

## EL PATRIMONIO EN LAS AULAS. UN ESTUDIO EN PROSPECTIVA CON ESTUDIANTES DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA<sup>1</sup>

Álvaro Chaparro Sainz  
Ramón Méndez Andrés  
María del Mar Felices de la Fuente  
*Universidad de Almería*

**RESUMEN:** Recientes investigaciones han puesto de manifiesto la amplia valoración que hace el profesorado en formación inicial y en activo del patrimonio como elemento clave para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Sin embargo, en la actualidad, su presencia en las aulas sigue siendo escasa. En este estudio, indagamos en el uso que prevén hacer del mismo los futuros maestros y maestras de Educación Primaria, y en los recursos y estrategias que consideran más apropiados para ello. Desde un enfoque cuantitativo no experimental, hemos aplicado una encuesta al estudiantado participante (n=327), cuyos datos han sido analizados con el programa SPSS v.25.0. Los resultados revelan la importancia que otorgan al uso del patrimonio inmaterial y de recursos TIC, y muestran diferencias remarcables en cuanto a variables como el sexo o la formación recibida. Estas diferencias suscitan debate en cuanto a la actitud de hombres y mujeres hacia la integración de determinados recursos en las prácticas docentes y cómo la preparación previa recibida puede determinar las actitudes del alumnado del Grado. Como principal conclusión se subraya la necesidad de reforzar la formación inicial y continua que recibe el profesorado sobre el uso del patrimonio en los contextos educativos.

**PALABRAS CLAVE:** formación inicial del profesorado, educación patrimonial, educación superior, metodologías activas de aprendizaje, Ciencias Sociales.

---

1. Este trabajo es resultado del proyecto de investigación PGC2018-094491-B C33 (MCI/AEI/FEDER, UE), subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE; del proyecto de investigación PID2020-113453RB-I00, subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación; y del Proyecto de investigación PID2020-114496RB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

## HERITAGE IN THE CLASSROOMS. A PROSPECTIVE STUDY WITH STUDENTS OF THE DEGREE IN PRIMARY EDUCATION

**ABSTRACT:** Recent research shows a very positive assessment of heritage in the opinions of teachers in training and active teachers, who consider heritage as a key element for teaching and learning Social Sciences. However, at the present, the presence of the heritage in classrooms remains low. In this study we investigate the use that future teachers plan to make of it, and the resources and strategies that they consider most appropriate to work on it in the classrooms. From a non-experimental quantitative approach, we have applied a survey to the participating students (n = 327), whose data have been analysed with the SPSS v.25.0 program. The results reveal the importance they attach to the use of intangible heritage and ICT resources and show remarkable differences in terms of variables such as gender or previous training received. These differences raise debate regarding the attitude of men and women towards the integration of certain resources in teaching practices and how the previous training that they have received can determine the attitudes of the students. The main conclusion is the need to reinforce the initial and continuing training that teachers receive on the use of heritage in educational contexts.

**KEYWORDS:** Teacher training, heritage education, higher education, active learning methodologies, Social Sciences.

*Recibido: 06/12/2020*

*Aceptado: 25/05/2021*

**Correspondencia:** María del Mar Felices de la Fuente, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Almería, Ctra. Sacramento, s/n, 04120 La Cañada, Almería. Email: marfelices@ual.es

### 1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial el conjunto de bienes que las sociedades identifican como patrimonio cultural se ha ampliado como consecuencia, entre otras razones, del interés de nuevas disciplinas como el turismo, la arquitectura o la educación hacia su estudio. En este contexto, el factor decisivo para esta situación ha sido poder dar respuesta a una creciente demanda social del pasado transformada en un modelo de cultura de ocio. Una demanda de pasado en el presente, construida en reacción a la pérdida de identidad personal y colectiva sufrida en las sociedades contemporáneas (Lowenthal, 1998). Ante este hecho, la respuesta de las instituciones políticas y académicas reside, preferentemente, en el impulso de acciones vinculadas a la investigación, a la interpretación, al desarrollo local, a la conservación, al turismo, al conocimiento de los bienes o a la divulgación, entre otras.

De manera más concreta, en el campo educativo, marco de estudio de esta investigación, se está observando, a lo largo de las últimas décadas, un creciente interés por el patrimonio cultural (Fontal e Ibáñez, 2017). Aunque la relación del patrimonio con las aulas no es algo nuevo, en la actualidad están emergiendo nuevos desafíos que lo vinculan a la formación del pensamiento social y crítico del alumnado, superando así el binomio identidad-patrimonio presente en las legislaciones educativas (Fontal y Martínez, 2016).

En este contexto pedagógico, Pluckrose (1993) señalaba que el patrimonio cultural es un recurso que favorece la adquisición de la competencia social e histórica; de hecho, se considera al patrimonio cultural como un recurso que ayuda a la construcción de la identidad cultural propia y ajena a través de la comprensión holística de los bienes (Cuenca, 2002). Un planteamiento que permite, a su vez, la consolidación de conocimientos transversales que sustenten la configuración de un marco común de destrezas y capacidades interpretativas del medio social (Fernández-Salinas, 2005).

Tomando en cuenta la potencialidad formativa y educativa del patrimonio, la investigación y la innovación desarrollada en los últimos años desde el área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales, así como las progresivas leyes educativas han permitido que haya ido adquiriendo progresivamente una relevancia considerable en las aulas (Oriola, 2019). Con todo, su presencia en los contextos educativos continúa siendo escasa pese a su inclusión en los textos normativos, pues como señalan algunos autores, la legislación educativa española mantiene un enfoque tradicional sobre los bienes culturales, contemplándolos como ilustradores de la historia nacional (Reyes y Méndez, 2016). También, en ocasiones, los docentes siguen identificando el patrimonio cultural con lo academicista, con su valor estético y monumental, con la descripción del bien y no con su valor para la observación, la reflexión y el vínculo con la experiencia propia. Se desconoce asimismo su función para promover la educación integral, la formación en competencias y la construcción de ciudadanía crítica.

En este sentido nos preguntamos cómo es posible que a pesar del valor educativo del patrimonio y los bienes culturales, no se estén desarrollando programas innovadores que aprovechen en mayor medida su potencial educativo. El profesorado es consciente de esta carencia e identifica como una necesidad la formación específica y la ausencia de materiales para incorporar el patrimonio cultural a las aulas (Cambil y Fernández, 2017; Castro y López-Facal, 2019). De hecho, el profesorado intuye que los bienes patrimoniales tienen potencialidad para trabajar contenidos académicos, procedimentales y también actitudinales, pues señalan que las salidas del aula ayudan a la socialización del alumnado y a educar en un ocio cultural (Hooper-Greenhill, 2007). Sin embargo, estas acciones no van acompañadas en la mayoría de los casos de un enfoque didáctico adecuado. Así lo afirman Fontal e Ibáñez (2015), quienes señalan que los docentes realizan visitas a museos al menos una vez por año, pero no saben cómo planificar estas salidas llegando a delegar esta tarea en los profesionales del museo. Por otro lado, la institución museística conoce bien su colección, pero desconoce la realidad de un aula de Educación Primaria, el currículo escolar o los problemas a los que debe responder un docente (Marco, 2007; Méndez,

2016). En este sentido, aunque el museo y la escuela se reconocen como aliados, sus propios caminos suelen discurrir en paralelo sin llegar a encontrarse enfocados en la resolución de un mismo objetivo (Calaf, 2009).

El problema que se deriva de este limitado uso del patrimonio en las aulas proviene, por un lado, de la falta de formación para entender el patrimonio cultural desde un punto de vista holístico y, por otro lado, de la dificultad para convertir los bienes culturales en recursos didácticos implementables en un aula de Educación Primaria (Fontal, 2013). Como consecuencia, el reto educativo actual reside en formar a los docentes en formación en el correcto y significativo uso del patrimonio cultural en sus aulas. Un reto central si tenemos en consideración que, a nivel nacional, los planes de estudios en el Grado en Educación Infantil y en el Grado en Educación Primaria cuentan con una escasa presencia de lo patrimonial en la formación inicial del profesorado (Fontal, Ibáñez, Martínez y Rivero, 2017), una realidad que no es exclusiva de España o de Europa (Fernandes y Chahin, 2012).

En este ámbito de la formación inicial de los futuros docentes de Educación Infantil y Educación Primaria cabe subrayar la inclusión de la educación patrimonial en algunos programas de Educación Superior, especialmente en universidades andaluzas (Fontal, Ibáñez, Martínez y Rivero, 2017). Algunos ejemplos de esta situación los encontramos en la Universidad de Málaga donde se ofrece una asignatura optativa relacionada con la temática del estudio denominada "Didáctica del Patrimonio y de la cultura andaluza" o en la Universidad de Granada, donde se ha incluido en los grados de Educación Infantil y Primaria, una asignatura, igualmente optativa, denominada "Patrimonio artístico y cultural y su proyección educativa" (Cambil y Fernández, 2017).

De hecho, esta formación, según diferentes autores, deviene indispensable cuando, al hilo de las recientes investigaciones, se observa cómo los futuros docentes valoran el patrimonio cultural, pero revelan su desconocimiento sobre cómo incorporarlo al aula de Educación Primaria y, especialmente, sobre cómo vincular esos bienes culturales con los contenidos de las disciplinas de forma transversal (Chaparro y Felices, 2019). Por este motivo, resulta necesario que la formación de los futuros maestros y maestras se oriente a la comprensión holística del patrimonio y al uso del mismo con un papel activo en la enseñanza del medio social y cultural, no solo porque sea un contenido en sí mismo, sino también porque esto contribuye a afianzar uno de los objetivos finales de la enseñanza de las Ciencias Sociales: la construcción de una ciudadanía crítica (Pinto, 2017; Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017; Pineda-Alfonso, De Alba-Fernández y Navarro-Medina, 2019).

En definitiva, consideramos imprescindible conocer el interés del futuro profesorado por usar los bienes culturales locales, así como su interés por trabajar con los museos, las fuentes orales y escritas, el patrimonio inmaterial o las tradiciones. Igualmente, resulta relevante explorar su motivación sobre el uso de las herramientas tecnológicas que ayudan a integrar contenidos y hacer atractiva la enseñanza de la Historia (Cózar, González-Calero, Villena y Merino, 2019), permitiendo innovar en educación patrimonial con nuevas formas de aprendizaje abierto y colaborativo o favoreciendo la interacción entre la escuela y las instituciones gestoras del patrimonio (Cambil y Rojas, 2017). Por tanto, nos interesa saber qué quieren hacer con los bienes culturales en las

aulas de Educación Primaria y si los programas específicos en Educación Superior están contribuyendo a un mejor conocimiento sobre su uso. Consideramos que, siendo conocedores de los intereses, las demandas y las carencias formativas, se puede actuar sobre los programas de formación del futuro profesorado, para que los bienes patrimoniales se introduzcan en el aula de Educación Infantil y Primaria desde una perspectiva globalizadora, al tiempo que se contribuye a la formación de una ciudadanía crítica, comprometida y responsable con su medio social, natural y cultural.

## **2. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Objetivos de la investigación**

La presente investigación tiene como objetivo principal conocer qué uso prevé realizar el futuro profesorado de Educación Primaria sobre ciertos materiales y recursos vinculados estrechamente con el patrimonio cultural y la enseñanza de las Ciencias Sociales, siendo estos, entre otros, museos, elementos artísticos, fuentes escritas, fuentes orales, TIC, etc. Al mismo tiempo, se desea saber cuáles de ellos consideran más convenientes para su implementación en el aula, a fin de desarrollar el pensamiento social del alumnado.

En un segundo nivel, como objetivos secundarios, se plantea conocer si existe alguna diferencia estadísticamente significativa teniendo en cuenta la variable del sexo y la variable de la formación recibida en el contexto universitario.

### **2.2. Diseño de la investigación**

Se ha utilizado un diseño cuantitativo no experimental, con recopilación de información a través de un cuestionario con una escala Likert (1-5). Se eligió este tipo de diseño porque es capaz de responder a los problemas tanto en términos descriptivos como en relación con las variables, cuando la información se recopila sistemáticamente, lo que garantiza el rigor de los datos obtenidos (Hernández y Maquilon, 2010).

### **2.3. Participantes**

En la investigación han participado 327 (n=327) estudiantes del Grado en Educación Primaria de dos universidades españolas, la Universidad de Málaga y la Universidad de Almería. En ambos casos, el cuestionario fue respondido en asignaturas impartidas por docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Por lo que respecta a la Universidad de Málaga, el alumnado estaba matriculado en cuarto curso mientras que los docentes en formación de la Universidad de Almería estaban realizando su tercer curso de Grado. La muestra es de carácter no probabilístico por conveniencia, ya que ha sido seleccionada en atención al criterio de la accesibilidad a los sujetos y de la adecuación a los objetivos de la investigación (McMillan y Schumacher, 2005). Por lo que respecta al carácter de la asignatura, el alumnado de la Universidad de Málaga cursaba una asignatura específica, de carácter optativo, relacionada con la temática del estudio, denominada *Didáctica del Patrimonio y de la cultura andaluza*. Por su parte, el alumnado

de la Universidad de Almería cursaba la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, de carácter obligatorio, donde el patrimonio, según el plan de estudios, es un contenido transversal presente a lo largo de todos los contenidos que se imparten en la misma. En ambos casos se trata de alumnado que ha recibido formación para integrar el patrimonio en su proceso de enseñanza.

Atendiendo a la distribución por universidades, el 47,4% de los participantes procede de la Universidad de Málaga (155), mientras que el 52,6% es alumnado de la Universidad de Almería (172). En cuanto a su distribución por sexo, el 31,8% de la muestra son hombres (104), mientras que un 68,2% de las participantes en la investigación son mujeres (223).

## 2.4. Instrumento de recogida de la información

Los datos se han recogido mediante un instrumento creado *ad hoc* para la investigación denominado: "Cuestionario sobre uso del patrimonio regional y local. Experiencias y previsiones". Este cuestionario consta de dos partes. La primera parte está destinada a recoger las opiniones del alumnado sobre sus recuerdos y experiencias didácticas en torno al uso del patrimonio local y regional en el aula. La segunda parte del cuestionario, en cambio, se centra en conocer cómo prevén utilizar ciertos recursos vinculados al patrimonio en sus futuras clases de Ciencias Sociales. En esta investigación analizamos la información correspondiente al segundo bloque del cuestionario, en el que el profesorado en formación inicial responde a la pregunta: *Cuánto crees que utilizarás las actividades o los recursos siguientes en tus clases de Ciencias Sociales*, valorando del 1 (Nada) al 5 (A diario) un total de nueve ítems (Tabla 1).

**Tabla 1.** *Ítems del Bloque II del cuestionario*

Ítems	Contenido
Ítem 15	Salidas escolares a lugares de interés patrimonial (monumentos, yacimientos, museos...)
Ítem 16	Imágenes de elementos artísticos de la región
Ítem 17	Trabajaré con fuentes escritas locales o regionales
Ítem 18	Trabajaré con fuentes orales o regionales (cuentos, refranes, leyendas...)
Ítem 19	Trabajaré con fuentes materiales locales o regionales
Ítem 20	Trabajaré con elementos de patrimonio inmaterial (fiestas, gastronomía, costumbres...)
Ítem 21	Trabajaré con material cartográfico local o regional
Ítem 22	Material sobre historia local o regional elaborado por organismos oficiales
Ítem 23	Recursos y materiales TIC

Para estimar la fiabilidad del bloque empleamos el método de consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida compuesto por un conjunto de ítems, de tipo escala Likert, que esperamos midan la misma dimensión teórica (el mismo constructo). De esta manera, los ítems son sumables en una puntuación única que mide un rasgo que es importante en la construcción

teórica del instrumento. La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de la investigación. En este sentido, el bloque II analizado en esta investigación obtiene un índice de Alfa de Cronbach de ,782, lo que se considera adecuado (Frias-Navarro, 2020).

### 2.5. Procedimiento y análisis de datos

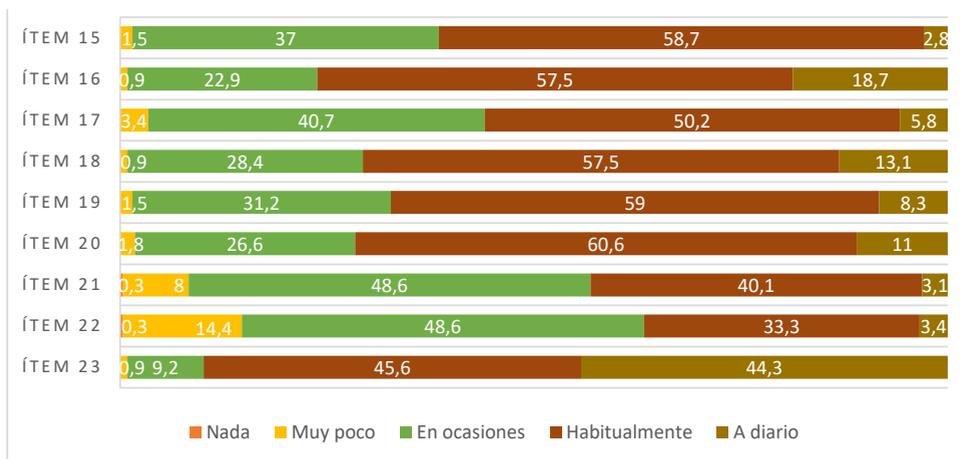
Los participantes de las dos universidades respondieron al cuestionario durante los cursos 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021. El análisis cuantitativo de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS v25.0 que, en esta investigación, nos ha permitido desarrollar un proceso analítico de la información en tres fases: a) análisis de los estadísticos descriptivos, b) análisis de componentes principales y c) análisis comparativo de medias mediante Anova de un factor.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Análisis descriptivo

Como se observa en la figura 1, el ítem que ha recibido mayor puntuación por parte de los participantes en la encuesta es el relativo a *Recursos y materiales TIC* (ítem 23), dado que el 44,3% considera que este recurso sería utilizado “a diario” en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, el ítem 16, relacionado con las *Imágenes de elementos artísticos de la región*, recibe la opinión favorable del 76,2% de los encuestados, quienes consideran que este material sería usado “habitualmente” (57,5%) o “A diario” (18,7%) en sus clases. En tercer lugar, el ítem 20, vinculado con el uso del *Patrimonio inmaterial*, es considerado por el 71,6% del profesorado en formación como un recurso que llevarían al aula de Ciencias Sociales de manera habitual (60,6%) o, incluso, cada día (11%).

Figura 1. Descriptivos del bloque II del cuestionario

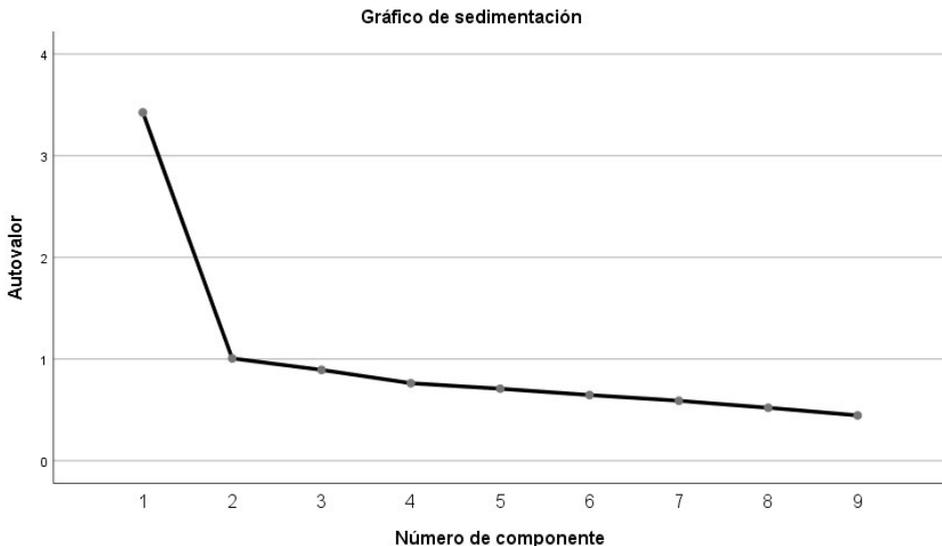


En el lado opuesto, preferentemente, destacan dos ítems, los únicos que llegan a recibir puntuaciones negativas relevantes. Así, el ítem que peor puntuación recibió fue el relativo al uso del *Material sobre historia local o regional elaborado por organismos oficiales* (ítem 22), considerado por el 14,7% de los participantes como un recurso que sería utilizado “nada” o “muy poco” en sus clases. Seguidamente, se situaría el *Material cartográfico local o regional* (ítem 21), considerado por el 8,3% del alumnado como un material que apenas utilizarían en su práctica docente.

### 3.2. Análisis de Componentes Principales

En segundo lugar, se ha realizado un Análisis de Componentes Principales (ACP) para reducir el número de ítems. Primeramente, se han realizado las pruebas pertinentes para comprobar que la matriz es factorizable. Así, en la prueba de KMO y Barlett se ha obtenido una medida de Kaiser-Meyer-Olkin de muestreo de ,865, lo que supone un valor aceptable. El gráfico de sedimentación (figura 2), muestra que el número de componentes óptimo es 2, que explican el 49,25% de la varianza.

**Figura 2.** Gráfico de sedimentación



En la tabla 2 podemos comprobar los dos componentes resultantes del análisis y las cargas factoriales. Resaltamos en negrita aquellos ítems que, consideramos, deberían conformar cada factor. El primer componente reúne todos los ítems del bloque II del cuestionario, si bien las mayores cargas factoriales se dan en los ítems relacionados con el uso de fuentes de diferente tipología, la cartografía, el patrimonio inmaterial y el material elaborado por entidades especializadas. En este componen-

te, los recursos tecnológicos (ítem 23) cargan de forma negativa. En el interior del segundo componente sobresalen tres ítems; por un lado, los dedicados a las nuevas tecnologías y los recursos multimedia y, por otro lado, las salidas didácticas como estrategia docente.

**Tabla 2.** *Análisis de componentes principales*

Ítems	F1	F2
Ítem 15. Salidas escolares a lugares de interés patrimonial	<b>0,319</b>	<b>0,538</b>
Ítem 16. Imágenes de elementos artísticos de la región	<b>0,319</b>	<b>0,615</b>
Ítem 17. Trabajaré con fuentes escritas locales o regionales	<b>0,664</b>	<b>0,274</b>
Ítem 18. Trabajaré con fuentes orales o regionales	<b>0,484</b>	<b>0,497</b>
Ítem 19. Trabajaré con fuentes materiales locales o regionales	<b>0,599</b>	<b>0,457</b>
Ítem 20. Trabajaré con elementos de patrimonio inmaterial	<b>0,530</b>	<b>0,338</b>
Ítem 21. Trabajaré con material cartográfico local o regional	<b>0,741</b>	<b>0,120</b>
Ítem 22. Material elaborado por organismos oficiales	<b>0,675</b>	
Ítem 23. Recursos y materiales TIC	<b>-0,175</b>	<b>0,741</b>

Pese a que el ítem 18 aparece con mayor carga factorial en el segundo componente (0,497), consideramos que, dada la escasa diferencia factorial detectada (0,013), puede ser incluida, por coherencia interna, junto con los ítems que completan el primer componente. De este modo, conseguimos agrupar las variables independientes vinculadas al uso de fuentes históricas.

### 3.3. Intervalos de confianza entre ítems

A continuación, se llevó a cabo un cálculo de los intervalos de confianza entre los ítems del bloque II a través de la prueba Anova de un factor para comparar sus medias (Tabla 3). Inicialmente, el factor utilizado para realizar el cálculo fue el sexo. De esta manera, aparece destacado en negrita el ítem donde no se produce un solapamiento de las medias de respuesta de los participantes; es decir, donde se produce una mayor divergencia entre ellas.

Por lo que respecta, por tanto, al sexo, podemos observar cómo no existe solapamiento en las respuestas del ítem 18, relativo a *Trabajaré con fuentes orales o regionales* (Tabla 3). Es decir, mientras que las mujeres establecen como límite inferior una media de 3,82 y una superior de 3,99, los hombres no alcanzan estos niveles, al situarse la media inferior en 3,54 y la superior en 3,80. Una tendencia que también se observa en los dos ítems (16 y 17) vinculados con el uso de diferentes tipologías de fuentes históricas.

**Tabla 3.** *Cálculo de intervalos de confianza en función del sexo*

			95% del intervalo de confianza para la media		
Ítem	Sexo	N	Media	Límite Inferior	Límite Superior
15	Hombre	104	3,81	3,43	3,66
	Mujer	223	4,00	3,59	3,74
16	Hombre	104	3,81	<b>3,67</b>	<b>3,94</b>
	Mujer	223	4,00	<b>3,91</b>	<b>4,09</b>
17	Hombre	104	3,45	<b>3,33</b>	<b>3,58</b>
	Mujer	223	3,65	<b>3,56</b>	<b>3,73</b>
18	Hombre	104	3,67	<b>3,54</b>	<b>3,80</b>
	Mujer	223	3,90	<b>3,82</b>	<b>3,99</b>
19	Hombre	104	3,67	3,53	3,77
	Mujer	223	3,90	3,70	3,86
20	Hombre	104	3,67	3,64	3,89
	Mujer	223	3,90	3,74	3,91
21	Hombre	104	3,67	3,08	3,37
	Mujer	223	3,90	3,36	3,53
22	Hombre	104	3,67	3,09	3,41
	Mujer	223	3,90	3,15	3,35
23	Hombre	104	3,67	4,24	4,42
	Mujer	223	3,90	3,26	4,41

Seguidamente, se realizó el mismo cálculo de los intervalos de confianza entre los ítems del bloque II utilizando para su cálculo el factor relativo a la universidad, vinculado a la formación recibida. De la misma forma, se indica en negrita el ítem donde no se identifica un solapamiento de las medias de respuesta de los participantes; es decir, donde se detecta la existencia de una mayor diferencia en ellas.

**Tabla 4.** *Cálculo de intervalos de confianza en función de la universidad*

			95% del intervalo de confianza para la media		
Ítem	Sexo	N	Media	Límite Inferior	Límite Superior
15	U. Málaga	104	3,81	3,61	3,77
	U. Almería	223	4,00	3,48	3,66
16	U. Málaga	104	3,81	3,57	3,69
	U. Almería	223	4,00	3,80	4,02
17	U. Málaga	104	3,45	3,44	3,66
	U. Almería	223	3,65	3,52	3,71

			95% del intervalo de confianza para la media		
Ítem	Sexo	N	Media	Límite Inferior	Límite Superior
18	U. Málaga	104	3,67	3,80	4,00
	U. Almería	223	3,90	3,66	3,86
19	U. Málaga	104	3,67	3,70	3,89
	U. Almería	223	3,90	3,59	3,79
20	U. Málaga	104	3,67	<b>3,82</b>	<b>4,01</b>
	U. Almería	223	3,90	<b>3,61</b>	<b>3,81</b>
21	U. Málaga	104	3,67	3,18	3,40
	U. Almería	223	3,90	3,35	3,56
22	U. Málaga	104	3,67	<b>3,25</b>	<b>3,48</b>
	U. Almería	223	3,90	<b>3,03</b>	<b>3,26</b>
23	U. Málaga	104	3,67	<b>4,33</b>	<b>4,52</b>
	U. Almería	223	3,90	<b>4,14</b>	<b>4,36</b>

Así, en lo que respecta a la formación recibida en la universidad, se observa la inexistencia de solapamiento en la respuesta al ítem 20, relativo a *Trabajaré con elementos de patrimonio inmaterial* (Tabla 4). De esta manera, mientras que el alumnado de la Universidad de Málaga establece como límite inferior una media de 3,82 y una superior de 4,01; el estudiantado de la Universidad de Almería no alcanza estos niveles, al situarse la media inferior en 3,61 y la superior en 3,81. Una tendencia que también se observa en los dos ítems (22 y 23) vinculados con el uso del material elaborado por entidades especializadas y con la utilización de las nuevas tecnologías.

#### 4. DISCUSIÓN

Recientemente un estudio de Castro y López-Facal (2019) enumeraba las principales necesidades detectadas por el profesorado en activo en relación con la introducción de elementos patrimoniales en contextos formativos. De esta manera, en la investigación se señalaba la formación específica, los materiales de trabajo sobre el patrimonio local y, por último, las actividades y temas que relacionen el centro educativo con su entorno, como los principales aspectos a abordar de manera urgente para contribuir a la incorporación del patrimonio en las aulas. Pese a estas demandas, lo cierto es que existe una opinión favorable, generalizada y ampliamente difundida entre los docentes en activo y los docentes en formación inicial, por introducir recursos patrimoniales en las aulas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013; Molina y Muñoz, 2016; Molina y Ortuño, 2017; Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017; Felices y Chaparro, 2019), ya que posibilitan la aplicación de metodologías activas y la adquisición de contenidos curriculares al tiempo que se desarrollan las competencias exigidas por la legislación (Fontal e Ibáñez, 2017). Llama la atención, no obstante, cómo esta consideración favorable del patrimonio no lleva aparejada

una mayor integración del mismo en las aulas (Cuenca, Estepa y Martín, 2011), lo que a nuestro juicio se explica precisamente por las necesidades y demandas anteriormente señaladas, centradas en la mejora de la formación y el incremento de materiales de trabajo.

Siguiendo la senda de los estudios citados, nuestro alumnado universitario, futuro profesorado de Educación Primaria, también valora ampliamente el uso del patrimonio. En líneas generales, nuestro estudio confirma la existencia de tres pilares o elementos patrimoniales sobre los que el futuro profesorado de Educación Primaria sostendría la enseñanza de las Ciencias Sociales en su aula: los recursos y materiales TIC, los elementos artísticos de la región o del entorno próximo y, por último, el patrimonio inmaterial. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones centradas igualmente en el análisis de las opiniones del profesorado en formación (Felices y Chaparro, 2019; Gómez, Chaparro, Felices, Cózar, 2020), los cuales confirman la predisposición de los futuros maestros y maestras por introducir metodologías activas de aprendizaje en los procesos educativos, que incorporen el patrimonio. Este, en definitiva, se erige como un recurso válido para promover enseñanzas innovadoras. Sin embargo, cabe destacar que la amplia valoración del uso de recursos y materiales TIC queda matizada cuando estas se vinculan al empleo en el aula de aplicaciones para móviles o dispositivos electrónicos que presentan contenido patrimonial. Recientes estudios evidencian la escasa valoración que hace el profesorado en formación inicial de este tipo de recursos, así como de otras estrategias relacionadas con la gamificación (Felices-De la Fuente, Chaparro-Sainz, Rodríguez-Pérez, 2020), circunstancia que probablemente se deba a la escasa formación que han recibido para su implementación en las aulas.

De manera más precisa, la investigación muestra cómo las mujeres poseen un posicionamiento más favorable que los hombres hacia la utilización, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de ciertos elementos vinculados al patrimonio, caso de las fuentes orales. Estos resultados que evidencian diferencias en relación con el sexo de los participantes, concuerdan además con los alcanzados en otros estudios que ponen de manifiesto discrepancias significativas en cuanto a las actitudes que presentan las mujeres hacia el uso de recursos digitales y las que presentan los hombres, siendo más receptivas las primeras (Moya, Hernández, Hernández y Cózar, 2011; Cózar y Roblizo, 2014; Colmenero y Cózar, 2015; Cabero, Barroso, Llorente y Yanes, 2016). Esta predisposición sitúa a los futuros y futuras docentes de Educación Primaria en una posición más favorable a la introducción de nuevos materiales y recursos pedagógicos que, unidos a métodos de enseñanza activos, permitan una renovación de los contextos educativos mediante la implementación de técnicas y estrategias docentes que potencien una educación activa y que, a su vez, los aleje de principios metodológicos tradicionales. Además, observamos diferencias entre alumnos y alumnas, cuando las segundas muestran mayor interés en incorporar recursos concretos como las fuentes históricas, datos que coinciden con los aportados por González-Peiteado y Pino-Juste (2014) y Gómez, Chaparro, Felices y Cózar (2020), quienes señalan el género como factor determinante para aproximarse a metodologías activas e innovadoras.

Igualmente, la investigación ha revelado una ligera diferenciación en base al factor formativo. Aunque en términos generales el alumnado de la Universidad de Málaga no ha mostrado, pese a cursar una asignatura específica sobre patrimonio, una especial divergencia respecto al estudiantado de la Universidad de Almería, un análisis detallado nos muestra la existencia de un elemento que sí debe ser tenido en cuenta. El patrimonio inmaterial, un recurso al alcance de cualquier docente y con amplias posibilidades didácticas, fue mejor considerado por el alumnado de la institución malagueña, que valoró entre 3,82 y 4,01 el recurso, en comparación con el alumnado de la Universidad de Almería, que lo calificó entre 3,61 y 3,81. Este resultado se explica por la mayor formación recibida por los estudiantes de la Universidad de Málaga, puesto que durante el desarrollo de las clases se incidió en esta cuestión a través de la realización de actividades de aula específicas; una realidad que no se desarrolló en el contexto almeriense.

Estos resultados nos invitan a plantearnos algunos interrogantes sobre la incidencia de los planes formativos universitarios en la posterior práctica docente del futuro maestro o maestra. De este modo, cabría preguntarse si resulta necesaria la incorporación de una asignatura de Educación Patrimonial en el Grado de Educación Primaria para mejorar las competencias profesionales de los docentes y la formación inicial recibida o si, en cambio, los actuales planes de estudios universitarios son capaces de dar respuesta a las demandas formativas reveladas por los docentes en activo quienes, pese a la amplia valoración que hacen del uso del patrimonio, siguen incluyéndolo escasamente en sus aulas.

Un dato igualmente llamativo es la baja consideración que hacen los estudiantes de recursos como el material sobre historia local o regional elaborado por organismos oficiales, o el material cartográfico local o regional. Sorprende principalmente la poca valoración de estos últimos, sobre todo, si nos situamos en un contexto digital, donde la geolocalización, la realidad aumentada, el uso de mapas y los sistemas de información geografía (SIG) nos ofrecen numerosas posibilidades didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales y, especialmente, de la Geografía (De Miguel, 2011; De Miguel y Buzo, 2020). En este sentido, interpretamos este exiguo reconocimiento como resultado de las experiencias preuniversitarias mayormente tradicionales que ha vivenciado nuestro alumnado para aproximarse a la comprensión del espacio (Souto y García-Monteaquedo, 2019) y como consecuencia de la ausencia de una formación inicial que integre estos otros recursos, evidenciando así su potencial didáctico y educativo.

## 5. CONCLUSIONES

A tenor de los resultados de esta investigación, observamos cómo las intenciones docentes de nuestro alumnado universitario en cuanto al uso del patrimonio son las mismas que exponen estudios similares, centrados en profesorado en formación inicial y profesorado en activo. En todos los casos se evidencia un gran interés por incluir el patrimonio en las aulas no solo como contenido en sí mismo, sino también como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En consecuencia, nos interrogamos acerca de si el futuro profesorado de Educación Primaria, que tan

ampliamente valora el patrimonio, está preparado para hacer un uso efectivo del mismo en las aulas, desde una perspectiva holística, que favorezca la educación integral, el desarrollo de competencias y la formación de ciudadanía crítica y comprometida (Pagés, 2019).

Teniendo en cuenta la escasa presencia del patrimonio en los planes de estudios universitarios de los Grados en Educación Primaria (Fontal, Ibáñez, Martínez y Rivero, 2017; Chaparro y Felices, 2019) y la demanda formativa que hacen los maestros, tanto en formación inicial como en activo, la principal conclusión de este trabajo es la necesidad de mejorar los planes formativos y de integrar asignaturas o módulos específicos en las mismas que mejoren las competencias del profesorado para la incorporación del patrimonio en el desempeño curricular. No en vano, pese a la ausencia de notables divergencias entre ambos planes de estudio, la acción docente desarrollada en los dos escenarios ha demostrado cómo la introducción de actuaciones formativas concretas, caso del Patrimonio Inmaterial en la Universidad de Málaga, ha posibilitado un mayor reconocimiento hacia este recurso en los futuros docentes.

Destacamos además las diferencias presentes en relación con la variable del sexo. Hemos comprobado, en la línea de otros trabajos, cómo las mujeres tienen una mayor predisposición a integrar recursos que favorezcan el aprendizaje activo, lo que invita a la reflexión y a continuar indagando en este campo.

En definitiva, resulta alentador observar que el futuro profesorado está realizando una importante transición en sus enfoques docentes, apostando por metodologías activas y participativas que mejoren la enseñanza de las Ciencias Sociales y por los aprendizajes significativos. Así lo demuestran investigaciones recientes que han confirmado cómo la visión generalizada del alumnado en formación está virando en este sentido hacia orientaciones que contemplen la implementación en las aulas de métodos de enseñanza innovadores, cooperativos, dinámicos, digitales y gamificados (Barba, Martínez y Torrego, 2012; Pegalajar y Colmenero, 2013; Angelini y García-Carbonell, 2015; Blasco-Serrano, Lorenzo y Sarsa, 2018; Cózar, González-Calero, Villena y Merino, 2019). No obstante, si queremos que estos enfoques de enseñanza se hagan efectivos en las aulas del hoy y del mañana, debemos recurrir inexorablemente a la mejora de la formación que recibe el profesorado y a la integración en las aulas universitarias de prácticas docentes que capaciten para trabajar el patrimonio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angelini, M. L. y García-Carbonell, A. (2015). Percepciones sobre la integración de modelos pedagógicos en la formación del profesorado: la simulación y juego y el flipped classroom. *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 16-30. <http://doi.org/10.14201/eks20151621630>
- Barba, J. J., Martínez, S. y Torrego, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 123-144. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6125>

- Blasco-Serrano, A. C., Lorenzo, J. y Sarsa, J. (2018). Percepción de los estudiantes al invertir la clase mediante el uso de redes sociales y sistemas de respuesta inmediata. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 57(6), 1-19. <http://doi.org/10.6018/red/57/6>
- Cabero, J., Barroso, J., Llorente, M. C. y Yanes, C. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 51, 1-23. <http://doi.org/10.6018/red/51/1>
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio: Epistemología, metodología y estudio de casos*. Trea.
- Cambil, M. E. y Fernández, R. (2017). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: Fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M. E. Cambil y A. Tudela (Coords.), *Educación y Patrimonio Cultural. Fundamentos. Contextos y estrategias didácticas* (pp. 27-46). Pirámide.
- Cambil, M. E. y Rojas, B. (2017). Enseñanza y aprendizaje del Patrimonio Cultural en el nuevo contexto digital. En M. E. Cambil y A. Tudela (Coords.), *Educación y patrimonio cultural: Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 81-100). Pirámide.
- Castro, L. y López-Facal, R. V. (2019). Educación patrimonial: Necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(1), 97-114. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020>
- 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://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264>
- Colmenero, M. J. y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39. <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.02>
- Cózar, R. y Roblizo, M. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros. Percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13, 119-133. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.119>
- Cózar, R., González-Calero, J. A., Villena, R. y Merino, J. M. (2019). Análisis de la motivación ante el uso de la realidad virtual en la enseñanza de la historia en futuros maestros. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68, 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1315>
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para integración en la enseñanza obligatoria*. (Tesis doctoral inédita, Universidad de Huelva). <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>

- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 45-58.
- De Miguel, R. (2011). Visores cartográficos y sistemas de información geográfica para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria. En J. J. Delgado, M. L. De Lázaro y M. J. Marrón (Coords.), *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 371-388). Universidad de Málaga, Asociación de Geógrafos Españoles (AGE).
- De Miguel, R. y Buzo, I. (2020). De la cartografía tradicional a la cartografía digital: hacia un aprendizaje activo de la geografía. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 98, 27-33.
- 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, (Coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: Investigación y experiencias* (pp. 41-59). Universidad de Huelva.
- Felices-De la Fuente, M. M., Chaparro-Sainz, Á. y Rodríguez-Pérez, R. A. (2020). Perceptions on the use of heritage to teach history in Secondary Education teachers in training. *Palgrave Communications*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00619-3>
- Fernandes, G. A. y Chahin, S. B. (2012). Formação de professores em educação patrimonial: Conteúdos, metodologia, práticas. Relato de uma experiência em andamento. *Revista CPC*, 15, 163-173.
- Fernández-Salinas, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Investigación en la Escuela*, 56, 7-18.
- Fontal, O. (2013). El patrimonio en la escuela: Más allá del patrimonio como contenido curricular. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 23-44). Trea.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33, 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- Fontal, O., Ibáñez, A., Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: Del currículum a la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Fontal, O. y Martínez, M. (2016). *Análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente, tanto nacional como autonómica, dentro de la educación obligatoria*. Instituto del Patrimonio Cultural de España/MECD.
- Frías-Navarro, D. (2020). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>

- Gómez, C. J., Chaparro, Á., Felices, M. M. y Cózar, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos 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>
- González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de Magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educación XXI*, 17(1), 83-110. <https://doi.org/10.5944/eduxx1.17.1.10706>
- Hernández, F. y Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Coord.), *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa*, (pp. 110-126). Dyckinson.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Akal.
- Marco, P. (2007). El diálogo entre el museo y la formación de maestros. En R. Calaf, O. Fontal, y R. E. Valle (Coords.), *Museos de arte y educación: Construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 387-406). Trea.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5ª ed). Pearson.
- Méndez, R. (2016). *Educación patrimonial, museos y ferrocarril. Un estudio de caso sobre el Museo del Ferrocarril de Madrid* (Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid). Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/675116>
- 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://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>
- 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. [http://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.48411](http://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://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400010>
- Moya, M., Hernández, J. R., Hernández J. A. y Cózar, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario. *REATIC: Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 137-156.
- Oriola, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la educación primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 535-553. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11242>

- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22.
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 342-362. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5532>
- Pineda-Alfonso, J. A., De Alba-Fernández, N. y Navarro-Medina, E. (Eds.) (2019). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. IGI Global.
- Pinto, H. (2017). A interculturalidade em Educação Patrimonial: Desafios e contributos para o ensino de História. *Educar em Revista*, 63, 205-220. <http://doi.org/10.1590/0104-4060.48650>
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. UAM Educación.
- Reyes, J. L. y Méndez, R. (2016). La función educativa de las ciencias sociales en la LOMCE: El ejemplo de la educación patrimonial en la enseñanza primaria. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 125-144.
- Souto, X. M. y García-Monteaudo, D. (2019). Conocer las rutinas para poder innovar en la geografía escolar. *Revista de Geografía Norte Grande*, 74, 207-228.