

## Percepción del profesorado universitario sobre el patrimonio cultural en la enseñanza de la historia

María del Pilar Mesa Coronado

Universidad de Murcia, España  
mariapilar.mesac@um.es  
ORCID: 0000-0003-3924-2608

DOI: 10.25009/cpue.v0i35.2821

Recibido: 27 de Julio de 2021

Aceptado: 14 de enero de 2022

### Resumen

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos sobre la percepción de los docentes de historia y didáctica de las ciencias sociales acerca del valor del patrimonio cultural en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, así como en el desarrollo del pensamiento histórico. La metodología empleada ha sido cuantitativa, con un método cuantitativo no experimental de carácter descriptivo. Los participantes en el estudio han sido 26 docentes de tres departamentos de la Universidad de Murcia y el instrumento de investigación utilizado, un cuestionario. Por último, respecto a los resultados obtenidos, éstos permiten concluir que los docentes universitarios estiman útil el patrimonio cultural para desarrollar cuatro de los seis conceptos del pensamiento histórico, y lo emplean con diversas finalidades, entre las que destaca una de carácter crítico. Llegan de esta forma al nivel de la perspectiva simbólico-identitaria del patrimonio.

**Palabras clave:** educación superior; enseñanza de la historia; patrimonio cultural; percepción; profesorado.

## The Perception of Lecturers on the Cultural Heritage in the Teaching History

### Abstract

This research presents the results obtained on the perception of history and didactics of social sciences lecturers, on the value of cultural heritage in the teaching and learning of history, as well as in the development of historical thinking. The methodology used was 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 professorate consider the cultural heritage to be useful for developing four of the six concepts of historical thinking and use it for different purposes, among which one of a critical nature stands out. They thus reach the level of the symbolic and identity perspective of heritage.

**Key words:** higher education; history teaching; cultural heritage; perception; professorate.

## Percepción del profesorado universitario sobre el patrimonio cultural en la enseñanza de la historia

### Introducción

En el ámbito educativo, el patrimonio cultural ha sido considerado un elemento adecuado para las estrategias de investigación y descubrimiento, al ser una fuente de conocimiento. Está directamente vinculado con el empleo de metodologías activas en las que el alumnao es el protagonista de la construcción de su propio conocimiento, y en las que se parte de las ideas previas del discente para relacionarlas con los nuevos conocimientos (Fraile, 2019; Monteagudo & Oliveros, 2016; Zabala & Roura, 2006).

El concepto de patrimonio cultural se ha enriquecido desde el siglo pasado, abarcando actualmente dos vertientes: una material y otra inmaterial. En la primera, la *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, por sus siglas en inglés], 1972) incluyó tres categorías:

- Los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,
- los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia,
- los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal

excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.  
(Artículo 1)

Más adelante, la UNESCO (2003) consideró que en la categoría de patrimonio inmaterial debían recogerse: “los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas —junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes— que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural” (Artículo 2.1). Además, concretó que el patrimonio cultural inmaterial estaba presente en ámbitos como los siguientes:

- a) tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial; b) artes del espectáculo; c) usos sociales, rituales y actos festivos; d) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; (e) técnicas artesanales tradicionales. (Artículo 2.2)

Siguiendo dichas definiciones, esta investigación se ha centrado principalmente en el patrimonio cultural material, como es el caso del patrimonio arqueológico, el artístico, el bibliográfico, el científico o tecnológico, el documental, el etnológico y el paleontológico. No obstante, en algunas ocasiones pueden aparecer mencionados el patrimonio inmaterial y el natural, puesto que existe una fuerte interrelación entre el tangible y el intangible, al igual que entre el cultural y el natural. Ambos sirven igualmente para comprender mejor ciertos aspectos de la percepción del profesorado sobre el patrimonio, como es la existencia de una perspectiva simbólico-identitaria y una visión integral del mismo. Por tanto, exceptuando alguna mención específica al patrimonio natural y al cultural inmaterial, para agilizar la lectura de este estudio será frecuente que aparezca la denominación de patrimonio cultural, aunque debe entenderse como patrimonio cultural tangible o material.

Centrándonos en el ámbito educativo, 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 docentes 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, estando motivado por la percepción que tiene y difunde el profesorado universitario sobre el valor del patrimonio cultural en la enseñanza de la historia.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la pregunta de investigación sería: ¿cuál es la percepción de los docentes de historia y didáctica de las ciencias sociales de educación superior sobre el patrimonio cultural material?

## 1. Marco teórico y estado de la cuestión

### 1.1. El patrimonio cultural 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. La atención se ha centrado en el pensamiento histórico, definido por Seixas y Morton (2013, citados en Gómez et al., 2018) como el procedimiento creativo empleado por los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y construir las narrativas históricas. Para alcanzarlo hay que tener en cuenta seis principios clave: la relevancia histórica, las fuentes, el cambio y la continuidad, las causas y las consecuencias, la perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia.

Para Peck y Seixas (2008, citados en Gómez et al., 2014), 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.

Es por todo ello que el alumnado debe conocer las habilidades necesarias para interpretar el pasado, yendo más allá de la simple adquisición de contenidos conceptuales o memorísticos. Las competencias históricas que hay que adquirir para aprender a pensar históricamente requieren experiencias en las que se interroga el pasado, se examinen las fuentes para obtener evidencias, se relacione el pasado con el presente y se construyan narrativas históricas, utilizando para todo ello el método histórico. Se trata de enseñar historia de forma que los discentes desarrollen ciertas habilidades propias de los historiadores, entre las que destaca el trabajo con fuentes primarias y secundarias, para que puedan interpretar las épocas pretéritas y fomentar su pensamiento crítico (Molina &

Fernández-Rufete, 2017; Prieto et al., 2013), a fin de obtener las nuevas demandas educativas de nuestra sociedad de la información y el conocimiento, es decir:

Habilidades para organizar, procesar, evaluar y transmitir la información cada vez más abundante, derivada del desarrollo de los medios de comunicación, habilidades para solucionar problemas y tomar decisiones, para comprender la abundante literatura científica y técnica, así como para conocer el mundo tecnológico que crece a nuestro alrededor. (Hervás & Miralles, 2006, p. 39)

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

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)

En la didáctica de la historia resulta fundamental el empleo de las fuentes históricas para lograr un aprendizaje basado en la participación, la autonomía, la reflexión, la colaboración y la responsabilidad, potenciando además el desarrollo de las competencias clave del pensamiento histórico (Bellati & Sabido, 2020). 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).

En este sentido, el patrimonio cultural ha demostrado ser esencial en el aprendizaje significativo y vivencial de la historia, porque se construye el conocimiento histórico críticamente y se entiende la relación entre el pasado y el presente (Molina & Fernández-Rufete, 2017). Es de gran utilidad para el trabajo de los contenidos procedimentales y actitudinales.

Gracias al uso de fuentes primarias se puede obtener un conocimiento social, natural y científico-tecnológico. Su análisis e interpretación permiten al docente la descripción y exposición de las características de las sociedades pasadas, fomentando los contenidos procedimentales de tres tipos: el planteamiento de problemas e interrogantes sobre el ámbito social; la observación y el tratamiento de la información, y el empleo de ésta para el establecimiento de conclusiones y su correspondiente transmisión. Igualmente, para las actitudes y los valores, potencia el aprendizaje de capacidades relacionadas con el pensamiento autónomo y crítico, el desarrollo de la empatía, el conocimiento y la comprensión de los aspectos simbólicos e identitarios de la sociedad en la que vive el alumnado, al tiempo que les inculca el respeto por otras culturas pasadas y presentes (Cuenca et al., 2014; Estepa & Cuenca, 2006).

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

- Es una evidencia del pasado, la parte visible de la historia, que presenta una dimensión vivencial y experiencial en la enseñanza de la historia, con lo que posibilita la empatía histórica y la sensibilización por el patrimonio.
- Es una fuente primaria que permite el conocimiento del pasado, la comprensión del presente y la transmisión de identidades.
- Como fuente, evidencia los cambios y permanencias a lo largo del tiempo, facilitando el entendimiento del pasado y su evolución.
- Sirve para presentar los elementos culturales comunes y compartidos por diversas culturas, revelando la relación entre ellas.
- Tiene la capacidad de indicar cómo se produce la construcción de la memoria histórica. El patrimonio es la memoria del pasado como memoria común, transformándose en un importante transmisor cultural gracias a los vestigios que las sociedades han dejado a lo largo de la historia.

## 1.2. La percepción de los docentes sobre el patrimonio cultural

“El concepto de patrimonio es polisémico y experimenta un continuo proceso de deconstrucción y construcción” (Hernández, 2003, p. 455). En esta línea, Cuenca (2003) estableció que existían tres niveles de progresión para el conocimiento didáctico del patrimonio.

En el primer nivel, el menos complejo y reflexivo, el concepto del patrimonio está influido por criterios de escasez, grandiosidad y prestigio, no existiendo la interrelación entre los elementos patrimoniales. En él no se incluyen el patrimonio etnológico ni el tecnológico, al tiempo que se emplea una metodología tradicional, en la que el patrimonio está presente de forma puntual para desarrollar contenidos conceptuales y actitudinales con un fin cultural, en el que se elude la conservación del patrimonio.

En el segundo nivel, ligeramente más complejo y reflexivo, el concepto de patrimonio está ligado a criterios estéticos e históricos y están presentes todos los elementos patrimoniales, pero influidos por la disciplina del docente y sin interdependencia entre ellos. Además, se utiliza una metodología más activa para el profesorado y el alumnado, al concebirlo como fuente del conocimiento histórico para enseñar contenidos procedimentales y actitudinales, y lograr unos objetivos culturales o prácticos en los que se incluye la conservación del patrimonio, pero sin una conciencia crítica y comprometida con el mismo. Por todo ello, dicho autor consideraba que la visión que debía primar en la educación era:

La perspectiva simbólico-identitaria, como característica cultural de nuestra sociedad y como factor de comprensión de otras civilizaciones del pasado y del presente, para lo cual es imprescindible el enfoque de los referentes patrimoniales desde planteamientos interdisciplinarios, concibiéndose como un todo integrado que pierde su sentido si eliminamos algunos de sus componentes. (Cuenca, 2003, p. 38)

Dicha visión pertenece al tercer nivel de progresión, en el que se entiende el patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria, en la que están integrados todos los elementos patrimoniales, incluyéndolo en todos los procesos educativos para enseñar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, con una finalidad crítica en la que esté presente el compromiso con la conservación del patrimonio (Cuenca, 2003).

El patrimonio ha de ser abordado teniendo en cuenta todos los elementos patrimoniales como el resultado de un único hecho sociocultural compuesto por elementos de tipo histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que posibilitan el co-

nocimiento global de las diversas sociedades pasadas y presentes, al tiempo que se consti- tuyen 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 se- cundaria andaluces en formación inicial, Cuenca (2003) comprobó que los futuros docen- tes se situaban en el segundo de los tres niveles de progresión establecidos para el conoci- miento didáctico del patrimonio. Dicho nivel evidenciaba una concepción del patrimonio basada en los aspectos estéticos e históricos de éste y, aunque lo consideraban desde una perspectiva más interdisciplinar, no llegaban a la visión integral u holística, derivando su atención sólo a las tipologías de patrimonio histórico, artístico y natural.

Además, se interesaban por los contenidos conceptuales y actitudinales, pero deja- ban a un lado los procedimentales. Por último, la finalidad de la enseñanza del patrimo- nio, aunque evidenciaba una actitud crítica, no se traducía en una postura de compromiso real, por lo que no pasaban de la finalidad cultural o práctica (Cuenca, 2003).

Desde entonces, se han multiplicado los estudios centrados en la percepción de los docentes sobre el patrimonio. La de los futuros maestros ha sido analizada también por Chaparro y Felices (2019), en un estudio con alumnos del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada sobre el uso del patrimonio como recurso didáctico. Me- diante el mismo han comprobado que consideran el patrimonio como un recurso didác- tico para la educación histórica, pero desconocen la visión holística del mismo.

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 patri- monio 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, 51% de los encuestados consideraba que no era necesario un conocimiento completo e in- tegral del patrimonio, sobresaliendo 14% de ellos que manifestaba claramente su rechazo a la idea de que el patrimonio sea esencial para ejercer como profesor, asegurando además que sólo lo emplearía de forma puntual en sus clases. De ahí que los autores del estudio subrayen la importancia de reflexionar sobre el concepto de patrimonio que se transmite a los alumnos y la manera de emplearlo en el aula, para que los futuros docentes aborden el patrimonio desde una visión holística y lo utilicen habitualmente en el aula.

Por su parte, en su estudio acerca de la percepción de los profesores de secundaria en formación inicial de España e Inglaterra sobre el patrimonio y su papel en la enseñan-

za 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 instituciones patrimoniales del entorno como estrategia didáctica idónea para la enseñanza. Lo mismo ocurre con el trabajo de campo a lo largo de una visita a dichas instituciones, 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. Éstos asocian el patrimonio a la idea de recurso para las metodologías activas que fomentan el papel de los discentes en la construcción del conocimiento, y como fuente primaria que posibilita el contacto de los mismos con el método histórico y el planteamiento de problemas históricos. Todo ello sería fruto, según los autores, del afán en las últimas décadas de los grupos internacionales de investigación e innovación en didáctica del patrimonio y en educación histórica, centrados en desbancar las metodologías tradicionales de enseñanza frente a las activas que potencien el pensamiento histórico crítico y desarrollen los valores cívicos.

Siguiendo con este tema, la investigación de las concepciones de los docentes de primaria y secundaria andaluces en activo, permitió a Estepa et al. (2013) constatar que, a diferencia de los de otras disciplinas, los profesores de secundaria de Geografía e Historia y los maestros eran los que habían recibido mayor formación inicial en patrimonio, siendo también habitual la formación continua entre los primeros. Eran los dos grupos de docentes que se acercaban más a la perspectiva simbólico-identitaria del patrimonio, aunque sólo los de Geografía e Historia tenían una visión integral del patrimonio, empleando distintas tipologías patrimoniales y relacionándolas entre sí. Los maestros mantenían una visión más restringida, propia del segundo nivel de progresión mencionado anteriormente, primando la presencia de tipologías como la natural, la histórica, la artística y en menor medida la etnológica.

Veían la enseñanza del patrimonio igual que los docentes en formación del estudio de Cuenca (2003), con una finalidad práctica-conservacionista en la que primaba el valor económico y sentimental del patrimonio para la sociedad, así como la concienciación del alumnado en la conservación del mismo, lo que demostraba que el mayor conocimiento

del patrimonio, como ocurría con los docentes de Geografía e Historia, no garantizaba un mejor conocimiento de la didáctica del patrimonio (Estepa et al., 2013).

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

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

- Las visitas a instituciones y espacios patrimoniales, el trabajo con el patrimonio inmaterial y los objetos del pasado resultan una forma motivante, vivencial y real de enseñar historia.
- El patrimonio es una fuente primaria de información con la que analizar, sintetizar y evaluar narrativas históricas, así como para comprobar la relevancia histórica de dichas narraciones del pasado.
- El patrimonio facilita el desarrollo de la empatía y la perspectiva histórica, al ponernos en el lugar de las sociedades pasadas.
- El patrimonio favorece el desarrollo de las habilidades del historiador como el planteamiento de interrogantes, el establecimiento de las causas y las consecuencias y el entendimiento de la relevancia histórica.
- El patrimonio posibilita la ejemplificación y entendimiento de los cambios y las permanencias, así como la relación entre los hechos del pasado y del presente.
- El patrimonio sirve para tratar temas polémicos, desarrollando la dimensión ética de la historia.

En el caso de los docentes gallegos de infantil, primaria y secundaria, el estudio sobre el uso educativo del patrimonio de Castro et al. (2020), ha confirmado que se muestran interesados en emplear el patrimonio en el aula por diversas razones, tales como la proximidad del mismo; la gran cantidad de elementos patrimoniales existentes y su potencial para motivar, conectar con las emociones del alumnado y formar ciudadanos comprometidos e implicados con su sociedad. Sin embargo, la realidad es diferente, porque sólo 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.

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

Es en este contexto general en el que se enmarca esta investigación, con el fin de comprobar la percepción del profesorado universitario de historia y didáctica de las ciencias sociales, sobre la utilidad educativa que otorgan al patrimonio cultural material en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

## 2. Objetivos y variables

El objetivo general de la investigación ha sido comprobar la percepción de los docentes de historia y didáctica de las ciencias sociales de educación superior sobre el patrimonio cultural material. Este objetivo general se ha completado con una serie de objetivos específicos:

1. Conocer la percepción de los docentes sobre la utilidad del patrimonio cultural material en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.
2. Identificar la finalidad didáctica atribuida al uso del patrimonio cultural material.
3. Determinar la tipología de patrimonio empleada en las aulas.

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

- Sociodemográficas, para conocer la edad, los años de docencia en la universidad y el ejercicio de otras profesiones.

- 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.
- Formación y campo de especialización del profesorado, para medir su relación con el patrimonio cultural.
- 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, los contenidos desarrollados con él, así como las finalidades de su utilización.

### 3. Metodología

#### 3.1. Método

Con el fin de conseguir los objetivos propuestos anteriormente, la investigación se ha llevado a cabo bajo el método cuantitativo no experimental de carácter descriptivo, caracterizado por dar solución a los problemas a partir de la selección de conceptos y variables y la medición de éstos. Este 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 (R. Hervás, *Métodos y técnicas de investigación*, material de trabajo para el aula, 2019).

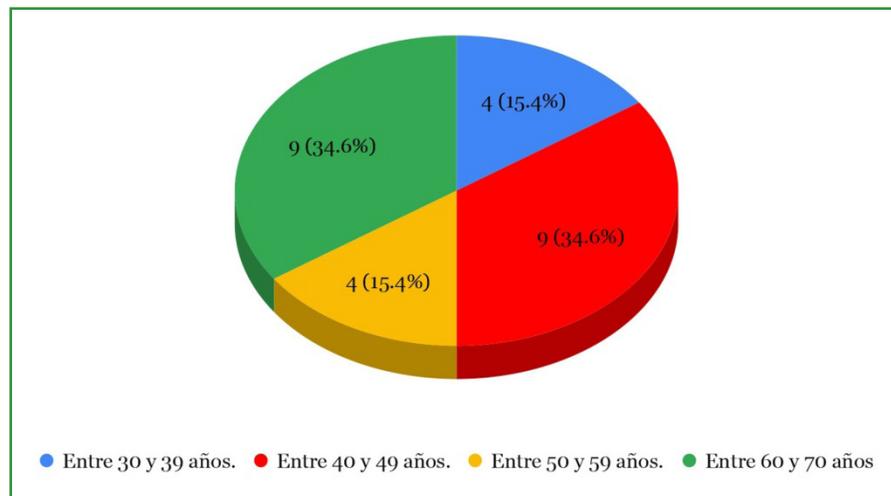
#### 3.2. Muestra

La investigación ha contado con una muestra formada por personas a las que se ha denominado participantes, seleccionados 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 eligieron 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 (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.

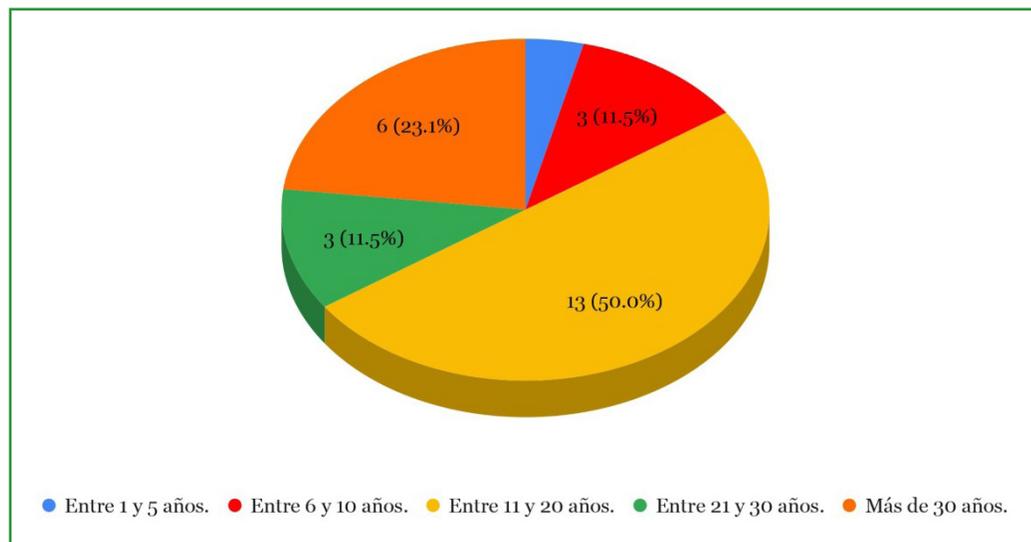
Como la participación era voluntaria, la muestra quedó reducida a 26 de las 59 personas que habían sido seleccionadas, atendiendo a los factores anteriormente indicados. Así pues, dicha muestra se caracteriza por estar compuesta por una mayoría de participantes que se sitúa en dos grupos de edad (Figura 1), entre los 40 y 49 años, así como entre los 60 y 70 años. Les siguen los que tienen entre 30 y 39 años y los que se encuentran entre los 50 y 59 años.



**Figura 1.** Edad de los participantes

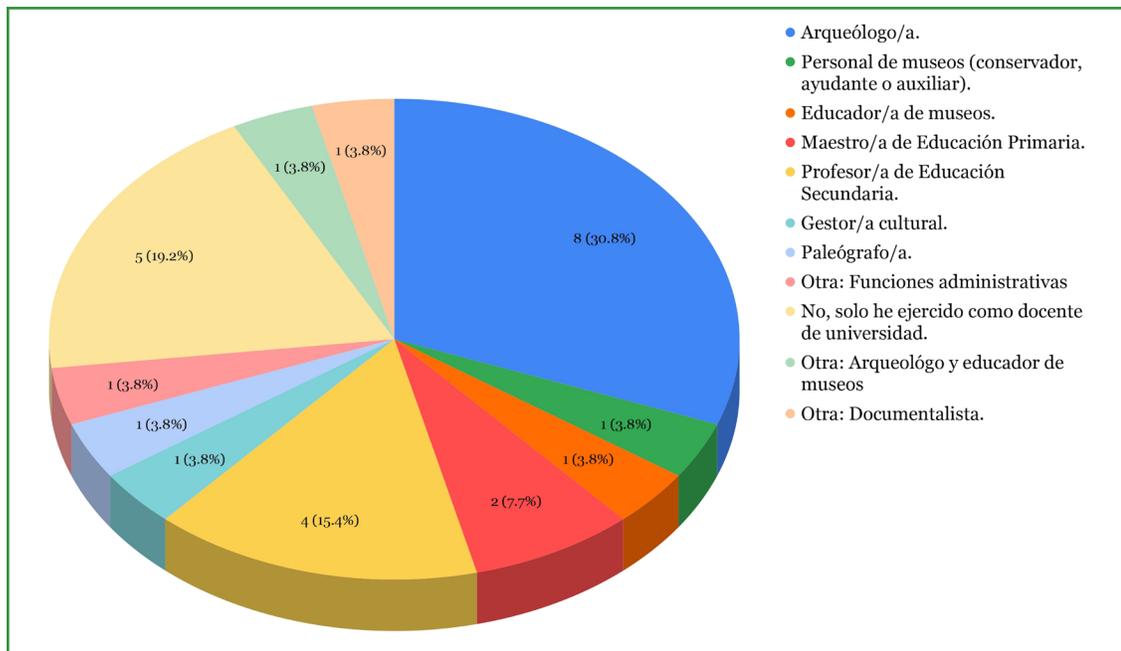
Fuente: elaboración propia.

En cuanto al ejercicio de docencia en la universidad (Figura 2), destacan los que llevan impartíendola entre 12 y 20 años, pues suponen la mitad de los participantes. Les siguen aquellos que lo han hecho más de 30 años, así como los que han ejercido entre 6 y 10 años y 21 y 30 años, siendo mínima la representación de los que han ejercido entre 1 y 5 años. De todos ellos, tal y como muestra la Figura 3, sólo cinco han trabajado únicamente como docentes universitarios, mientras que el resto ha ejercido otras profesiones. En este sentido, ocho son o han sido arqueólogos, cuatro han sido profesores de educación secundaria y dos maestros de educación primaria. El resto de los docentes ha desarrollado diferentes profesiones, la mayoría de ellas ligadas al patrimonio cultural, como aquellos que han ejercido como arqueólogo, personal de museos, educador de museos, gestor cultural, documentalista o paleógrafo.



**Figura 2.** Experiencia en docencia de los participantes

Fuente: elaboración propia.

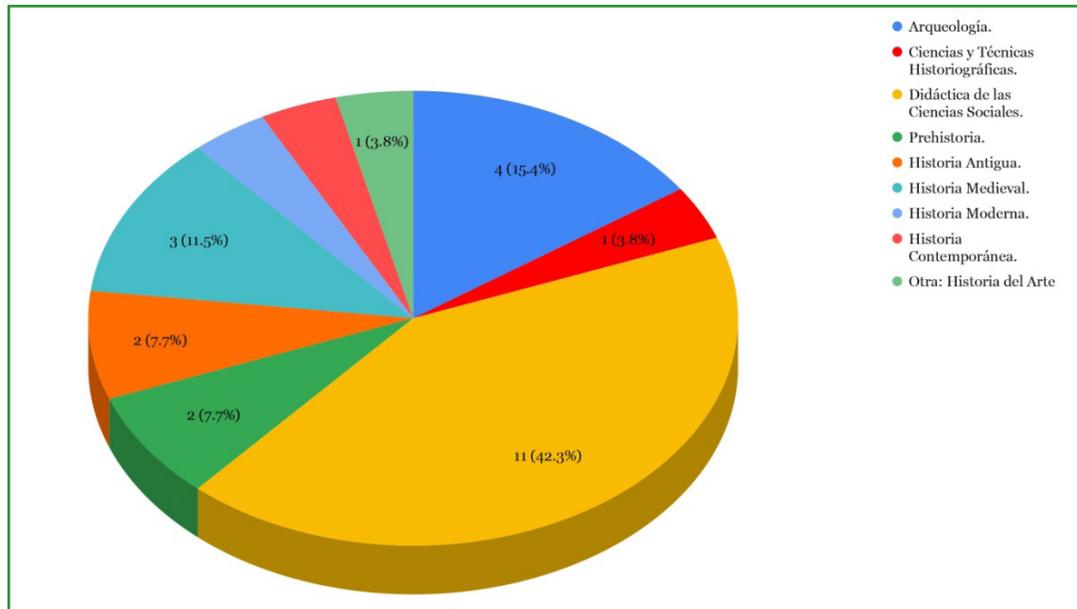


**Figura 3.** Profesiones desempeñadas por los participantes

**Fuente:** elaboración propia.

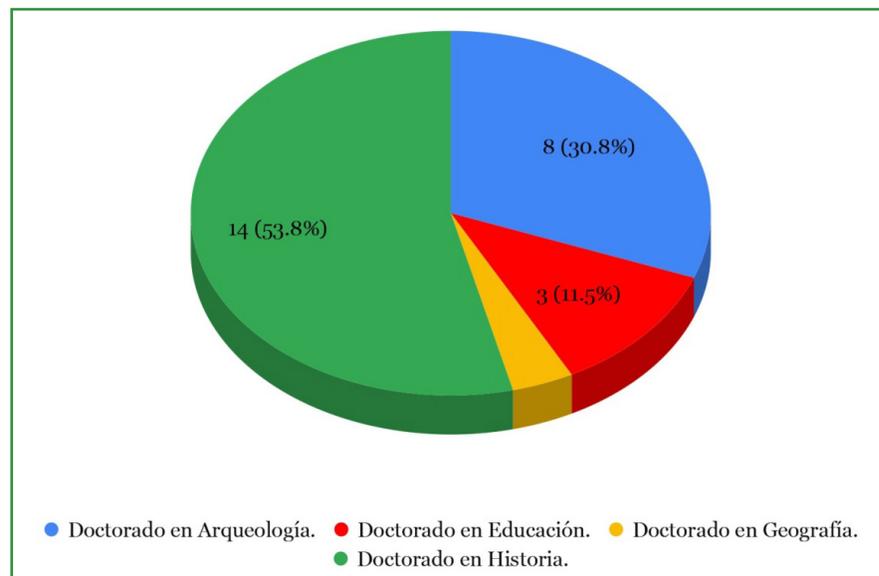
Sobre su área de ejercicio (Figura 4), 11 son docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales, cuatro de Arqueología y tres de Historia Medieval. Con menor presencia están representadas las áreas de Prehistoria e Historia Antigua, con dos profesores cada una. Por último se encuentran los campos de Ciencias Historiográficas, Historia Moderna, Historia Contemporánea e Historia del Arte, con un docente cada uno. Además, la mayor parte de ellos, 19, ejercen docencia en asignaturas vinculadas con la didáctica o la interpretación del patrimonio.

Por otra parte, si nos centramos en su especialización (Figura 5), 14 son doctores en Historia, ocho en Arqueología, tres en Educación y otro en Geografía. Aunque están, por tanto, relacionados en su mayoría con el patrimonio cultural (Figura 6), nueve participantes reconocen que no han recibido formación ni en didáctica ni en interpretación del patrimonio. Esto no depende de su edad, pues cuatro están entre los 60 y los 70 años, pero el resto se sitúa en diversos grupos de edad: tres entre los 40 y 49 años y dos entre los 50 y 59 años. Ocurre lo mismo si se examinan las áreas en las que desempeñan su labor, ya que imparten docencia en Arqueología, Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Contemporánea y Didáctica de las Ciencias Sociales.



**Figura 4.** Área de ejercicio de docencia de los participantes

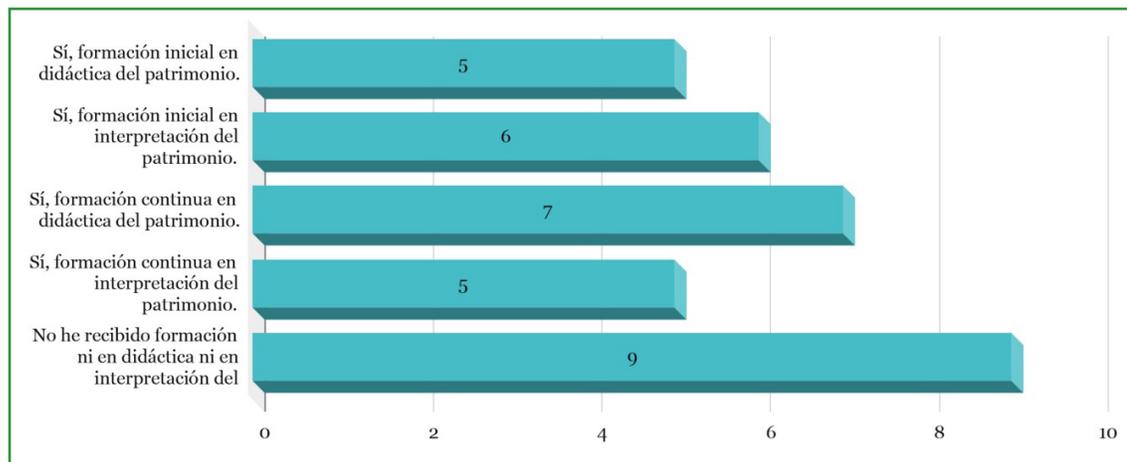
Fuente: elaboración propia.



**Figura 5.** Campo de especialización de los participantes

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, seis participantes aseguran haber recibido formación inicial en interpretación del patrimonio (Figura 6), pero sólo cinco han tenido una formación continua en esta disciplina, perteneciendo a distintos grupos de edad en ambas formaciones. Por lo que se refiere a la didáctica del patrimonio, cinco han recibido formación inicial y siete continua, formando parte igualmente de distintos grupos de edad. Además, destaca el caso de cuatro profesores que han recibido formación continua tanto en didáctica como en interpretación del patrimonio, mientras que sólo uno tuvo formación inicial en ambas disciplinas. Por último, 11 docentes sólo han recibido un único tipo de formación, sea inicial o continua, en didáctica o interpretación del patrimonio, y otro ha tenido formación inicial en interpretación, pero continua en didáctica del patrimonio.



**Figura 6.** Formación en didáctica y/o interpretación del patrimonio de los participantes

Fuente: elaboración propia.

### 3.3. Técnicas e instrumentos

Al tratarse de un método cuantitativo no experimental descriptivo, la técnica de investigación que se ha empleado es la investigación por encuesta, desarrollando para ello, como instrumento de investigación, un cuestionario anónimo y realizado con la aplicación de Formularios de Google.

El cuestionario elaborado está basado tanto en los ítems de otros 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 et al. (2013); González (2008), y Molina y Ortuño (2017).

Se ha decidido basar parte de los ítems en los desarrollados para los cuestionarios de los estudios mencionados anteriormente, por dos motivos: su validez ha quedado constataada mediante las evaluaciones de expertos, solicitadas por los autores de los mismos, o se han apoyado 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 y Arias (2018), Fontal et al. (2020), Fontal et al. (2017), y Santacana (2018).

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 se han empleado únicamente los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12 y 17 (Tabla 1 del Anexo). Los datos de los siete primeros han sido analizados en el apartado de la muestra al corresponderse con las características sociodemográficas y docentes de los participantes, quedando los cuatro últimos para responder a los objetivos establecidos en el segundo apartado.

### 3.4. Análisis de datos

Los datos aportados por el cuestionario cumplimentado por la muestra fueron objeto de un estudio detenido, para el que 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 respuestas 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.

## 4. Resultados y discusión

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

#### 4.1. Conocer la percepción de los docentes sobre la utilidad del patrimonio cultural en la enseñanza y el aprendizaje de la historia

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

En este sentido, la utilidad que tiene el patrimonio cultural para la enseñanza y el aprendizaje de la historia queda reflejada en la Figura 7. Para la mayor parte (92.3%), permite aprender a trabajar con fuentes primarias, para obtener las evidencias del pasado. Así lo consideran 24 docentes, 10 de didáctica de las ciencias sociales, 13 de siete áreas de historia y uno de historia del arte, vinculados en su mayoría al ámbito patrimonial de la paleografía, la arqueología, la educación de museos, la documentación, la gestión cultural y los espacios museísticos. Pese a ello, 8 de los 24 (33%) no han recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

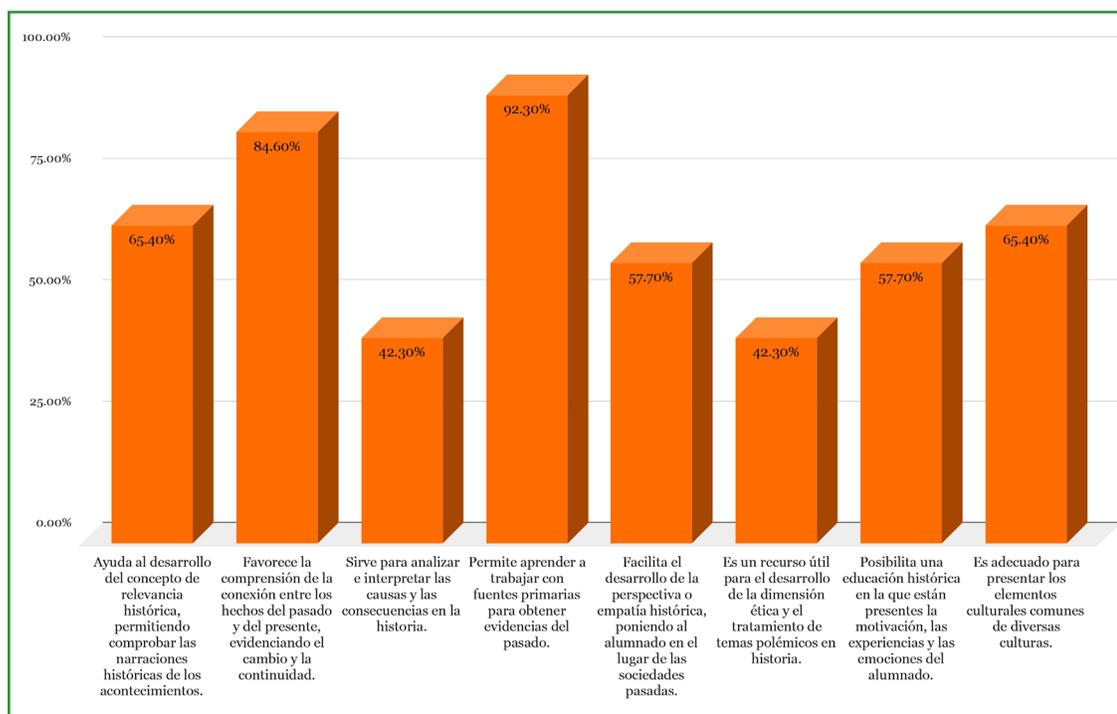


Figura 7. Utilidad del patrimonio cultural en la enseñanza y el aprendizaje de la historia

Fuente: elaboración propia.

Le siguen, con 84.6% (22 docentes), los que piensan que el patrimonio cultural favorece la comprensión de la conexión entre los hechos del pasado y del presente, evidenciando además el cambio y la continuidad a lo largo de la historia. De ellos, nueve son de didáctica de las ciencias sociales, 12 de siete áreas de historia y uno de historia del arte, ligados 12 de ellos a los mismos sectores patrimoniales que los anteriores, excepto el de la documentación. No obstante, siete de ellos (31,8%) carecen de formación patrimonial.

En tercer lugar, con 65.4% de las respuestas (17 docentes), se situaría su potencial para desarrollar el concepto de relevancia histórica y posibilitar la comprobación de las narraciones históricas de los acontecimientos, así como para presentar los elementos culturales comunes de las diversas culturas.

El desarrollo del concepto de relevancia histórica ha sido elegido por seis docentes de didáctica de las ciencias sociales, 10 de seis áreas de historia y uno de historia del arte, habiendo estado la mayoría relacionados con el sector educativo (cinco docentes universitarios, cuatro profesores de secundaria y un maestro de primaria). Destaca, por otra parte, que ocho de ellos (47%) no poseen formación en educación o interpretación patrimonial.

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

A continuación, más de la mitad de los participantes (57.7%, 15 docentes), señalan que facilita el desarrollo de la perspectiva o empatía histórica, poniendo al alumnado en el lugar de las sociedades pasadas, al igual que posibilita una educación histórica en la que participen la motivación, las experiencias y las emociones del alumnado. La primera de las opciones ha sido mencionada por ocho docentes de didáctica de las ciencias sociales y siete de seis áreas de historia, estando nueve de todos ellos relacionados con la educación primaria, secundaria y superior. Pese a ello, cuatro (28,5%) no poseen formación patrimonial.

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

Sin embargo, sólo 42.3% (11 de los 26 docentes) ha señalado su utilidad para analizar e interpretar las causas y las consecuencias en la historia, así como para desarrollar la dimensión ética y tratar temas polémicos de la historia. La primera ha sido indicada por seis

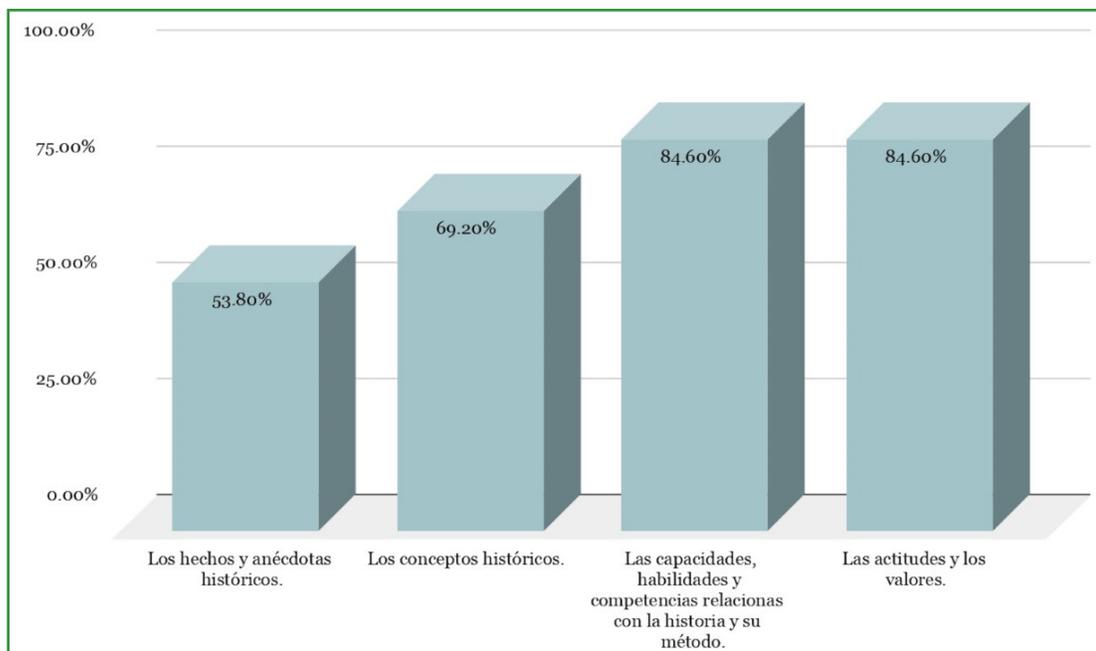
profesores de didáctica de las ciencias sociales y cinco de otras tantas áreas de historia, la mayoría de los cuales están familiarizados con el ámbito educativo como maestros de primaria, profesores de secundaria y docentes de universidad. Además, tres de ellos, 27,2%, no cuentan con formación patrimonial.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

El patrimonio cultural puede servir, por otra parte, para desarrollar distintos contenidos de historia, tal y como nos muestra la Figura 8. Así pues, para la mayor parte de los participantes (84.6 %, 22 profesores), es imprescindible para tratar las capacidades, las habilidades y las competencias relacionadas con la historia y su método, por tanto, para trabajar los contenidos procedimentales; así como para enseñar los contenidos de tercer orden referidos a las actitudes y los valores. Por debajo se situarían los conceptos históricos, señalados por 69.2% (18 participantes); dejando en último lugar los contenidos referidos a hechos y anécdotas históricas, sólo mencionados por 53.8% (14 docentes).

Deteniéndonos en aquellos que manifiestan su utilidad para desarrollar todos los contenidos, encontramos a 10 docentes, seis de didáctica de las ciencias sociales, tres de otras tantas áreas de historia y uno de historia del arte, ligados tanto al ámbito educativo (primaria, secundaria y educación superior) como al patrimonial (arqueología, educación en museos y paleografía). Asimismo, sólo tres de ellos (30%) no cuentan con formación en educación o interpretación patrimonial.

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

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



**Figura 8.** Contenidos desarrollados con el patrimonio cultural

Fuente: elaboración propia.

#### 4.2. Identificar la finalidad didáctica atribuida al uso del patrimonio cultural

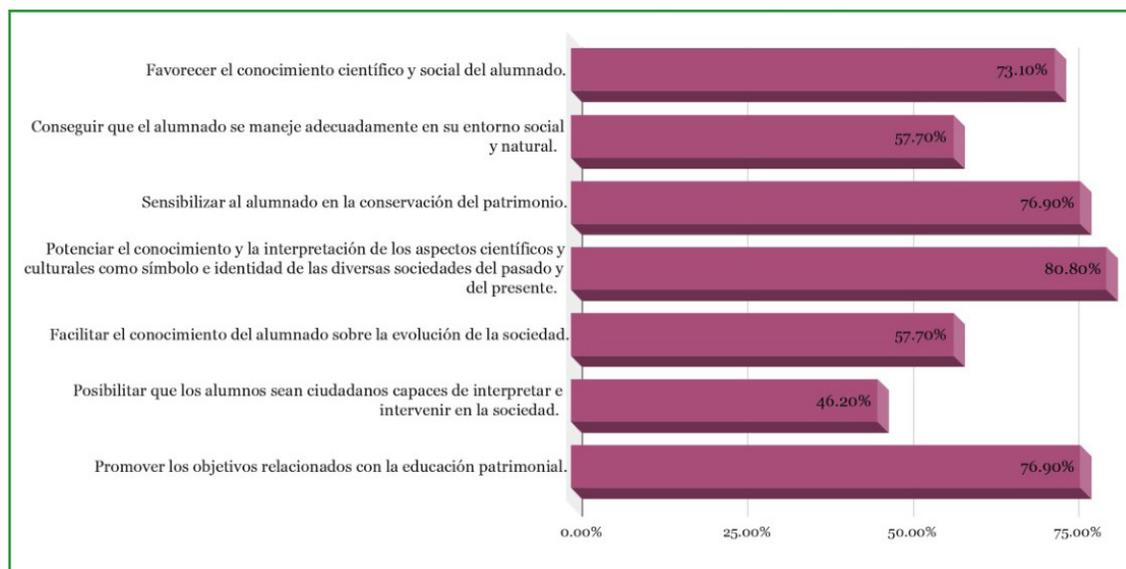
Para identificar la finalidad didáctica atribuida al uso del patrimonio cultural contaremos con los datos del ítem 17. Así pues, podemos apreciar en la Figura 9 que 80.8% (21 docentes) de los encuestados lo emplea para potenciar el conocimiento y la interpretación de los aspectos científicos y culturales, símbolo e identidad de las diversas sociedades del pasado y del presente. Así lo hacen ocho profesores de didáctica de las ciencias sociales, 12 de siete áreas de historia y uno de historia del arte, estando 11 de ellos ligados al ámbito patrimonial a través de la paleografía, la arqueología, la educación en museos y los espacios museísticos, pese a que 42.8% (nueve docentes) carecen de formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

Le siguen 76.9% (20 participantes) que lo utiliza para sensibilizar al alumnado en la conservación del patrimonio y promover los objetivos relacionados con la educación patrimonial, es decir, el conocimiento, la comprensión, el respeto, la valoración, el cuidado, el disfrute y la transmisión del patrimonio. Ambas opciones están relacionadas, como se aprecia en los que las han elegido, pues de los 20 participantes de cada una de ellas, 17 repiten en ambas.

Aquellos que han mencionado la opción de la sensibilización son nueve de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y 10 de seis áreas de historia, vinculados nueve de ellos al sector educativo, mientras otros 10, al patrimonial. Sólo seis de ellos (30%) no han recibido formación patrimonial.

En cuanto a los profesionales que han seleccionado la segunda opción, encontramos 10 de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y nueve de cinco áreas de historia, 10 de los cuales están familiarizados con el ámbito educativo, mientras otros nueve con el patrimonial. No obstante, este grupo destaca por la presencia de ocho docentes (40%) que no poseen formación en educación o interpretación patrimonial, pese a lo que promueven la primera de ellas.

En tercera posición, con 73.1% (19 profesores), están los que lo usan para favorecer el conocimiento científico y social del alumnado. Así lo afirman ocho profesores de didáctica de las ciencias sociales y 11 de siete áreas de historia, 12 de los cuales han estado ligados al patrimonio, por lo que sólo seis (31.5%) no han recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio.



**Figura 9.** Finalidad del uso del patrimonio cultural en las asignaturas

Fuente: elaboración propia.

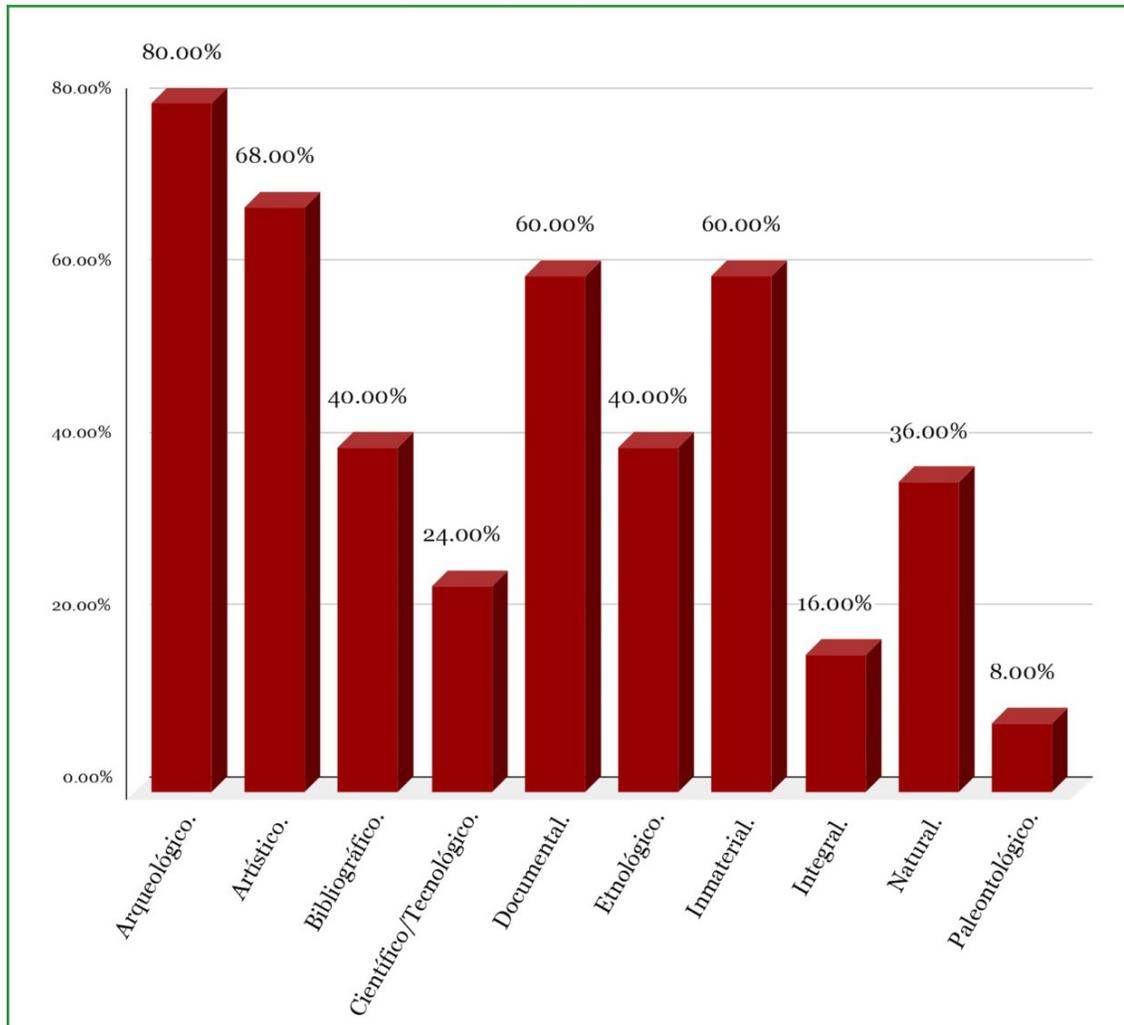
Quedan por detrás aquellos que lo emplean para lograr que el alumno se maneje adecuadamente en su entorno social y natural, así como para facilitar el conocimiento de aquel sobre la evolución de la sociedad, con 57.7% (15 participantes). Los primeros son siete docentes de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y otros siete de seis áreas de historia, relacionados siete de ellos con el ámbito educativo y otros siete con el patrimonial, mientras que sólo cuatro (26.6%) carecen de formación patrimonial. Los segundos son seis de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y ocho de siete áreas de historia, la mayoría de ellos vinculados al sector patrimonial. Pese a ello, seis (40%) no han recibido formación en didáctica o interpretación del patrimonio, sobresaliendo además que, de los 15 que han marcado estas opciones, ocho están presentes en ambas.

Por último, la finalidad menos valorada, con el voto de 12 de los 26 docentes (46.2%), es la de posibilitar que los alumnos sean ciudadanos capaces de interpretar e intervenir en la sociedad. Ha sido propuesta por seis docentes de didáctica de las ciencias sociales, uno de historia del arte y cinco de arqueología, prehistoria, historia antigua y moderna, seis de los cuales han estado relacionados con el patrimonio y otros cinco con la educación, careciendo tres de ellos (25%) de formación en educación o interpretación patrimonial.

#### **4.3. Determinar la tipología del patrimonio empleado en las aulas**

Con el fin de determinar la tipología de patrimonio utilizada, se emplearán los datos obtenidos con el ítem 8 del cuestionario. De esta forma, la Figura 10 recoge los elementos patrimoniales 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 sólo algunas tipologías o está presente la mayor parte de ellas y se relacionan entre sí, acercándose a una visión holística del patrimonio. Así pues, el más aprovechado es el patrimonio arqueológico, con 80% de las respuestas (20 docentes). En segundo lugar, se sitúa el patrimonio artístico, utilizado por 68% (17 participantes). Y en tercer término, 60% (15 profesores) usa 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 sólo alcanza 40% (10 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.



**Figura 10.** Tipología de patrimonio empleado en las asignaturas

Fuente: elaboración propia.

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 profesores 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 usado 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 sólo 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, pertenecientes a didáctica de las ciencias sociales, arqueología, prehistoria e historia del arte, careciendo uno de ellos (25%), de formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

#### 4. 4. Discusión de los resultados

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

Los docentes de universidad consideran que el patrimonio cultural es adecuado para la comprensión de los seis conceptos clave del pensamiento histórico establecidos por Seixas y Morton (2013, citados en Egea y Arias, 2018): “la relevancia histórica, las evidencias o pruebas históricas, el cambio y la continuidad, la causa y la consecuencia, la perspectiva histórica y la dimensión ética” (p. 333).

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

Respecto a los tres primeros (las evidencias o pruebas históricas, el cambio y la continuidad y la relevancia histórica), los docentes de universidad coinciden con los de educación secundaria en su consideración (Molina & Fernández-Rufete, 2017; Molina &

Ortuño, 2017). Sin embargo, presentan diferencias cuando se trata de los conceptos de perspectiva histórica, causa y consecuencia y dimensión histórica. Poco más de la mitad de los profesores de universidad aseguran que el patrimonio cultural facilita el desarrollo de la perspectiva histórica, mientras que los de secundaria sitúan este concepto como uno de los primeros que se benefician del uso del patrimonio cultural en su enseñanza (Molina & Fernández-Rufete, 2017; Molina & Ortuño, 2017). Igualmente, menos de la mitad de los participantes cree que la causa y la consecuencia y la dimensión ética puedan ser explicados con el patrimonio, algo que llama bastante la atención, pues la mayoría de los docentes de educación secundaria están de acuerdo con la utilidad del patrimonio para el desarrollo de estos dos conceptos (Molina & Fernández-Rufete, 2017). De esta forma, el de la dimensión ética es mencionado sólo por 11 participantes, la mayoría con formación en didáctica o interpretación del patrimonio.

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

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

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

- Potenciar el conocimiento y la interpretación de los aspectos científicos y culturales como símbolo e identidad de las diversas sociedades del pasado y del presente, correspondiente a una finalidad crítica.
- Sensibilizar al alumnado en la conservación del patrimonio, relacionado con una finalidad conservacionista.
- Promover los objetivos relacionados con la educación patrimonial para facilitar la adquisición de una concepción holística del patrimonio (Fontal et al., 2017; Fontal et al., 2020).
- Favorecer el conocimiento científico y social del alumnado, vinculado a una finalidad cultural o academicista.

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

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

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 et al. (2013) para los profesores de educación secundaria de la asignatura de Geografía e Historia. Sin embargo, aunque se acercan al nivel deseable de la perspectiva simbólico-identitaria, siguen prefiriendo, por este orden, el patrimonio arqueológico, el artístico, el documental, el inmaterial, el etnológico, el natural y, en menor medida, el científico y el integral.

Priman todavía los elementos patrimoniales de carácter monumental como el patrimonio arqueológico, el documental y el artístico, al igual que sucedía con los maestros y profesores de secundaria en formación inicial de la investigación de Cuenca (2003), o más recientemente con los docentes de secundaria de la Región de Murcia (Monteagudo & 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.

## 5. Conclusiones

Con esta investigación se ha podido comprobar la percepción de los docentes de historia y didáctica de las ciencias sociales de educación superior sobre el patrimonio cultural material, llegando a una serie de conclusiones que se exponen a continuación.

Se ha constatado que los docentes universitarios estiman útil el patrimonio cultural para desarrollar 4 de los 6 conceptos del pensamiento histórico: la relevancia histórica, las evidencias o pruebas históricas, el cambio y la continuidad, así como la perspectiva histórica. Sin embargo, sólo unos pocos, formados en didáctica o interpretación del patrimonio, consideran que la causa y la consecuencia, además de la dimensión ética, puedan ser enseñados a través del patrimonio.

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

Se han detectado distintas finalidades en el uso del patrimonio cultural, entre las que destaca una crítica que persigue que el alumnado conozca e interprete los aspectos científicos y culturales que simbolizan e identifican las sociedades pasadas y presentes. De esta forma, los profesores universitarios se sitúan en el nivel ideal de la perspectiva simbólico-identitaria del patrimonio, aunque todavía debería afianzarse, ya que sólo unos pocos, formados en su mayoría en educación o interpretación patrimonial, consideran que el patrimonio cultural pueda ser utilizado para formar ciudadanos capaces de interpretar e intervenir en la sociedad que les rodea.

Así pues, destaca el interés de los docentes de didáctica de las ciencias sociales por desarrollar todas las tipologías de contenidos —factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales— a través del patrimonio cultural. Su intención es enseñarlo con fines críticos ligados a la educación patrimonial y para desarrollar conceptos clave del pensamiento histórico como la dimensión ética. Por su parte, los docentes del Grado de Historia se concentran más en la enseñanza de los contenidos patrimoniales que en la didáctica de los mismos, diferenciándose de los anteriores en que emplean más el patrimonio integral.

Relacionado con lo anterior y a modo de mejora, ha de procurarse el incremento de la formación inicial y continua en didáctica o interpretación del patrimonio de los actuales docentes de universidad, especialmente de aquellos que no cuentan con ninguna de ellas, pues de esta manera tendrá más presencia la perspectiva holística y simbólico-identitaria desde la que emplean el patrimonio en sus asignaturas (Estepa et al., 2013).

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

- En primer lugar, durante la realización de este trabajo sólo 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.

## Lista de referencias

- Alves, L. A., & Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Bellati, I., & 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>
- Castro, B., Castro, L., Conde, J., & López, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Chaparro, A., & 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>
- 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://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7669/Analisis\\_de\\_concepciones.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7669/Analisis_de_concepciones.pdf?sequence=2)
- Cuenca, J. M., Estepa, J., & Martín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 45-58. [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9437/El\\_patrimonio\\_cultural.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9437/El_patrimonio_cultural.pdf?sequence=2)
- Cuenca, J. M., Martín, M. J., Ibáñez, A., & Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clio: History and History teaching*, 40. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonCuencaetal2014.pdf>
- Egea, A., & Arias, L. (2018). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En A. Egea, L. Arias, & 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). Ediciones Trea.
- Estepa, J., Ávila, R. M., & Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de prima-

- ria 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., & 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, & R. Calaf (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Ediciones Trea.
- Fontal, O., García, S., & Aso, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. *Tarbiya Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, 1-14. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- Fontal, O., Ibáñez, A., Martínez, M., & Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop.444881>
- Fraile, F. J. (2019). La formación del profesorado universitario de Historia: avances y dificultades del proceso. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 76-92. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.76>
- Gómez, C. J., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., & Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- González, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 23-36. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126350>
- Hernández, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, & P. Moreno (Eds.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 455-466). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Hervás, R., & Miralles, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000: Revista de formación del profesorado*, 9, 34-40. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/85775/01820063000110.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Miralles, P., Gómez, C., & 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/arto9.pdf>
- Molina, S., & 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, & 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, Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2574>
- Molina, S., & 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](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411)
- Molina, S., & 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://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400010>
- Monteagudo, J., & 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/12150/10039>
- Moreno, J. R., & 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>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1972). *Convención sobre la protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural*. Autor. <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Autor. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa)
- Prieto, J. A., Gómez, C. J., & Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío. History and History Teaching*, 39. <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>

Santacana, J. (2018). La arqueología y el reto de educar. En A. Egea, & 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). Ediciones Trea.

Zabala, M. E., & Roura, I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 233-261. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201111>

## Anexo I. Cuestionario

**Tabla 1.** Ítems del cuestionario seleccionados para esta investigación

Ítems	Respuestas
1. Edad:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menor de 30 años.</li> <li>• Entre 30 y 39 años.</li> <li>• Entre 40 y 49 años.</li> <li>• Entre 50 y 59 años.</li> <li>• Entre 60 y 70 años.</li> </ul>
2. ¿Cuántos años ha ejercido como docente en la universidad?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre 1 y 5 años.</li> <li>• Entre 6 y 10 años.</li> <li>• Entre 11 y 20 años.</li> <li>• Entre 21 y 30 años.</li> <li>• Más de 30 años.</li> </ul>
3. Al margen de la docencia universitaria, ¿desempeña o ha desempeñado alguna de estas profesiones?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arqueólogo/a.</li> <li>• Archivero/a.</li> <li>• Bibliotecario/a.</li> <li>• Personal de museos (conservador, ayudante o auxiliar).</li> <li>• Educador/a de museos.</li> <li>• Guía o Técnico de Turismo.</li> <li>• Maestro/a de Educación Infantil.</li> <li>• Maestro/a de Educación Primaria.</li> <li>• Profesor/a de Educación Secundaria.</li> <li>• Técnico de Patrimonio.</li> <li>• Conservador-restaurador de patrimonio.</li> <li>• Gestor/a cultural.</li> <li>• Paleógrafo/a.</li> <li>• Otra:</li> <li>• No, sólo he ejercido como docente de universidad.</li> </ul>

Ítems	Respuestas
4. ¿En qué campo de conocimiento está especializado/a?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doctorado en Arqueología.</li> <li>• Doctorado en Educación.</li> <li>• Doctorado en Geografía.</li> <li>• Doctorado en Historia.</li> <li>• Doctorado en Historia del Arte.</li> <li>• Otro:</li> <li>• No poseo doctorado.</li> </ul>
5. ¿En cuál de las siguientes áreas universitarias ejerce como docente?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arqueología.</li> <li>• Ciencias y Técnicas Historiográficas.</li> <li>• Didáctica de las Ciencias Sociales.</li> <li>• Prehistoria.</li> <li>• Historia Antigua.</li> <li>• Historia Medieval.</li> <li>• Historia Moderna.</li> <li>• Historia Contemporánea.</li> <li>• Historia de América.</li> <li>• Otra:</li> </ul>
6. ¿Es o ha sido docente en asignaturas de didáctica y/o interpretación del patrimonio?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí.</li> <li>• No.</li> </ul>
7. Indique si ha recibido formación en didáctica y/o interpretación del patrimonio. Puede señalar varias opciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí, formación inicial en didáctica del patrimonio.</li> <li>• Sí, formación inicial en interpretación del patrimonio.</li> <li>• Sí, formación continua en didáctica del patrimonio.</li> <li>• Sí, formación continua en interpretación del patrimonio.</li> <li>• No he recibido formación ni en didáctica ni en interpretación del patrimonio.</li> </ul>
8. ¿Qué tipo de patrimonio emplea en sus asignaturas? Puede señalar varias opciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arqueológico.</li> <li>• Artístico.</li> <li>• Bibliográfico.</li> <li>• Científico/Tecnológico.</li> <li>• Documental.</li> <li>• Etnológico.</li> <li>• Inmaterial.</li> <li>• Integral.</li> <li>• Natural.</li> <li>• Paleontológico.</li> <li>• Otro:</li> </ul>

Ítems	Respuestas
<p>11. ¿Qué utilidad considera que tiene el patrimonio cultural en la enseñanza y el aprendizaje de la historia? Puede señalar varias opciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuda al desarrollo del concepto de relevancia histórica, permitiendo comprobar las narraciones históricas de los acontecimientos.</li> <li>• Favorece la comprensión de la conexión entre los hechos del pasado y del presente, evidenciando el cambio y la continuidad.</li> <li>• Sirve para analizar e interpretar las causas y las consecuencias en la historia.</li> <li>• Permite aprender a trabajar con fuentes primarias para obtener evidencias del pasado.</li> <li>• Facilita el desarrollo de la perspectiva o empatía histórica, poniendo al alumnado en el lugar de las sociedades pasadas.</li> <li>• Es un recurso útil para el desarrollo de la dimensión ética y el tratamiento de temas polémicos en historia.</li> <li>• Posibilita una educación histórica en la que están presentes la motivación, las experiencias y las emociones del alumnado.</li> <li>• Es adecuado para presentar los elementos culturales comunes de diversas culturas.</li> </ul>
<p>12. ¿Cuáles de los siguientes contenidos cree que pueden desarrollarse con el patrimonio cultural? Puede señalar varias opciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los hechos y anécdotas históricos.</li> <li>• Los conceptos históricos.</li> <li>• Las capacidades, habilidades y competencias relacionadas con la historia y su método.</li> <li>• Las actitudes y los valores.</li> </ul>
<p>17. ¿Con qué fin emplea el patrimonio cultural en sus asignaturas? Puede señalar varias opciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer el conocimiento científico y social del alumnado.</li> <li>• Conseguir que el alumnado se maneje adecuadamente en su entorno social y natural.</li> <li>• Sensibilizar al alumnado en la conservación del patrimonio.</li> <li>• Potenciar el conocimiento y la interpretación de los aspectos científicos y culturales como símbolo e identidad de las diversas sociedades del pasado y del presente.</li> <li>• Facilitar el conocimiento del alumnado sobre la evolución de la sociedad.</li> <li>• Posibilitar que los alumnos sean ciudadanos capaces de interpretar e intervenir en la sociedad.</li> <li>• Promover los objetivos relacionados con la educación patrimonial: conocer, comprender, respetar, valorar, cuidar, disfrutar y transmitir el patrimonio.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.