

El patrimonio cultural en la enseñanza de la historia en educación superior

Cultural Heritage in the Teaching of History in Higher Education

María del Pilar Mesa Coronado¹

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. 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 fue 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. 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.

Palabras clave: Educación Superior; patrimonio cultural; estrategias de aprendizaje; métodos de enseñanza; educación histórica

Summary

This research report presents results concerning the ways in which cultural heritage is present and is used in the teaching of history and social sciences in higher education. 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. Its use sometimes depends on the lecturers' links to the professional field of heritage or

to their training in heritage education or heritage interpretation.

Keywords: Higher Education; Cultural Heritage; Learning Strategies; Teaching Methods; History Instruction

Fecha de Recepción: 21/09/2021
Primera Evaluación: 14/10/2021
Segunda Evaluación: 30/10/2021
Fecha de Aceptación: 12/11/2021

INTRODUCCIÓN

Hasta no hace mucho tiempo, en la educación formal 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. 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).

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?

MARCO TEÓRICO

El patrimonio cultural y las metodologías activas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia

En las dos últimas décadas ha habido una preocupación por la metodología empleada en el aula para enseñar 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.

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 interrogue 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).

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.

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.

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).

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).

Ahora bien, el trabajo con fuentes primarias y secundarias requiere 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). Además, dicho modelo genera 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).

La evidencia del potencial de los objetos patrimoniales para todos los ámbitos, formal, informal y no formal, ha hecho que la didáctica del objeto destaque como una metodología propicia para potenciar el aprendizaje significativo y participativo. Se ha señalado el método dialógico a partir de la observación, la manipulación y la interrogación de objetos como el más idóneo para trabajar con los objetos patrimoniales y desarrollar el pensamiento histórico en el aula y en el museo. No debemos olvidar, sin embargo, que 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 dichas instituciones para completar la labor educativa desarrollada en el aula (Escribano et al., 2019; Santacana y Llonch, 2012).

Las ventajas del uso del patrimonio cultural han llevado a la realización en las últimas décadas de experiencias y materiales didácticos destinados a la educación formal preuniversitaria. Estos se han centrado principalmente en el patrimonio arqueológico por sus posibilidades 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).

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).

La percepción de los docentes sobre el valor didáctico del patrimonio

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. Para ello, Cuenca et al. (2011) sostienen que 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 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.

La percepción 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.

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.

Precisamente, la investigación de las concepciones de los docentes de primaria y secundaria andaluces en activo demostró que 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 (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013).

Si nos centramos en el caso de la Región de Murcia, Casanova et al. (2018) comprobaron que los docentes de infantil introducían de forma esporádica los contenidos históricos y el patrimonio cultural en el aula, pero cuando lo hacían empleaban una metodología activa como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Con todo, dicho patrimonio cultural aparecía vinculado principalmente a los libros de texto, especialmente en formato de fotografía e imagen. Si bien concebían el uso de las visitas a museos y las salidas didácticas en el entorno, las llevan a cabo puntualmente, por lo que la interacción del alumnado con las fuentes primarias era escasa, algo en lo que influía también que los museos menos utilizados por estos maestros eran los históricos, los arqueológicos y los etnográficos.

Morales et al. (2017) determinaron que los maestros de primaria murcianos mantenían una escasa relación con las instituciones patrimoniales planificando puntualmente actividades con ellas dentro y fuera del aula. Las visitas con el alumnado a museos, monumentos y yacimientos arqueológicos eran escasas, al igual que ocurría con las actividades organizadas por las instituciones patrimoniales en los centros educativos. El uso del patrimonio en el aula era ocasional, empleándose las fuentes materiales de forma esporádica y ligadas a las actividades presentes en los libros de texto, privilegiando así las de observación y lectura de información frente a las destinadas al desarrollo de las habilidades procedimentales.

En el caso de los profesores de secundaria de Geografía e Historia de la Región de Murcia, protagonistas de la investigación de Monteagudo y Oliveros (2016), continuaban empleando una metodología tradicional basada en la explicación y el manual de texto, primando la utilización del patrimonio arquitectónico y arqueológico frente al resto de elementos patrimoniales. 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. 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 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.

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.

A nivel internacional, Galletti (2020) ha confirmado las conclusiones de Gómez et al. (2018) con un estudio con el alumnado del Grado en Ciencias de la Formación Primaria de la Universidad de Bolonia. La experiencia de dichos estudiantes durante su etapa de educación secundaria coincide con la de los alumnos españoles al afirmar que el patrimonio era escasamente empleado por sus profesores. Las visitas a espacios de interés patrimonial, las leyendas y manifestaciones culturales, así como el patrimonio histórico local tenían una presencia puntual. Pese a ello, dichos estudiantes consideran que el patrimonio es esencial para la enseñanza. Destacan las salidas didácticas a espacios patrimoniales como parte de una metodología adecuada para la educación histórica, al tiempo que otorgan un gran valor a los elementos patrimoniales, los museos, las fiestas y las tradiciones locales como recursos didácticos; y a las investigaciones de historia local como actividad de evaluación de los contenidos y las competencias históricas.

Marín y Fontal (2020) han examinado la percepción de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria sobre el concepto de patrimonio confirmando 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.

METODOLOGÍA

Objetivos y variables

El objetivo general de esta investigación 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 tipología y la procedencia del patrimonio empleado en las clases.
2. Comprobar la frecuencia con la que está presente el patrimonio cultural en las aulas.
3. Identificar la existencia de un uso didáctico del patrimonio cultural, es decir, su presencia entre los métodos, estrategias, recursos y actividades utilizado en las asignaturas de historia y didáctica de las ciencias sociales.

A continuación, se señalan las variables (categorías o dimensiones) que se han tenido en cuenta para el desarrollo de la investigación:

1. *Sociodemográficas* para conocer la edad, los años de docencia en la universidad y el ejercicio de otras profesiones.
2. *Área de ejercicio de docencia* 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.
3. *Formación y campo de especialización del profesorado* para medir su relación con el patrimonio cultural.
4. *Rol del patrimonio cultural en la enseñanza de la historia* para medir su integración en el currículo de las asignaturas a partir de las tipologías empleadas, la

frecuencia de uso, así como la localización del patrimonio.

5. *Metodología didáctica* para determinar la presencia del patrimonio cultural en los métodos, estrategias, recursos y actividades de evaluación empleados en la enseñanza de la historia.

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).

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.

Eran tres grupos de docentes de tres departamentos de la Universidad de Murcia. Tanto el primero, que estaba formado por los docentes del Departamento de Prehistoria, Arqueología, Historia Antigua, Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas, como el segundo, compuesto por los profesores del Departamento de Historia Moderna, Contemporánea, de América y del Pensamiento y Movimiento Sociales y Políticos, impartían asignaturas en el Grado de Historia. Por último, el tercer grupo lo componían docentes del Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, que impartían 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.

Como la participación era voluntaria la muestra quedó reducida a veintiséis

de las cincuenta y nueve personas que habían sido seleccionadas atendiendo a los factores anteriormente indicados. En la tabla 1 podemos comprobar su edad, experiencia en docencia, así como las profesiones que han desempeñado.

Tabla 1

Edad, experiencia docente y profesiones desempeñadas

Edad	Experiencia en docencia	Profesiones desempeñadas
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al área de ejercicio de docencia, su participación como docentes de didáctica o interpretación del patrimonio, su campo de especialización y su posible formación en educación o interpretación patrimonial, quedan reflejadas en la tabla 2.

Tabla 2

Área de ejercicio, campo de especialización y formación en patrimonio

Área de ejercicio	Docencia en didáctica y/o interpretación del patrimonio	Campo de especialización	Formación en didáctica y/o interpretación del patrimonio
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

Fuente: elaboración propia.

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.

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); Cuenca (2003); Estepa, Ávila y Ferreras (2013); Gómez et al. (2018); Miralles et al. (2017); Molina y Muñoz (2016); y Monteaguado y Oliveros (2016).

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: Egea et al. (2014); Prats y Santacana (2011); y Prieto et al. (2013).

El cuestionario original contaba con 27 preguntas y fue creado para un estudio más profundo en el que se insertaba la presente investigación. Para esta última hemos empleado únicamente los datos referentes a los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15 y 16 (Mesa Coronado, 2021). Se han combinado una pregunta cerrada dicotómica, siete cerradas politómicas o categorizadas con posibilidad de responder una opción y seis cerradas politómicas o categorizadas con posibilidad de responder varias opciones.

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.

RESULTADOS

Conocer la tipología y la procedencia del patrimonio empleado en las clases

A la hora de conocer la tipología y la procedencia del patrimonio que realizan los encuestados, nos serviremos de los datos ofrecidos en sus respuestas a los ítems 8 y 10.

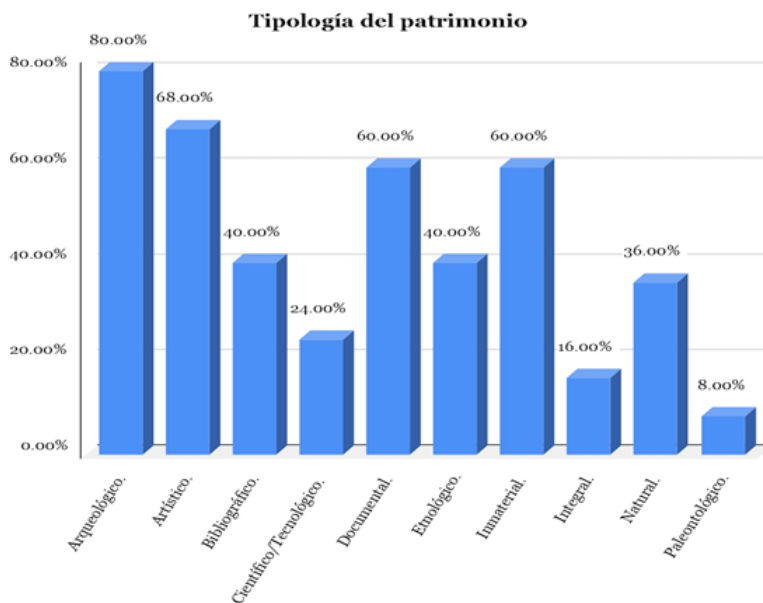
En primer lugar, la figura 1 recoge las tipologías de patrimonio que los profesores emplean en sus clases. En este sentido, aunque el estudio se centre en el patrimonio cultural material se incluyeron también el patrimonio natural, el integral y el inmaterial para tener una visión general del uso del 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.

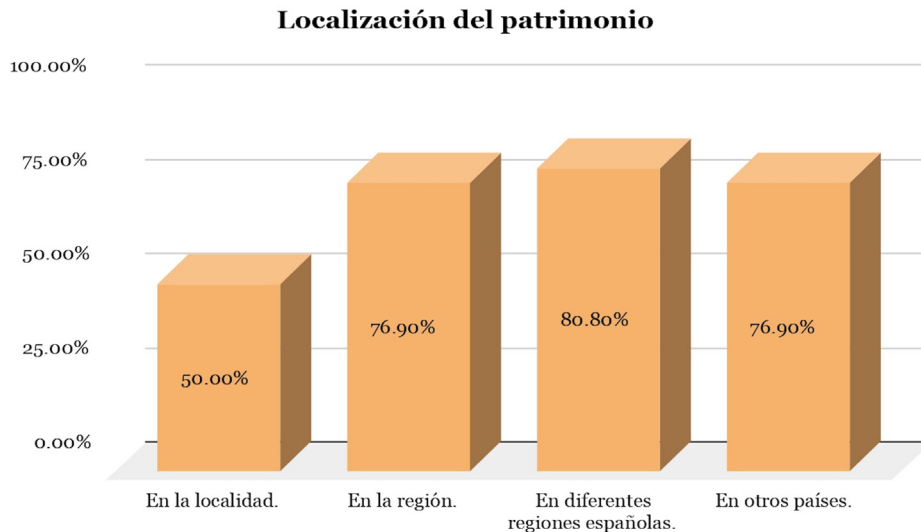
Figura 1. Tipología de patrimonio empleado en las asignaturas. Fuente: elaboración propia.



El patrimonio cultural utilizado tiene eso sí una procedencia variada, según podemos observar en la figura 2. 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 2. Localización del patrimonio cultural empleado. Fuente: elaboración propia.



Comprobar la frecuencia con la que está presente el patrimonio cultural en las aulas

En cuanto a la frecuencia con la que está presente el patrimonio cultural en las clases –véase la figura 3, podemos afirmar con los datos obtenidos del ítem 9 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.

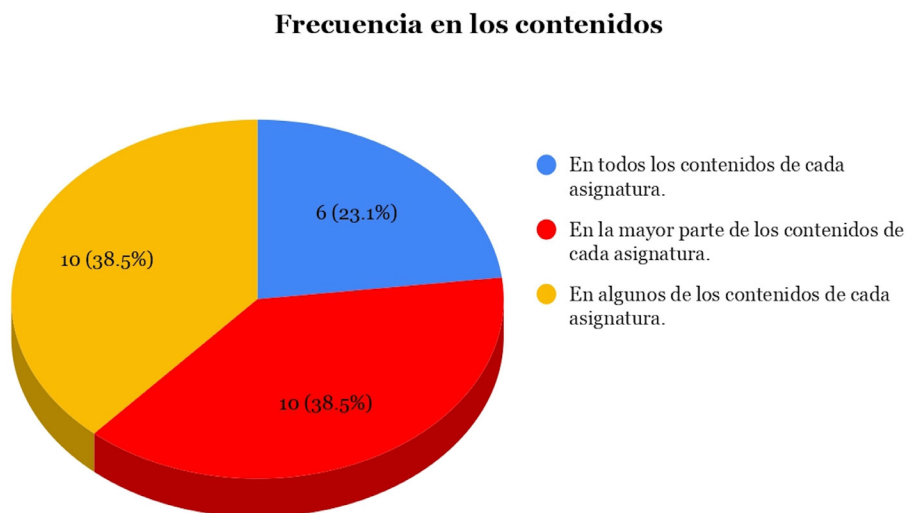
Centrándonos en los que lo usan en todos los contenidos, uno es docente de didáctica de las ciencias sociales, otro de historia del arte y cuatro de arqueología, prehistoria e historia medieval, destacando la arqueología como la profesión que han ejercido o ejercen cinco de ellos, mientras que el otro 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 3. Frecuencia del patrimonio cultural en los contenidos. Fuente: elaboración propia.



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

Con el fin de detectar la existencia de un uso didáctico del patrimonio cultural

emplearemos los datos obtenidos con los ítems 13, 14, 15 y 16.

De esta forma, como puede verse en la figura 4, 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 patrimonial

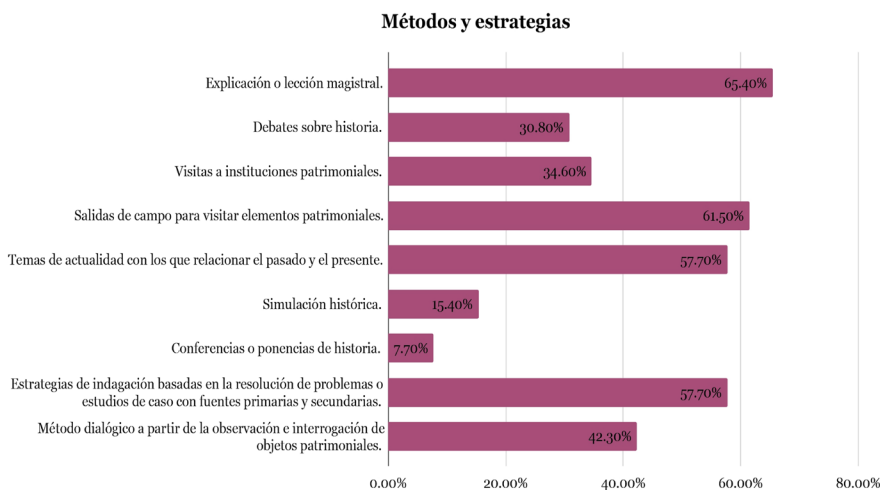
Por debajo de estos métodos y estrategias, encontramos el método dialógico a partir de la observación e interrogación de objetos patrimoniales –42,3%, once docentes–, las visitas a instituciones patrimoniales –34,6%, nueve profesores– y los debates de historia –30,8%, ocho participantes–. Pese a ello, 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 4. Métodos y estrategias utilizados en las asignaturas. Fuente: elaboración propia.



Siguiendo con la metodología, si nos detenemos en los materiales y recursos didácticos –véase la figura 5–, 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.

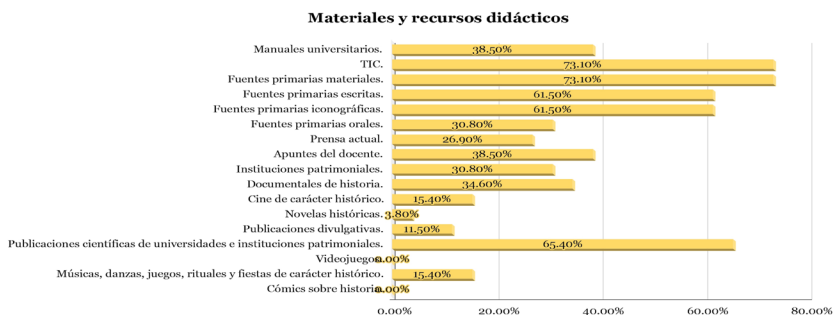
Las fuentes primarias escritas son usadas por nueve docentes de seis áreas de historia y siete de didáctica de las ciencias sociales, con una mayoría (nueve docentes) procedente del ámbito patrimonial de la paleografía, la arqueología, la educación en museos, la documentación, la gestión cultural y los 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 ocho 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 5. Materiales y recursos didácticos empleados. Fuente: elaboración propia.



En cuanto a las actividades de las que los docentes hacen uso para evaluar la adquisición de los contenidos –véase la figura 6–, 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%,

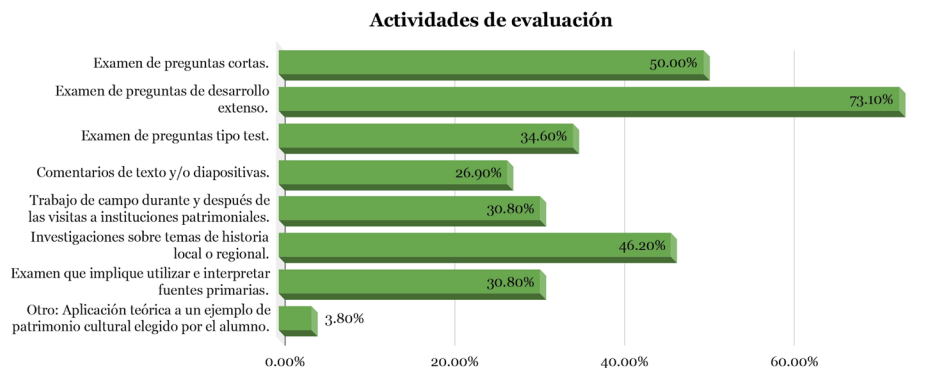
carece de formación en educación o interpretación patrimonial.

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 6. Actividades para la evaluación de los contenidos. Fuente: elaboración propia.



Dentro de 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 7, 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

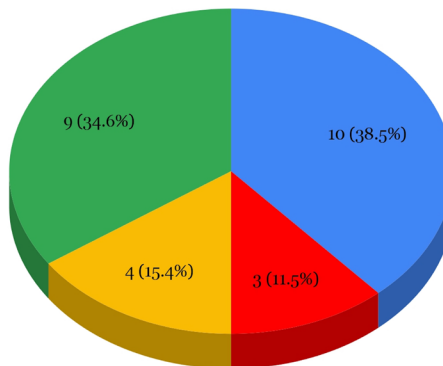
conclusiones en el aula entre el docente y el alumnado. Esta es utilizada solo por el 15,4%, es decir, por cuatro de los participantes, tres de didáctica de las ciencias sociales y uno de arqueología relacionados con el ámbito educativo de la primaria, la secundaria y la educación superior, distinguiéndose 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 7. Planificación de las actividades de las visitas a elementos patrimoniales.
Fuente: elaboración propia.

Actividades de las visitas a elementos patrimoniales

- Seleccione 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.



Discusión

Conocer la tipología y la procedencia del patrimonio empleado en las clases

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 arqueológico, documental y 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.

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.

Comprobar la frecuencia con la que está presente el patrimonio cultural en las aulas

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 docentes de infantil (Casanova et al., 2018), primaria (Morales et al., 2017) y 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.

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

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 (Gómez et al., 2020; Molina et al., 2021; Morales et al., 2017) como es el caso de los libros de texto (Gómez et al., 2018; Monteagudo y Oliveros, 2016) y donde el uso de fuentes primarias, del patrimonio cultural cercano y de TIC es puntual (Casanova et al., 2018; Gómez et al., 2018; Gómez et al., 2020; Morales et al., 2017).

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 (Morales et al., 2017), 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 contemplen 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 (Gómez et al., 2018) y del Máster Universitario de

Formación del Profesorado de la Universidad de Murcia (Molina et al., 2021). 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.

Reflexiones Finales

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 procuran mostrar a su alumnado una visión holística del patrimonio, recurriendo a las distintas tipologías del patrimonio, no solo al cultural que nos interesaba, aunque siguen decantándose preferentemente por 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.

Esta investigación ha evidenciado asimismo 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 por emplear 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. Por su parte, en la metodología de los docentes del Grado de Historia 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.

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 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.

Relacionado con lo anterior, 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.

Ahora bien, no es posible obviar que este trabajo supone únicamente 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.

Por todo ello, sería interesante profundizar esta investigación para conocer la

percepción que tiene el profesorado universitario de otras universidades donde la didáctica y la interpretación del patrimonio no estén tan presentes, comparándola con la de los participantes de este estudio.

Notas

¹Doctora Internacional en Historia Moderna (Universidad de Castilla-La Mancha) y Máster Universitario en Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural (Universidad de Murcia)

²Este artículo recoge parte de los resultados del trabajo fin de máster llevado a cabo durante el Máster Universitario en Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural de la Universidad de Murcia

Bibliografía

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>

Casanova, E., Arias, L. y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de educación infantil. *Contextos educativos: Revista de educación*, (22), 79-95. <https://doi.org/10.18172/con.3185>

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>

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>

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>

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.

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>

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>

Galletti, F. (2020). Una ricerca con i futuri maestri: la percezione del patrimonio degli studenti universitari. *Didattica della Storia. Journal of Research and Didactics of History*, 2 (1), 73-91. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11882>

Gómez, C. J., Chaparro, A., Felices, M. M. y Cózar, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, 49 (1), 65-74. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74>

Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argomento*, 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>

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.

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>

Mesa, M. P. (2021). *La percepción del profesorado universitario sobre el valor didáctico del patrimonio cultural en la enseñanza de la historia* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/111264>

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>

Molina, S., Ortuño, J. y Sánchez, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas: la enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de educación secundaria. *El Futuro del Pasado*, 12, 61-89. <https://doi.org/10.14201/fdp2021126189>

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>

Morales, M. J., Egea, A. y Arias, L. (2017). El patrimonio y las fuentes materiales en la práctica docente de la Educación Primaria en la Región de Murcia. *Her&Mus: heritage & museography*, (18), 102-115. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/338105>

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>

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. *Clio. History and History Teaching*, (39). <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>

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.

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