación, lo que estaría indicando el valor que le conceden, al igual que ocurre con Miralles et al. (2017) y Gómez et al. (2018), para quienes convendría que los actuales planes de estudios universitarios fueran modificados para fomentar la enseñanza de la didáctica del patrimonio, preferiblemente a través de asignaturas obligatorias, ya que, cuando están presentes, suelen ser optativas lo que disminuye las oportunidades de los alumnos que nos las cursan de aprender contenidos patrimoniales y su didáctica (Fontal et al. 2017). La presencia de dichas asignaturas podría evitar que el alumnado carezca de una visión holística del patrimonio, algo en lo que no se ha avanzado todavía (Fontal et al., 2020), contribuyendo asimismo a que los estudiantes sepan trabajar con el patrimonio en sus futuras clases, integrándolo en ellas y haciendo que su uso no sea algo puntual (Chaparro y Felices, 2019).

-La existencia de programas educativos elaborados conjuntamente por las instituciones patrimoniales y la universidad ha sido solicitada por un pequeño grupo de participantes, algunos de ellos sin formación en didáctica o interpretación del patrimonio, por lo que considerarían los programas conjuntos como una necesidad fundamental, algo que los sitúa en la misma línea que los docentes de etapas educativas no universitarias, quienes reclaman programas de educación patrimonial para potenciar el proceso de patrimonialización de los discentes y la formación del profesorado (Castro y López, 2019).

-Por último, la creación de TIC de patrimonio por las instituciones patrimoniales y/o

universidades, adaptadas científica y didácticamente al alumnado universitario, aunque ha sido la menos mencionada, constituye una necesidad para un grupo de docentes entre los que la mayoría no ha recibido formación en educación o interpretación patrimonial, lo que aclararía su interés por este tipo de aplicaciones que deberán tenerse en cuenta de aquí en adelante, especialmente las desarrolladas por las instituciones patrimoniales porque, a pesar de las mejoras que necesitan las actuales en aspectos ergonómicos y didácticos (Asensio et al., 2017; Martínez et al., 2018), van a ser uno de los puntos fuertes de la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio (Ibáñez et al., 2018).

Para finalizar y respecto a la valoración de la formación en patrimonio cultural que están recibiendo los estudiantes de los grados y el postgrado seleccionados para esta investigación, los docentes universitarios no están de acuerdo con que sea la adecuada para su futuro profesional como docentes de historia. Entre aquellos que la ven poco adecuada destaca una mayoría de profesores de didáctica de las ciencias sociales con formación en didáctica o interpretación del patrimonio. Frente a ellos, hay un grupo que están moderadamente de acuerdo con que dicha formación es la idónea que proceden principalmente de las áreas del Grado de Historia, estando igualmente formados en educación o interpretación patrimonial. Sin embargo, y dado que es mayor el número de los que opinan que la formación no es la adecuada, estarían confirmando las conclusiones de otras investigaciones como la de Miralles et al. (2017), donde, como se ha mencionado anteriormente, se subraya la necesidad de introducir cambios en los planes de estudios universitarios a fin de que los estudiantes reciban una formación que les enseñe a emplear el patrimonio didácticamente y, por tanto, a integrarlo en el aula. Del mismo parecer son Moreno y Ponsoda (2018) cuando hacen hincapié en la necesidad de valorar qué concepto de patrimonio y de qué manera se está incluyendo en los contenidos que se enseñan al alumnado del Grado de Educación de Primaria, pues para Fontal et al. (2020) no existe actualmente relación entre los conocimientos que los futuros maestros deberían transmitir a sus alumnos y los que ellos han adquirido sobre patrimonio.

6. CONCLUSIONES

Con esta investigación se ha podido comprobar la manera en la que está presente y se emplea el patrimonio cultural material en la enseñanza de la historia y su didáctica en la educación superior, llegando a una serie de conclusiones que se exponen a continuación.

Se ha constatado que los docentes universitarios estiman útil el patrimonio cultural para desarrollar cuatro de los seis conceptos del pensamiento histórico: la relevancia histórica, las evidencias o pruebas históricas, el cambio y la continuidad, así como la perspectiva histórica. Sin embargo, solo unos pocos, formados en didáctica o interpretación del patrimonio, consideran que la causa y la consecuencia además de la dimensión ética puedan ser enseñados a través del patrimonio.

Al margen del pensamiento histórico, reconocen su utilidad para la enseñanza y el aprendizaje de los elementos culturales comunes de diferentes culturas, para lograr una educación histórica en la que estén presentes la motivación, las experiencias y las emociones del alumnado, así como para trabajar todos los tipos de contenidos: los factuales, los conceptuales y, sobre todo, los procedimentales y los actitudinales.

Se han detectado distintas finalidades en el uso del patrimonio cultural entre las que destaca una crítica que persigue que el alumnado conozca e interprete los aspectos científicos y culturales que simbolizan e identifican las sociedades pasadas y presentes. De esta forma, estos profesores universitarios se sitúan en el nivel ideal de la perspectiva simbólico-identitaria del patrimonio, aunque esta debería afianzarse ya que solo unos pocos, formados en su mayoría en educación o interpretación patrimonial, consideran que el patrimonio cultural pueda ser utilizado para formar ciudadanos capaces de interpretar e intervenir en la sociedad que les rodea. Además, se aprecia que la visión del patrimonio que procuran mostrar a su alumnado es la holística, recurriendo a las distintas tipologías del patrimonio, no solo al cultural que nos interesaba, aunque siguen decantándose preferentemente por aquellas de carácter monumental como el patrimonio arqueológico, el documental y el artístico.

El patrimonio cultural que emplean tiene una procedencia diversa: española,

internacional, regional y, en menor medida, local. Está presente con bastante frecuencia en los contenidos de sus asignaturas mediante una metodología combinada en la que se aprecian rasgos de métodos tradicionales y activos basados en la investigación. Si bien la explicación o lección magistral continua teniendo un peso importante, sus clases difieren de las de los docentes de primaria y secundaria porque le siguen de cerca ciertas estrategias didácticas vinculadas al uso del patrimonio, como son las salidas de campo para visitar elementos patrimoniales o las de indagación como la resolución de problemas o los estudios de caso en los que se utilizan fuentes primarias y secundarias, primando su elección entre los docentes formados en didáctica o interpretación del patrimonio y que han estado o están vinculados al ámbito profesional del patrimonio.

De la misma manera y, a diferencia de lo que ocurre con los docentes de etapas no universitarias, dicha combinación está presente en los materiales y recursos didácticos. Los profesores universitarios se decantan por las TIC, las fuentes primarias materiales, las publicaciones científicas realizadas por universidades e instituciones patrimoniales y las fuentes primarias escritas e iconográficas, pero relegan al igual que aquellos las visitas a instituciones patrimoniales.

La planificación de las actividades relacionadas con las salidas destinadas a visitar elementos patrimoniales vuelve a estar marcada por la presencia de dos modelos, el más tradicional y el más activo, caracterizándose el primero por el rol activo del profesor y el pasivo del alumnado, mientras que en el segundo, ambos, docente y discentes, tienen un papel activo en el proceso educativo. El más tradicional atrae a los profesores que ejercen docencia en el Grado de Historia, mientras que el activo está más presente en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. No obstante, este último es más apreciado por los docentes universitarios que por los de educación primaria y, sobre todo, los de secundaria.

Ahora bien, la combinación de modelos decae cuando se trata de actividades de evaluación en las que sigue muy vigente el tradicional basado en exámenes memorísticos de distinto tipo, pues aquellas en las que entra en juego el uso del patrimonio cultural cuentan con pocos seguidores, eso sí, familiarizados con el ámbito profesional del patrimonio.

La mayoría de estos profesores universitarios participa en proyectos de investigación e innovación en didáctica o interpretación del patrimonio, pero pocos lo hacen en aquellos en los que colaboran la universidad y las instituciones patrimoniales y es mínima su presencia en los que vinculan la universidad con las instituciones patrimoniales y los centros educativos de infantil, primaria y secundaria, algo reclamado por otras investigaciones a tenor de su escasez. Ello no impide que la relación universidad-instituciones patrimoniales esté presente a través de las visitas didácticas, empleadas por la mayoría de este profesorado y llevadas a cabo generalmente en el museo, la institución preferida por los docentes de educación superior al igual que sucede con los de otras etapas educativas. Asimismo, son visitas realizadas con bastante frecuencia y en las que los museos son elegidos siguiendo una serie de criterios entre los que sobresale su interés por ofrecer una perspectiva integral del patrimonio, algo que los diferencia de los docentes de primaria y secundaria para quienes lo más importante es la existencia de programas educativos adaptados y relacionados con los contenidos que explican en el aula.

Estas diferencias se difuminan a la hora de definir la función educativa que asignan a las instituciones patrimoniales, pues al igual que sucede con otras etapas educativas, la vinculan a la ejemplificación de los contenidos tratados en el aula y al conocimiento de la historia local o regional, difiriendo de aquellos cuando se trata del trabajo de los contenidos procedimentales que sitúan por delante de la difusión de valores.

Respecto a la planificación de las visitas a las instituciones patrimoniales, siguen la línea de los docentes de otras etapas educativas contactando previamente con estas para informar a su personal de los objetivos, las necesidades y los intereses de la visita para adaptarla a su alumnado, lo que no quiere decir que estén aprovechando completamente el potencial de este tipo de estrategias didácticas, pues aunque organizan actividades relacionadas con las visitas, son muy pocos los que las llevan a cabo previa y posteriormente en solitario, menos aún si en su organización y ejecución colabora la institución patrimonial, por lo que la relación entre la universidad y dichas instituciones no llega a ser óptima.

La integración del patrimonio cultural y el aprovechamiento de su potencial en las

asignaturas de estos docentes universitarios se ven imposibilitados por una serie de obstáculos. Entre ellos se remarcen dos asociados a la administración universitaria: el elevado número de alumnos que cursan las asignaturas y dificultan la planificación de las actividades patrimoniales, así como el escaso presupuesto con el que cuentan los departamentos universitarios para financiar y ejecutar este tipo de actividades. Unas dificultades a las que también se enfrentan en la etapas no universitarias.

Todo ello está relacionado con la existencia de ciertas necesidades a las que, según los docentes universitarios, habría que prestar atención para mejorar la situación actual. Destaca evidentemente la necesidad de mejorar la colaboración entre las instituciones patrimoniales y la universidad en cuanto a los proyectos de investigación e innovación en didáctica e interpretación del patrimonio, coincidiendo con la reclamación realizada desde otras etapas educativas. Por otra parte, y después de haberlo señalado como un problema, demandan un mayor apoyo económico de la universidad para sufragar las actividades patrimoniales dentro y fuera del aula, lo que evidencia su preocupación por esta cuestión.

Dicha repetición se vuelve a apreciar, aunque con menor seguimiento, cuando abordan los materiales didácticos elaborados por las instituciones patrimoniales, que son reclamados preferentemente por aquellos que no cuentan con formación en didáctica o interpretación del patrimonio, lo que explicaría que consideren la falta de los mismos como un obstáculo y su desarrollo una necesidad para que puedan integrar correctamente el patrimonio cultural en sus clases. En este sentido, dicha petición estaría relacionada a su vez con la necesidad de mejorar la formación inicial y permanente en educación patrimonial porque, aunque la falta de esta formación no sea señalada como un problema principal, parece revelar el acuerdo de los docentes universitarios con que la formación en didáctica del patrimonio debe ser mejorada e incrementada, algo solicitado también por los docentes de otras etapas que han participado en otras investigaciones.

Ello nos lleva, precisamente, a que los profesores universitarios de esta investigación muestren su desacuerdo con que la formación en materia de patrimonio cultural de los alumnos universitarios sea la adecuada para que en su futuro como docentes de historia sepan

emplearlo e integrarlo en sus clases.

Este desacuerdo con la adecuación de la formación de los actuales discentes está más presente en el grupo de docentes de didáctica de las ciencias sociales, aunque no es la única cuestión en la que difieren de los del Grado de Historia. De hecho, esta investigación ha evidenciado ciertas diferencias entre el profesorado universitario de educación e historia. Mientras los primeros muestran una mayor preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de la historia y del patrimonio, los segundos se centran más en los contenidos históricos y patrimoniales propiamente dichos.

Así pues, destaca el interés de los docentes de didáctica de las ciencias sociales por desarrollar todas las tipologías de contenidos –factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales– a través del patrimonio cultural. Su intención es enseñarlo con fines críticos ligados a la educación patrimonial y para desarrollar conceptos clave del pensamiento histórico como la dimensión ética. Para ello emplean una metodología más activa basada en estrategias de indagación y en actividades de evaluación, tales como: las investigaciones sobre temas de historia local o regional y los exámenes en los que se utilizan e interpretan fuentes primarias. Al mismo tiempo, las salidas que organizan para visitar elementos patrimoniales cuentan con el rol activo del alumnado y del profesorado.

De hecho, su interés por los aspectos didácticos se deja sentir igualmente en las dificultades y necesidades que señalan para integrar el patrimonio cultural, subrayando las siguientes: la ausencia de materiales didácticos y TIC de las instituciones patrimoniales para el alumnado universitario, la necesidad de iniciativas de formación inicial y permanente en didáctica o interpretación del patrimonio organizadas entre la universidad y las instituciones patrimoniales, así como la presencia de asignaturas obligatorias sobre educación o interpretación patrimonial.

Por su parte, los docentes del Grado de Historia se concentran más en la enseñanza de los contenidos patrimoniales que en la didáctica de los mismos, diferenciándose de los anteriores en que emplean más el patrimonio integral. En su metodología se aprecian más rasgos tradicionales como la explicación o la lección magistral, los exámenes de carácter

memorístico y las salidas a elementos patrimoniales planificadas con el papel protagonista del profesorado. Sin embargo, en su metodología son más frecuentes las visitas a instituciones patrimoniales, valorando en el caso de los museos el interés de estos por ofrecer una perspectiva integral del patrimonio, la calidad científica de su discurso museográfico y la presencia de educadores que dominen los contenidos de la institución. Pese a ello, señalan la necesidad de incrementar la colaboración entre las instituciones patrimoniales y la universidad, especialmente en lo que se refiere a proyectos de investigación e innovación de didáctica o interpretación del patrimonio.

Pese a todo ello, esta investigación ha permitido constatar la hipótesis de la que partía. La importancia que conceden los maestros y profesores de secundaria de historia en formación inicial al patrimonio en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia y como parte esencial de una metodología innovadora, procede de la presencia que el mismo ha tenido y del uso que se ha hecho de él por parte de los docentes universitarios en sus correspondientes asignaturas de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria e Historia, así como del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato.

Ahora bien, existen algunos ámbitos en los que todavía habría que insistir para que los estudiantes de los grados y el postgrado objeto de esta investigación mejoren su formación a la hora de valorar y emplear el patrimonio cultural de forma didáctica.

Aunque estén presentes las estrategias didácticas que utilizan el patrimonio cultural en las clases de estos estudios, sería recomendable que continuara incrementándose su presencia para que tengan un lugar preferente en la enseñanza de la historia en educación superior con el fin de que el alumnado domine el trabajo con el patrimonio cuando ejerza como docente de infantil, primaria, secundaria o educación superior y para que la presencia de aquel no sea algo puntual, sino frecuente, contribuyendo de esta forma al aprovechamiento de su potencial para el desarrollo del pensamiento crítico (Chaparro y Felices, 2019; Molina y Fernández, 2017).

Dicha presencia debe vincularse a la metodología didáctica basada en la investigación, en la que el rol del alumnado es activo (Miralles et al., 2017), construyendo su propio conocimiento con la ayuda del docente que actuará como guía. Una metodología en la que se

parta siempre de las ideas previas de los alumnos para relacionarlas con los nuevos conocimientos y en la que se les evalúe de forma continua para conocer su evolución a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (Fraile, 2019). Por todo ello, resulta fundamental como han manifestado Miralles et al. (2017) que el uso didáctico del patrimonio cultural forme parte de los planes de estudio de grados, másteres y doctorados para que los actuales discentes cuenten con una base de educación e interpretación patrimonial de cara a su futuro profesional.

Precisamente el trabajo en el campo de la investigación e innovación en didáctica del patrimonio y en educación histórica llevado a cabo durante las últimas décadas y centrado en desbancar las metodologías tradicionales de enseñanza y aunar las activas que potencian el pensamiento histórico crítico; está detrás del valor que los alumnos universitarios conceden al patrimonio en las clases de Historia (Miralles et al., 2017), por lo que es imprescindible continuar en esta línea, potenciando la investigación y la innovación en estos campos a través de la colaboración de los centros educativos, las universidades y las instituciones patrimoniales, porque los resultados de dichos estudios podrán ser aplicados en todas las etapas educativas y la universidad contará con más información sobre los obstáculos y necesidades que rodean la didáctica del patrimonio en el ámbito educativo y patrimonial (Castro et al., 2020).

Relacionado con lo anterior, ha de procurarse la mejora e incremento de la formación inicial y continua en didáctica o interpretación del patrimonio de los actuales docentes de universidad, especialmente de aquellos que no cuentan con ninguna de ellas, pues de esta manera tendrá más presencia la perspectiva holística y simbólico-identitaria desde la que emplean el patrimonio en sus asignaturas (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013). Además, ha de impulsarse la colaboración de los centros educativos, la universidad y las instituciones patrimoniales en la planificación y ejecución de programas de formación para los docentes (Castro et al., 2020), pues como se ha visto a lo largo de esta investigación la presencia entre los docentes de universidad de esta formación, al tiempo que la vinculación de parte de ellos al ámbito profesional del patrimonio; influye positivamente en el uso del patrimonio cultural en sus clases, marcando en algunas cuestiones importantes diferencias con lo que sucede en las

etapas no universitarias donde la formación en estos campos es menor y no suele existir una relación profesional con el patrimonio.

No obstante, una parte de las dificultades de la integración del patrimonio cultural en las clases de estos estudios universitarios se debe a la falta de financiación para sufragar las actividades patrimoniales que tienen lugar fuera de la facultad, por lo que los convenios de colaboración entre la universidad y las instituciones patrimoniales cobran interés a fin de organizarlas con la participación presupuestaria tanto de la universidad como de las administraciones públicas de las que dependen dichos centros patrimoniales. No obstante, sería recomendable buscar nuevas vías de financiación en entidades privadas que tengan entre sus fines sociales la promoción del patrimonio, pues podrían estar interesadas en invertir en los programas educativos organizados conjuntamente entre instituciones educativas y patrimoniales.

Sin embargo, resulta más difícil encontrar una solución para que la masificación de las aulas no afecte a la planificación de las actividades patrimoniales y, por ende, al aprovechamiento del potencial didáctico del patrimonio. El número de alumnos en cada asignatura debería ser repartido en varios grupos de enseñanza, lo que requeriría el incremento del personal docente e investigador de la universidad o, en su defecto, la repetición de la misma actividad en más de una ocasión a fin de que todo el alumnado pueda tener contacto con el patrimonio de una forma más personalizada y productiva. Ahora bien, esta última opción se vería afectada por el tiempo limitado para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de cada una de las asignaturas.

Finalmente, se ha de señalar que este trabajo no supone más que una pequeña aportación a las investigaciones sobre la percepción de los docentes sobre el valor didáctico del patrimonio cultural en la enseñanza de la historia, pues los estudios se habían centrado hasta ahora en la visión de los docentes en activo de educación infantil, primaria y secundaria, así como en la de aquellos de primaria y secundaria en formación inicial, pero no se había comprobado la de los docentes universitarios, formadores precisamente de todos los mencionados. No obstante, los resultados obtenidos con esta investigación han de entenderse

únicamente como una aproximación al tema de estudio por varias razones:

-En primer lugar, durante la realización de este trabajo solo se ha tenido acceso a las respuestas voluntarias de veintiséis participantes cuando la muestra seleccionada al principio contaba con cincuenta y nueve profesores, por lo que no sería la situación más idónea.

-En segundo lugar, esta investigación se ha centrado en los docentes de una universidad concreta, algunos de los cuales están vinculados directamente al campo de la educación patrimonial, por lo que no se podrían generalizar los resultados sin ser comparados con los que se obtendrían de los docentes de otras universidades, especialmente si se trata de instituciones que no cuentan con profesorado que investigue e innove en didáctica o en interpretación del patrimonio.

Derivado de lo anterior, esta investigación podría ser profundizada en varias cuestiones. Sería conveniente detenerse en la opinión del personal de las instituciones patrimoniales sobre la relación y colaboración que mantienen con el profesorado universitario, pues solo se ha visto la visión de este último. Además, sería interesante conocer la percepción sobre el valor didáctico del patrimonio cultural que tiene el alumnado actual de doctorado de Educación e Historia, compararla con la de sus profesores y ver si en su futuro como docentes universitarios estarán capacitados para integrarlo dentro y fuera del aula.

7. REFERENCIAS

- Alonso, L. (1999). *Museología y Museografía*. Ediciones del Serbal.
- Alves, L. A. y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 71-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Arqué, M. T., Llonch, N. y Santacana, J. (2012). Interpretación y didáctica del patrimonio. En F. X. Hernández y M. C. Rojo (Eds.), *Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos* (pp. 39-58). Trea.

- Asensio, M., Santacana, J. y Pol, E. (2017). Apple Project (App learning evaluation): primeros resultados de un estudio hecho en la ciudad Ibérica de Calafell. *Revista de Didácticas Específicas*, (17), 8-38. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/9136>
- Ávila, R. M. y Rico, L. (2004). Los museos virtuales. Nuevos ámbitos para aprender a enseñar el patrimonio histórico-artístico: una experiencia en la formación de maestros. En M. I. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Universidad de Alicante. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1448548>
- Bellati, I. y Sabido, J. (2020). L'uso delle fonti storiche come pratica per la formazione degli insegnanti di istruzione primaria dell'Università di Barcelona. *Didattica della Storia. Journal of Research and Didactics of History*, 2 (1), 1-25. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11831>
- Bellido, M. L. (2012). Nuevas tecnologías, museo y educación. *Visualidades*, 5 (1), 122-133. <https://doi.org/10.5216/vis.v5i1.18040>
- Bonilla, A. L. (2017). Los museos como recurso didáctico: el ejemplo de los museos arqueológicos. *Antropología Experimental*, (17), 297-303. <https://doi.org/10.17561/rae.v0i17.3518>
- Calaf, R., San Fabián, J. L., Suárez, M. A. y Martín, M. (2018). Un diseño de investigación innovador para desvelar criterios de calidad en programas educativos de museos. En R. Calaf y M. Suárez (Eds.), *Acción educativa en museos: su calidad desde la evaluación cualitativa* (pp. 25-45). Trea.
- Castro, B., Castro, L., Conde, J. y López, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34 (3), 77-96. <http://hdl.handle.net/10347/24830>
- Castro, L. y López, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33 (1), 97-114. <http://hdl.handle.net/10347/21290>

- Chaparro, A. y Felices, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, (3), 327-346. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27466132019/27466132019.pdf>
- Chaparro, A., Martínez, C., Robles, F. J. y Cespedosa, R. (2019). Desarrollar la conciencia histórica a través del patrimonio en el Grado en Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (36), 17-32. <https://doi.org/10.7203/dces.36.12672>
- Convención sobre la protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural. (1972). UNESCO. <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>
- Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. (2003). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (2), 37-45. <http://hdl.handle.net/10272/7669>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2566>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, (5), 45-57. <http://hdl.handle.net/10272/9437>
- Cuenca, J. M., Martín, M. J., Ibáñez, A. y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clio: History and History teaching*, (40). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4909283>
- Egea, A. y Arias, L. (2013). IES Arqueológico. La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la educación secundaria. *Clio: History and History teaching*, (39). <http://clio.rediris.es/n39/recursos/egeaarias.pdf>
- Egea, A. y Arias, L. (2018). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (Eds.), *Y la arqueología llegó al aula:*

la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio (pp. 329-343). Trea.

- Egea, A., Pernas, S. y Arias, L. (2014). Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico. En O. Fontal, A. Ibáñez y L. Martín (Eds.), *Reflexionar desde las experiencias: una visión complementaria entre España, Francia y Brasil : actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 1149-1160). Instituto del Patrimonio Cultural de España; Observatorio de Educación Patrimonial en España.
- Escribano, A., Polo, B. y Miralles, P. (2019). Estudio de la opinión de los agentes educativos sobre las visitas escolares al Museo Arqueológico de Murcia. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34 (1), 101-119. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/2042>
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (30), 93-106. <http://hdl.handle.net/10272/9606>
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de primaria y secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 41-59). Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9991/Concepciones%20del%20profesorado.pdf?sequence=4>
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio: investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En O. Fontal y R. Calaf (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Trea.
- Estepa, J., Ferreras, M. y Morón, M. C. (2013). Resultados de investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio. Libros de texto y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 25-39). Universidad de Huelva.

- Fontal, O., García, S. y Aso, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (101), 1-14. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- Fontal, O., Ibáñez, A., Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 20 (2), 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Fontal, O. y Marín, S. (2016). La educación patrimonial en contextos formales. Balance de la situación actual en España. En L. Sanjo (Ed.), *La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas* (pp. 1-17). Ayuntamiento de Arrecife.
- Fraile, F. J. (2019). La formación del profesorado universitario de Historia: avances y dificultades del proceso. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 76-92. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.76>
- García, M. D. (2018). El museo en línea como recurso de enseñanza-aprendizaje en competencias de patrimonio museístico en los Grados de Historia del Arte. En B. Calderón, A. Choque y F. Quiles (Eds.), *Nuevas tecnologías e interdisciplinariedad en la comunicación del patrimonio cultural* (pp. 144-156). Universidad Pablo Olavide, Universidad de Córdoba y Universidad Peruana Simón Bolívar. <http://hdl.handle.net/10433/5690>
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27. <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338131531002.pdf>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y 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. <https://doi.org/10.5209/RCED.5223>

- González, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (7), 23-36. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126350>
- Griñán, J. (2018). *Los recursos tecnológicos como lazo de unión entre museos y centros educativos como contextos de aprendizaje* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/60573>
- Hernández, A. (2019). *El museo en el aula: una propuesta de trabajo a través del museo virtual* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/75688>
- Hernández, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Eds.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 455-466). Universidad de Castilla-La Mancha; Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Hervás, R. (2019). *Métodos y técnicas de investigación* [Material del aula]. Texto creativo, Universidad de Murcia, España.
- Hervás, R. y Miralles, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000. Revista de formación del profesorado*, (9), 34-40. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/85775>
- Ibáñez, A., Fontal, O. y Rivero, P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurales y programas referentes. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 194 (788), a448. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>
- Jiménez, L. (2013). El museo virtual como estrategia para la enseñanza de la historia. *Revista Electrónica Perspectivas*, (6), 83-104.
- Marín, S. y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32 (4), 917-933. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/64657>
- Martínez, R., López, V., Asensio, M. y Santacana, J. (2018). ¿Entretener o aprender? La evaluación de las tecnologías móviles en la didáctica del patrimonio. *Ensayos. Revista*

- de la Facultad de Educación de Albacete, 33 (1), 39-52. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1738>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s.f.). *Qué estudiar y dónde en la Universidad*. <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/busquedaSimple.action>
- Miralles, P., Gómez, C. y Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, 43 (4), 161-184. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n4/art09.pdf>
- Molina, S. y Fernández-Rufete, M. (2017). El patrimonio en el desarrollo de competencias históricas: la visión del profesorado de la Región de Murcia. En P. Miralles, C. J. Gómez y R. A. Rodríguez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 211-236). Editum. <https://libros.um.es/editum/catalog/book/1781>
- Molina, S. y Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27 (2), 863-880. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411
- Molina, S. y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos*, 43 (4), 185-202. <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v43n4/art10.pdf>
- Monteagudo, J. y Oliveros, C. (2016). La didáctica del patrimonio en las aulas. Un análisis de las prácticas docentes. *UNES. Universidad, escuela y sociedad*, (1), 64-79. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12150>
- Moreno, J. R. y Ponsoda, S. (2018). La percepción del alumnado sobre la didáctica del patrimonio en la enseñanza de la Historia. En R. Roig (Ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 317-325). Octaedro. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/84990>

- Ortuño, J., Molina, S., Sánchez, R. y Gómez, C. J. (2012). El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España. En O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (Eds.), *Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro: actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 94-103). Instituto de Patrimonio Cultural de España; Observatorio de Educación Patrimonial en España.
- Pagès, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. *Treballs d'Arqueologia*, (6), 205-217. <https://www.raco.cat/index.php/TreballsArqueologia/article/view/29287>
- Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. En J. Morales, M. C. Bayod, R. López, J. Prats y D. Buesa (Eds.), *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales*, 15 (pp. 157-171). Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. http://www.u b . e d u / h i s t o d i d a c t i c a / i n d e x . p h p ? option=com_content&view=article&id=82:valorar-el-patrimonio-historico-desde-la-educacion-factores-para-una-mejor-utilizacion-de-los-bienes-patrimoniales-1&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Los restos arqueológicos, los monumentos y los museos como fuentes del pasado. En J. Prats (Ed.). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 39-67). Grao.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío. History and History Teaching*, (39). <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>
- Querol, M. A. (2011). El patrimonio cultural en las universidades españolas: no sólo una cuestión de tiempo. *Patrimonio Cultural de España*, (5), 75-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4371162>

- Rivero, P. y Feliu, M. (2017). Aplicaciones de la arqueología virtual para la Educación Patrimonial: análisis de tendencias e investigaciones. *Estudios Pedagógicos*, 43 (4), 319-330. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400017>
- Santacana, J. (2018). La arqueología y el reto de educar. En A. Egea y L. Arias (Eds.), *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 9-21). Trea.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Santacana, J., Martínez, T., Llonch, N. y López, V. (2016). ¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (31), 23-38. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8795>
- Santacana, J., Martínez, T., López, V. y Grevtsova, I. (2015). Aplicación de la investigación arqueológica para el diseño de recursos educativos de base virtual en la didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (14), 27-38. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/303614>
- Santibáñez, J. (2006). Los museos virtuales como recurso de enseñanza-aprendizaje. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, (27), 155-162. <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C27-2006-24>
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. En A. Sears e I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press. http://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/seixas_peck.pdf
- Simonet, C. (10 de noviembre de 2017). *Museos 2.0: ¿Experiencia significativa o simulacro?* <https://nuevamuseologia.net/museos-2-0-algunas-definiciones-disyunciones-y-usos-del-termino/>
- Suárez, M. A. (2018). Museos y enseñanza de la historia. Perspectivas del profesorado en Asturias. En A. I. Ponce y J. Ortuño (Eds.), *Pensando el patrimonio: usos y recursos en el ámbito educativo* (pp. 227-241). Editum.

- Tejera, C. (2013). Investigación didáctica: la cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte. *Clío*, (39), 1-30. <http://clio.rediris.es/n39/articulos/Tejera.pdf>
- Universidad Autónoma de Madrid. (2020a). *Guías docentes del Grado en Maestro en Educación Infantil*. [https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look\[conpub\]BuscarPubGuiaDocAs?entradaPublica=true&idiomaPais=es.ES&_anoAcademico=2020&_centro=201&_planEstudio=470](https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look[conpub]BuscarPubGuiaDocAs?entradaPublica=true&idiomaPais=es.ES&_anoAcademico=2020&_centro=201&_planEstudio=470)
- Universidad Autónoma de Madrid. (2020b). *Guías docentes del Grado en Maestro en Educación Primaria*. [https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look\[conpub\]BuscarPubGuiaDocAs?entradaPublica=true&idiomaPais=es.ES&_anoAcademico=2020&_centro=201&_planEstudio=471](https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look[conpub]BuscarPubGuiaDocAs?entradaPublica=true&idiomaPais=es.ES&_anoAcademico=2020&_centro=201&_planEstudio=471)
- Universidad Autónoma de Madrid. (2020c). *Guías docentes del Grado en Historia*. [https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look\[conpub\]BuscarPubGuiaDocAs?entradaPublica=true&idiomaPais=es.ES&_anoAcademico=2020&_centro=101&_planEstudio=650#](https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look[conpub]BuscarPubGuiaDocAs?entradaPublica=true&idiomaPais=es.ES&_anoAcademico=2020&_centro=101&_planEstudio=650#)
- Universidad Complutense de Madrid. (2020a). *Estructura del Plan del Grado en Maestro en Educación Infantil*. <https://www.ucm.es/estudios/grado-educacioninfantil-estudios-estructura>
- Universidad Complutense de Madrid. (2020b). *Plan de estudios del Grado en Historia*. <https://www.ucm.es/grado-historia/plan-de-estudios>
- Universidad de Alcalá. (2020a). *Guías docentes del Grado en Magisterio en Educación Primaria*. <https://www.uah.es/es/estudios/estudios-oficiales/grados/asignaturas/index.html?codPlan=G430>
- Universidad de Alcalá. (2020b). *Asignaturas del Grado en Historia*. <https://www.uah.es/es/estudios/estudios-oficiales/grados/asignaturas/index.html?codPlan=G250>

- Universidad de Alicante. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Historia*. <https://web.ua.es/es/grados/grado-en-historia/plan-de-estudios.html>
- Universidad de Almería. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Historia*. <https://www.ual.es/estudios/grados/presentacion/plandeestudios/1310>
- Universidad de Barcelona. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Maestro de Educación Primaria*. <https://www.ub.edu/portal/web/educacion/grados/-/ensenyament/detallEnsenyament/1060231/7>
- Universidad de Burgos. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Historia y Patrimonio*. https://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/p_ghistori_159_3.pdf
- Universidad de Cádiz. (2020a). *Estructura general del Grado en Historia*. <https://filosofia.uca.es/estructura-general-del-titulo-10/>
- Universidad de Cantabria. (2020a). *Asignaturas del Grado en Historia*. <https://web.unican.es/estudios/asignaturas?p=70&c=2020>
- Universidad de Castilla-La Mancha. (2020a). *Información académica del Grado en Maestro en Educación Primaria*. <https://www.uclm.es/Albacete/EducacionAB/GRADOS-EDUCACION/nueva-MAESTROEDUCACIONPRIMARIA/GradoMaestroEducacionPrimariaAB1234>
- Universidad de Castilla-La Mancha. (2020b). *Plan de estudios del Grado en Historia*. <https://www.uclm.es/ciudad-real/letras/grado/historia>
- Universidad de Córdoba. (2020a). *Planificación de la enseñanza del Grado en Educación Infantil*. <http://www.uco.es/organiza/centros/educacion/es/infantil-planificacion-de-la-ensenanza>
- Universidad de Extremadura. (2020a). *Asignaturas y planes docentes del Grado en Historia y Patrimonio Histórico*. <https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/fyl/titulaciones/info/asignaturas?id=0440>
- Universidad de Gerona. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Maestro en Educación Infantil*. <https://www.udg.edu/es/estudia/Oferta-formativa/Graus/Fitxes?IDE=940&ID=3101G0409%2523plaEstudis>

- Universidad de Gerona. (2020b). *Asignaturas del Grado en Historia*. <https://www.udg.edu/es/estudia/Oferta-formativa/Graus/Fitxes?IDE=1009&ID=3102G0409%2523plaEstudis>
- Universidad de Gerona. (2020c). *Plan de estudios del Máster en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. <https://www.udg.edu/es/masters-en-educacio-i-psicologia/Formacio-professorat/Pla-destudis>
- Universidad de Granada. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Educación Infantil*. <https://grados.ugr.es/infantil/pages/infoacademica/estudios>
- Universidad de Granada. (2020b). *Plan de estudios del Grado en Educación Primaria*. <https://grados.ugr.es/primaria/pages/infoacademica/estudios>
- Universidad de Huelva. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Historia*. <https://www.uhu.es/fhum/estudios.php?sub=grados&cat=histor&op=planificacion>
- Universidad de Jaén. (2020a). *Información académica del Grado en Educación Infantil*. <https://www.ujaen.es/estudios/oferta-academica/grados/grado-en-educacion-infantil#informacion-academica>
- Universidad de La Laguna. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Historia*. <https://www.ull.es/grados/historia/plan-de-estudios/estructura-del-plan-de-estudios/>
- Universidad de La Rioja. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Geografía e Historia*. https://www.unirioja.es/estudios/grados/geografia_historia/guias20_21.shtml
- Universidad de Lérida. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Historia*. <http://www.historia.udl.cat/es/pla-formatiu/pla-estudis-guies-docents/>
- Universidad de León. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Educación Primaria*. <https://www.unileon.es/estudiantes/estudiantes-grado/oferta-de-estudios/planes?titula=1013>
- Universidad de Málaga. (2020a). *Plan de Estudios del Grado en Educación Primaria*. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-primaria/info/115330/plan-de-estudios-del-grado-en-educacion-primaria-2018/>
- Universidad de Murcia. (2020a). *Guías docentes del Grado en Educación Primaria*. <https://www.um.es/web/educacion/contenido/estudios/grados/educacion-primaria/2020-21/guias>

- Universidad de Murcia. (2020b). *Plan de estudios del Grado en Historia*. <https://www.um.es/web/estudios/grados/historia/plan-guias>
- Universidad de Oviedo. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Maestro de Educación Infantil*. <https://sede.asturias.es/bopa/2013/09/30/2013-17517.pdf>
- Universidad de Oviedo. (2020b). *Plan de estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria*. <https://www.uniovi.es/-/grado-en-maestro-en-educacion-primaria-2014>
- Universidad de Oviedo. (2020c). *Información académica del Grado en Historia*. <https://fyl.uniovi.es/historia>
- Universidad de Salamanca. (2020a). *Guía académica del Grado en Historia*. <https://guias.usal.es/node/91104>
- Universidad de Santiago de Compostela. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Maestro de Educación Primaria*. <https://www.usc.gal/es/estudios/grados/ciencias-sociales-juridicas/grado-maestro-educacion-primaria>
- Universidad de Santiago de Compostela. (2020b). *Plan de estudios del Grado en Historia*. <https://www.usc.gal/es/estudios/grados/artes-humanidades/grado-historia>
- Universidad de Sevilla. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Educación infantil*. <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-educacion-infantil>
- Universidad de Valladolid. (2020a). *Asignaturas del Grado en Educación Primaria (Valladolid)*. <https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/detalle/Grado-en-Educacion-Primaria-VA/>
- Universidad de Valladolid. (2020b). *Asignaturas del Grado en Historia*. <https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/detalle/Grado-en-Historia-Plan-modificado/>
- Universidad de Zaragoza. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Historia*. https://estudios.unizar.es/estudio/asignaturas?anyo_academico=2020&estudio_id=20200122¢ro_id=103&plan_id_nk=418&sort=curso

- Universidad Jaime I de Castellón. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Historia y Patrimonio*. <https://www.uji.es/estudis/oferta/base/graus/actual/historia-pl5/que-aprendre/plaestudi/>
- Universidad Pablo Olavide. (2020a). *Guías docentes del Grado en Geografía e Historia*. <https://www.upo.es/facultad-humanidades/es/oferta-academica/titulaciones/grado-en-geografia-historia/planificacion-de-la-ensenanza/guias-docentes/curso-academcio-2020-2021/#>
- Universidad Pública de Navarra. (2020a). *Asignaturas y profesorado del Grado en Maestro en Educación Infantil*. <http://www.unavarra.es/sites/grados/educacion/maestro-educacion-infantil/plan-de-estudios.html#cCentralUPNA>
- Universidad Pública de Navarra. (2020b). *Plan de estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria*. <http://www.unavarra.es/sites/grados/educacion/maestro-educacion-primaria/plan-de-estudios.html#cCentralUPNA>
- Universidad Pública de Navarra. (2020c). *Plan de estudios del Grado en Historia y Patrimonio*. <http://www.unavarra.es/sites/grados/humanas-y-sociales/historia-y-patrimonio/plan-de-estudios.html#cCentralUPNA>
- Universidad Rovira i Virgili. (2020a). *Plan de estudios del Grado en Historia*. <https://www.urv.cat/ca/estudis/graus/oferta/plans/arts-humanitats/historia-2018-grau/>
- Van Botxel, C., Grever, M. y Klein, S. (2016). The Appeal of Heritage in Education. En C. Van Botxel, M. Grever y S. Klein (Eds.), *Sensitive Pasts. Questioning heritage in education* (pp. 1-18). (Making sense of history; Vol. 27). Berghahn Books. https://www.berghahnbooks.com/downloads/intros/VanBoxtelSensitive_intro.pdf
- Zabala, M. E. y Roura, I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 233-261. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201111>

8. ANEXOS

ANEXO I. Asignaturas de Patrimonio Cultural en los Planes de Estudio de las Universidades Públicas Españolas

Tabla 1

Asignaturas sobre Patrimonio en los Grados de Educación Infantil y Primaria de España

Universidades	Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria
Univ. Autónoma de Madrid	Arte, entorno y patrimonio cultural. La didáctica de los museos artísticos. (Optativa). ¹ Itinerarios didácticos por el patrimonio cultural de la Comunidad de Madrid. (Optativa). ¹	Arte, entorno y patrimonio cultural. La didáctica de los museos artísticos. (Optativa). ¹⁰ Itinerarios didácticos por el patrimonio cultural de la Comunidad de Madrid. (Optativa). ¹⁰
Univ. Complutense de Madrid	El patrimonio histórico, artístico y cultural y su didáctica. (Optativa). ²	
Univ. de Alcalá		Educación en Museos. (Optativa). ¹¹
Univ. de Barcelona		Historia y Patrimonio Histórico-Artístico. (Optativa). ¹²
Univ. de Castilla-La Mancha		Campus de Albacete: Patrimonio Cultural (Optativa). ¹³
Univ. de Córdoba	Educación patrimonial (Optativa). ³	
Univ. de Gerona	Del patrimonio multicultural a la contemporaneidad artística: recursos educativos. (Optativa). ⁴	
Univ. de Granada	Patrimonio artístico y cultural y su proyección educativa en Educación infantil. (Optativa). ⁵	Patrimonio histórico y cultural y su didáctica. (Obligatoria). ¹⁴
Univ. de Jaén	Descubrir y valorar el patrimonio histórico-artístico y la diversidad cultural. (Optativa). ⁶	
Univ. de León		Conocimiento y Conservación del Patrimonio Artístico (Optativa). ¹⁵

Univ. de Málaga		Didáctica del Patrimonio y la Cultura Andaluza. (Optativa). ¹⁶
Univ. de Murcia		El patrimonio a través de las salidas escolares. (Optativa). ¹⁷ Museos y exposiciones como propuestas educativas. (Optativa). ¹⁸
Univ. de Oviedo	Didáctica del patrimonio cultural y natural. (Optativa). ⁷	Didáctica del patrimonio cultural y natural. (Optativa). ¹⁹
Univ. de Santiago de Compostela		Historia, Patrimonio y Educación en Galicia. (Optativa). ²⁰
Univ. de Sevilla	Didáctica del patrimonio cultural de Andalucía. (Optativa). ⁸	
Univ. de Valladolid		Campus de Valladolid: La educación artística en espacios no formales. (Optativa). ²¹
Univ. Pública de Navarra	Artes y patrimonio histórico. (Básica). ⁹ Recursos de las Artes para la Educación (Museos y Educación). (Optativa). ⁹	Artes y patrimonio histórico. (Básica). ²² Recursos de las Artes para la Educación (Museos y Educación). (Optativa). ²²

Nota. ¹Universidad Autónoma de Madrid (2020a). ²Universidad Complutense de Madrid (2020a). ³Universidad de Córdoba (2020a). ⁴Universidad de Gerona (2020a). ⁵Universidad de Granada (2020a). ⁶Universidad de Jaén (2020a). ⁷Universidad de Oviedo (2020a). ⁸Universidad de Sevilla (2020a). ⁹Universidad Pública de Navarra (2020a). ¹⁰Universidad Autónoma de Madrid (2020b). ¹¹Universidad de Alcalá (2020a). ¹²Universidad de Barcelona (2020a). ¹³Universidad de Castilla-La Mancha (2020a). ¹⁴Universidad de Granada (2020b). ¹⁵Universidad de León (2020a). ¹⁶Universidad de Málaga. (2020a). ¹⁷Universidad de Murcia (2020a). ¹⁸Universidad de Oviedo (2020b). ¹⁹Universidad de Santiago de Compostela (2020a). ²⁰Universidad de Valladolid (2020a). ²¹Universidad Pública de Navarra (2020b).

Tabla 2*Asignaturas sobre Patrimonio en los Grados de Historia*

Universidades	Grado en Historia
Univ. Autónoma de Madrid	Musealización del patrimonio prehistórico. (Optativa). ¹
Univ. Complutense de Madrid	Gestión y difusión del patrimonio cultural. (Optativa). ²
Univ. de Alcalá	Gestión del Patrimonio Arqueológico. (Optativa). ³
Univ. de Alicante	Patrimonio arqueológico y paisaje cultural. (Optativa). ⁴ Gestión del Patrimonio Cultural. (Optativa). ⁴
Univ. de Almería	Gestión del Patrimonio Histórico. (Prácticas Externas). ⁵
Univ. de Burgos	Gestión del Patrimonio. (Obligatoria). ⁶ Patrimonio Arqueológico. (Optativa). ⁶ Patrimonio etnológico e inmaterial. (Obligatoria). ⁶ Patrimonio documental y bibliográfico. (Obligatoria). ⁶
Univ. de Cádiz	Historia y Patrimonio. (Optativa). ⁷
Univ. de Cantabria	Museología y Museografía. (Optativa). ⁸
Univ. de Castilla-La Mancha	Gestión y Conservación del Patrimonio Histórico. (Optativa). ⁹ El patrimonio literario y su gestión. (Optativa). ⁹ Patrimonio Documental en la Edad Moderna. (Optativa). ⁹ Museología y Museografía. (Optativa). ⁹
Univ. de Extremadura	Museos arqueológicos y etnológicos. (Obligatoria). ¹⁰ Patrimonio arqueológico y etnológico. (Obligatoria). ¹⁰ Patrimonio histórico iberoamericano. (Obligatoria). ¹⁰ Patrimonio histórico documental y diplomática. (Obligatoria). ¹⁰ Patrimonio histórico-bibliográfico. (Obligatoria). ¹⁰ TIC's y patrimonio histórico. (Obligatoria). ¹⁰
Univ. de Gerona	Patrimonio cultural: conceptos y actuaciones. (Básica). ¹¹ Museología. (Optativa). ¹¹ Gestión del patrimonio cultural. (Optativa). ¹¹ Usos del patrimonio histórico-artístico. (Optativa). ¹¹ Del coleccionismo a los museos. (Optativa). ¹¹ Conservación y restauración del patrimonio histórico-artístico. (Optativa). ¹¹ Patrimonio cultural y desarrollo sostenible. (Optativa). ¹¹ Difusión del patrimonio. (Optativa). ¹¹ Organizaciones patrimoniales. (Optativa). ¹¹ Patrimonio histórico, métodos para el análisis histórico. (Obligatoria). ¹¹
Univ. de Huelva	Patrimonio documental y bibliográfico. (Optativa). ¹²
Univ. de La Laguna	Gestión del Patrimonio. (Optativa). ¹³

Univ. de La Rioja (Geografía e Historia)	Patrimonio Histórico-Artístico I. (Optativa). ¹⁴ Patrimonio Histórico-Artístico II. (Optativa). ¹⁴ Patrimonio Arqueológico. (Optativa). ¹⁴
Univ. de Lérida	Patrimonio cultural: intervención y gestión. (Obligatoria). ¹⁵
Univ. de Murcia	Patrimonio arqueológico y documental. (Obligatoria). ¹⁶ Interpretación y valorización del patrimonio cultural. (Optativa). ¹⁶
Univ. de Oviedo	Gestión y musealización del patrimonio arqueológico. (Optativa). ¹⁷
Univ. de Salamanca	Patrimonio arqueológico, etnográfico y museología. (Optativa). ¹⁸
Univ. de Santiago de Compostela	Patrimonio histórico y usos sociales de la Historia. (Optativa). ¹⁹
Univ. de Valladolid	Patrimonio artístico. Concepto y gestión. (Básica). ²⁰
Univ. de Zaragoza	Recuperación del patrimonio histórico-arqueológico. (Optativa). ²¹ Patrimonio histórico-documental. (Optativa). ²¹
Univ. Jaime I de Castellón	Patrimonio arqueológico y prehistórico de Europa. (Obligatoria). ²² Historia y patrimonio documental. (Obligatoria). ²²
Univ. Pablo Olavide (Geografía e Historia)	Territorio y patrimonio. (Optativa). ²³
Univ. Pública de Navarra	Introducción al conocimiento del patrimonio. (Obligatoria). ²⁴ Dimensión y usos sociales del patrimonio. (Obligatoria). ²⁴ Patrimonio rural y urbano preindustrial. (Obligatoria). ²⁴ Patrimonio urbano contemporáneo. (Obligatoria). ²⁴ Mediación, participación ciudadana y patrimonio. (Optativa). ²⁴ Mediación e interpretación de bienes culturales. (Optativa). ²⁴ Mediación e interpretación del patrimonio inmaterial. (Optativa). ²⁴
Univ. Rovira i Virgili	Museología. (Obligatoria). ²⁵

*Nota.*¹Universidad Autónoma de Madrid (2020c). ²Universidad Complutense de Madrid (2020b). ³Universidad de Alcalá (2020b). ⁴ Universidad de Alicante (2020a). ⁵Universidad de Almería (2020a). ⁶Universidad de Burgos (2020a). ⁷Universidad de Cádiz (2020a). ⁸Universidad de Cantabria (2020a). ⁹Universidad de Castilla-La Mancha (2020b). ¹⁰Universidad de Extremadura (2020a). ¹¹Universidad de Gerona (2020b). ¹²Universidad de Huelva (2020a). ¹³Universidad de La Laguna (2020a). ¹⁴Universidad de La Rioja (2020a). ¹⁵Universidad de Lérida (2020a). ¹⁶Universidad de Murcia (2020b). ¹⁷Universidad de Oviedo (2020c). ¹⁸Universidad de Salamanca (2020a). ¹⁹Universidad de Santiago de Compostela (2020b). ²⁰Universidad de Valladolid (2020b). ²¹Universidad de Zaragoza (2020a). ²²Universidad Jaime I de Castellón (2020a). ²³Universidad Pablo Olavide (2020a). ²⁴Universidad Pública de Navarra (2020c). ²⁵Universidad Rovira i Virgili (2020a).

ANEXO II. Cuestionario dirigido a los docentes

Estimado/a Profesor/a. Mi nombre es María del Pilar Mesa Coronado y soy alumna del Máster Universitario en Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural de la Universidad de Murcia. En este sentido, estoy realizando el Trabajo Fin de Máster titulado: “La percepción del profesorado universitario sobre el valor didáctico del patrimonio cultural en la enseñanza de la historia”. Por ello, le estaría muy agradecida si tuviese la amabilidad de responder a este cuestionario anónimo, señalando las opciones que considere conveniente en cada pregunta. Su colaboración resultará de gran utilidad para la investigación.

Instrucciones

La mayor parte de las preguntas requieren marcar una única opción. No obstante, otras preguntas le ofrecen la posibilidad de marcar varias opciones si así lo estima pertinente. Por último, la pregunta final le permite ofrecer su valoración del 1 al 5 sobre la cuestión correspondiente.

Cuando aparecen las instituciones patrimoniales en el cuestionario nos referimos, por ejemplo, a archivos, bibliotecas y museos. En el caso concreto de los museos, se admite cualquier tipo de los establecidos en la clasificación museística del ICOM: museos de arte; museos de carácter general; museos especializados, museos monográficos y museos mixtos; museos de historia; museos de etnografía, artes populares y antropología; museos de ciencias naturales; y museos científicos y de técnica industrial, entre otros (Alonso, 1999).

Por favor, una vez cumplimentado el cuestionario, no olvide pulsar *Submit* para que sus respuestas sean enviadas y registradas.

1. Edad:

- Menor de 30 años.
- Entre 30 y 39 años.
- Entre 40 y 49 años.

- Entre 50 y 59 años.
- Entre 60 y 70 años.

2. ¿Cuántos años ha ejercido como docente en la universidad?¹

- Entre 1 y 5 años.
- Entre 6 y 10 años.
- Entre 11 y 20 años.
- Entre 21 y 30 años.
- Más de 30 años.

3. Al margen de la docencia universitaria, ¿desempeña o ha desempeñado alguna de estas profesiones?

- Arqueólogo/a.
- Archivero/a.
- Bibliotecario/a.
- Personal de museos (conservador, ayudante o auxiliar).
- Educador/a de museos.
- Guía o Técnico de Turismo.
- Maestro/a de Educación Infantil.
- Maestro/a de Educación Primaria.

¹ Castro et al. (2020).

- Profesor/a de Educación Secundaria.
- Técnico de Patrimonio.
- Conservador-restaurador de patrimonio.
- Gestor/a cultural.
- Paleógrafo/a.
- Otra:
- No, solo he ejercido como docente de universidad.

4. ¿En qué campo de conocimiento está especializado/a?

- Doctorado en Arqueología.
- Doctorado en Educación.
- Doctorado en Geografía.
- Doctorado en Historia.
- Doctorado en Historia del Arte.
- Otro:
- No poseo doctorado.

5. ¿En cuál de las siguientes áreas universitarias ejerce como docente?

- Arqueología.
- Ciencias y Técnicas Historiográficas.
- Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Prehistoria.
- Historia Antigua.
- Historia Medieval.
- Historia Moderna.
- Historia Contemporánea.
- Historia de América.
- Otra:

6. ¿Es o ha sido docente en asignaturas de didáctica y/o interpretación del patrimonio?

- Sí.
- No.

7. Indique si ha recibido formación en didáctica y/o interpretación del patrimonio. Puede señalar varias opciones².

- Sí, formación inicial en didáctica del patrimonio.
- Sí, formación inicial en interpretación del patrimonio.
- Sí, formación continua en didáctica del patrimonio.
- Sí, formación continua en interpretación del patrimonio.
- No he recibido formación ni en didáctica ni en interpretación del patrimonio.

² Estepa, Ávila y Ferreras (2013).

8. ¿Qué tipo de patrimonio emplea en sus asignaturas? Puede señalar varias opciones³.

- Arqueológico.
- Artístico.
- Bibliográfico.
- Científico/Tecnológico.
- Documental.
- Etnológico.
- Inmaterial.
- Integral.
- Natural.
- Paleontológico.
- Otro:

9. ¿Con qué frecuencia está presente el patrimonio cultural en sus clases?⁴

- En todos los contenidos de cada asignatura.
- En la mayor parte de los contenidos de cada asignatura.
- En algunos de los contenidos de cada asignatura.
- No empleo el patrimonio cultural en mis asignaturas.

³ Castro et al. (2020); Cuenca (2003).

⁴ Castro et al. (2020); Molina y Muñoz (2016).

10. ¿Dónde se encuentra el patrimonio cultural que emplea? Puede señalar varias opciones.⁵

- En la localidad.
- En la región.
- En diferentes regiones españolas.
- En otros países.

11. ¿Qué utilidad considera que tiene el patrimonio cultural en la enseñanza y el aprendizaje de la historia? Puede señalar varias opciones⁶.

- Ayuda al desarrollo del concepto de relevancia histórica, permitiendo comprobar las narraciones históricas de los acontecimientos.
- Favorece la comprensión de la conexión entre los hechos del pasado y del presente, evidenciando el cambio y la continuidad.
- Sirve para analizar e interpretar las causas y las consecuencias en la historia.
- Permite aprender a trabajar con fuentes primarias para obtener evidencias del pasado.
- Facilita el desarrollo de la perspectiva o empatía histórica, poniendo al alumnado en el lugar de las sociedades pasadas.
- Es un recurso útil para el desarrollo de la dimensión ética y el tratamiento de temas polémicos en historia.
- Posibilita una educación histórica en la que están presentes la motivación, las experiencias y las emociones del alumnado.

⁵ Castro et al. (2020).

⁶ Egea y Arias (2018); Molina y Ortuño (2017); Santacana (2018).

- Es adecuado para presentar los elementos culturales comunes de diversas culturas.

12. ¿Cuáles de los siguientes contenidos cree que pueden desarrollarse con el patrimonio cultural? Puede señalar varias opciones⁷.

- Los hechos y anécdotas históricos.
- Los conceptos históricos.
- Las capacidades, habilidades y competencias relacionadas con la historia y su método.
- Las actitudes y los valores.

13. ¿Cuáles de los siguientes métodos y estrategias prefiere utilizar en sus asignaturas? Puede señalar varias opciones⁸.

- Explicación o lección magistral.
- Debates sobre historia.
- Visitas a instituciones patrimoniales.
- Salidas de campo para visitar elementos patrimoniales.
- Temas de actualidad con los que relacionar el pasado y el presente.
- Simulación histórica.
- Conferencias o ponencias de historia.

⁷ Cuenca (2003); Egea y Arias (2018); González (2008).

⁸ Castro et al. (2020); ; Egea et al. (2014); Gómez et al. (2018); Miralles et al. (2017); Monteagudo y Oliveros (2016); Prieto et al. (2013).

- Estrategias de indagación basadas en la resolución de problemas o estudios de caso que impliquen buscar, escoger y analizar fuentes primarias y secundarias.
- Método dialógico a partir de la observación e interrogación de objetos patrimoniales.
- Otro:

14. ¿Cuáles de los siguientes materiales y recursos didácticos prefiere para impartir sus asignaturas? Puede señalar varias opciones⁹.

- Manuales universitarios.
- TIC.
- Fuentes primarias materiales.
- Fuentes primarias escritas.
- Fuentes primarias iconográficas.
- Fuentes primarias orales.
- Prensa actual.
- Apuntes del docente.
- Instituciones patrimoniales.
- Documentales de historia.
- Cine de carácter histórico.
- Novelas históricas.

⁹ Castro et al. (2020); Gómez et al. (2018); Miralles et al. (2017); Monteagudo y Oliveros (2016); Prieto et al. (2013).

- Publicaciones divulgativas.
- Publicaciones científicas de universidades e instituciones patrimoniales.
- Videojuegos.
- Músicas, danzas, juegos, rituales y fiestas de carácter histórico.
- Cómic sobre historia.
- Otro:

15. ¿Qué tipo de actividades usa para evaluar la adquisición de los contenidos?

Puede señalar varias opciones¹⁰.

- Examen de preguntas cortas.
- Examen de preguntas de desarrollo extenso.
- Examen de preguntas tipo test.
- Comentarios de texto y/o diapositivas.
- Trabajo de campo durante y después de las visitas a instituciones patrimoniales.
- Investigaciones sobre temas de historia local o regional.
- Examen que implique utilizar e interpretar fuentes primarias.
- Otro:

¹⁰ Castro et al. (2020); Gómez et al. (2018); Miralles et al. (2017); Monteagudo y Oliveros (2016); Prieto et al. (2013).

16. ¿Cómo organiza las actividades relacionadas con las visitas a elementos del patrimonio cultural?¹¹

- Selecciono y explico el elemento patrimonial y los alumnos buscan información para completar mi explicación. Después lo observan durante la salida con o sin guías y cuadernos didácticos de expertos.
- El alumnado y yo buscamos previamente información del elemento en el aula. El alumnado la amplía en la visita con mi explicación o de forma autónoma con el fin de presentar sus conclusiones en el aula.
- Preparo la visita con el alumnado buscando información dentro del aula y fuera de ella mediante la visita al elemento, elaborándose después unas conclusiones en el aula entre el alumnado y yo.
- Preparo la visita con el alumnado buscando información dentro del aula y fuera de ella mediante la visita al elemento, elaborándose después unas conclusiones en el aula entre el alumnado y yo, así como un debate.

17. ¿Con qué fin emplea el patrimonio cultural en sus asignaturas? Puede señalar varias opciones¹².

- Favorecer el conocimiento científico y social del alumnado.
- Conseguir que el alumnado se maneje adecuadamente en su entorno social y natural.
- Sensibilizar al alumnado en la conservación del patrimonio.

¹¹ Estepa, Ávila y Ferreras (2013); Prats y Santacana (2011).

¹² Castro et al. (2020); Cuenca (2003); Estepa, Ávila y Ferreras (2013); Fontal et al. (2020); Fontal et al. (2017); González (2008).

- Potenciar el conocimiento y la interpretación de los aspectos científicos y culturales como símbolo e identidad de las diversas sociedades del pasado y del presente.
- Facilitar el conocimiento del alumnado sobre la evolución de la sociedad.
- Posibilitar que los alumnos sean ciudadanos capaces de interpretar e intervenir en la sociedad.
- Promover los objetivos relacionados con la educación patrimonial: conocer, comprender, respetar, valorar, cuidar, disfrutar y transmitir el patrimonio.

18. ¿Participa actualmente en proyectos de investigación e innovación sobre didáctica o interpretación del patrimonio?¹³

- Sí, en proyectos de docentes universitarios.
- Sí, en proyectos conjuntos de docentes universitarios y personal de instituciones patrimoniales.
- Sí, en proyectos conjuntos de docentes de universidad y otros centros educativos de infantil, primaria o secundaria.
- Sí, en proyectos conjuntos de docentes universitarios, personal de instituciones patrimoniales y centros educativos de infantil, primaria o secundaria.
- No, no participo en este tipo de proyectos de investigación e innovación.

¹³ Castro et al. (2020).

19. ¿Realiza visitas con el alumnado a instituciones patrimoniales? Puede señalar varias opciones.

- Sí, a archivos.
- Sí, a bibliotecas.
- Sí, a museos.
- Sí, a archivos, bibliotecas y museos.
- No realizo este tipo de actividad con el alumnado.

20. En los últimos cuatro años, ¿cuántas visitas ha realizado con su alumnado a instituciones patrimoniales?¹⁴

- | | |
|------------|---------------|
| • Ninguna. | • Cuatro. |
| • Una. | • Cinco. |
| • Dos. | • Seis o más. |
| • Tres. | |

21. En su opinión, ¿qué aporta la función educativa de las instituciones patrimoniales a la docencia universitaria? Puede señalar varias opciones¹⁵.

- Sirve para ejemplificar los contenidos tratados en el aula.
- Permite trabajar los contenidos procedimentales.
- Favorece el conocimiento de la historia local o regional.

¹⁴ Griñán (2018).

¹⁵ Suárez (2018).

- Posibilita el desarrollo de actividades atractivas y divertidas.
- Facilita la difusión de valores.
- Constituye una salida de la rutina académica.

22. ¿Cómo suele organizar la visita a una institución patrimonial?¹⁶

- Es el personal de la institución el que me informa previamente de la oferta educativa disponible.
- Contacto previamente con la institución para informarme de la oferta educativa y organizar la visita.
- Contacto previamente con la institución para informar de los objetivos, necesidades e intereses de la visita que quiero organizar, a fin de adaptarla al alumnado.

23. ¿Cómo suele planificar las actividades relacionadas con la visita a una institución patrimonial? Puede señalar varias opciones¹⁷.

- No planifico actividades previas a la visita.
- Planifico y realizo en solitario actividades previas a la visita.
- Planifico y realizo con la institución actividades previas a la visita.
- No planifico actividades posteriores a la visita.
- Planifico y realizo en solitario actividades posteriores a la visita.
- Planifico y realizo con la institución actividades posteriores a la visita.

¹⁶ Escribano et al. (2019).

¹⁷ Escribano et al. (2019).

24. Centrándose en los museos, ¿qué valora más a la hora de realizar actividades en ellos? Puede señalar varias opciones¹⁸.

- La cercanía del museo a la facultad.
- Los precios económicos.
- Los recursos museográficos interactivos que faciliten la comprensión y la motivación del alumnado.
- Los programas educativos adaptados y relacionados con los contenidos trabajados en el aula.
- La variedad de las metodologías y estrategias didácticas.
- Los educadores que dominen los contenidos del museo e interactúen con el alumnado.
- El interés del museo por ofrecer una perspectiva integral del patrimonio.
- La calidad científica del discurso museográfico.
- La disposición del museo por conectar con las experiencias del alumnado.

25. ¿Con qué dificultades se encuentra a la hora de integrar el patrimonio cultural en sus asignaturas? Puede señalar varias opciones¹⁹.

- Ausencia de materiales didácticos de instituciones patrimoniales para el alumnado universitario.
- Ausencia de educadores de museos con una adecuada formación en los contenidos del museo y en interpretación del patrimonio.

¹⁸ Arqué et al. (2012); Calaf et al. (2018); Suárez (2018); Zabala y Roura (2006).

¹⁹ Ávila y Rico (2004); Castro et al. (2020); Calaf et al. (2018); Cuenca (2003); Estepa y Cuenca (2006); Martínez et al. (2018); Santacana et al. (2016); Suárez (2018); Tejera (2013).

- Desinterés del alumnado por los museos sin recursos museográficos didácticos interactivos.
- Descontextualización espacial, temporal y funcional de los bienes patrimoniales de los museos.
- Dificultades a la hora de organizar la visita a una institución patrimonial para que coincida con la impartición en el aula de los contenidos relacionados.
- Elevado número de alumnos para la organización de actividades patrimoniales.
- Escaso desarrollo de TIC de patrimonio por instituciones patrimoniales y/o universidades para el alumnado universitario.
- Escaso presupuesto del departamento para planificar actividades patrimoniales fuera de la ciudad.
- Escasa oferta educativa de las instituciones patrimoniales para el alumnado universitario.
- Falta de formación inicial y/o continua en didáctica del patrimonio.
- Falta de tiempo por la extensión de los contenidos.
- Poca disposición del personal de las instituciones patrimoniales a interactuar y potenciar el aprendizaje autónomo del alumnado.
- Otra:

26. ¿Qué considera necesario para que se emplee el patrimonio cultural en los grados y postgrados de Educación e Historia? Puede señalar varias opciones²⁰.

- Apoyo económico de la universidad en la realización de actividades patrimoniales dentro y fuera del aula.
- Colaboración entre las instituciones patrimoniales y universidad en proyectos de investigación e innovación en didáctica e interpretación del patrimonio.
- Creación de TIC de patrimonio por las instituciones patrimoniales y/o universidades adaptadas científica y didácticamente al alumnado universitario.
- Desarrollo de materiales didácticos de instituciones patrimoniales para el alumnado universitario.
- Formación inicial y permanente en didáctica del patrimonio organizada entre la universidad y las instituciones patrimoniales.
- Presencia de asignaturas obligatorias en grados y postgrados sobre didáctica y/o interpretación del patrimonio.
- Programas educativos elaborados conjuntamente por las instituciones patrimoniales y la universidad.
- Otro:

²⁰ Castro et al. (2020); Cuenca (2003); Suárez (2018).

27. La formación actual del alumnado de los grados y postgrados de Educación e Historia es la adecuada para la integración del patrimonio cultural en sus futuras clases como docentes de historia²¹. Valore del 1 al 5 (1= Totalmente en desacuerdo; 2= Moderadamente en desacuerdo; 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= Moderadamente de acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo).

1 2 3 4 5

Muchas gracias por su participación

²¹ Chaparro y Felices (2019).