

Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio

Belén CASTRO-FERNÁNDEZ
Leticia CASTRO-CALVIÑO
Jorge CONDE-MIGUÉLEZ
Ramón LÓPEZ-FACAL

Datos de contacto:

Belén Castro-Fernández
Universidad de Santiago de
Compostela
belen.castro@usc.es

Leticia Castro-Calviño
Universidad de Santiago de
Compostela
leticiaastro.calvino@usc.es

Jorge Conde Miguélez
Universidad de Santiago de
Compostela
j.conde@usc.es

Ramón López-Facal
Universidad de Santiago de
Compostela
ramon.facal@usc.es

Recibido: 30/06/2020
Aceptado: 10/11/2020

Este trabajo forma parte de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+i del MINECO (PGC2018-094491-B-C31) y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

RESUMEN

Los docentes son piezas fundamentales en la educación patrimonial. Si queremos desarrollar una educación patrimonial de calidad es necesario conocer las concepciones que poseen estos profesionales sobre el uso y valoración del patrimonio cultural pues estos factores suelen condicionar sus acciones. Teniendo en cuenta este problema de investigación se presenta un estudio exploratorio en el que se identifican las concepciones del profesorado gallego sobre el patrimonio y la forma en que se trabaja en el aula. Participan en el estudio 76 docentes en activo de las etapas de infantil, primaria y secundaria, pertenecientes a 20 centros educativos de la provincia de A Coruña (Galicia). Para la recogida de información se diseña un cuestionario con nueve preguntas abiertas. Los datos se analizan a través de ocho categorías que se subdividen en variables, creadas a partir de las respuestas obtenidas y teniendo en cuenta estudios similares. Los resultados más relevantes muestran: a) falta de correspondencia entre investigación y enseñanza, b) cierta aleatoriedad en el diseño y la implementación de actividades de educación patrimonial. El estudio apunta hacia varias direcciones en las que parece deseable avanzar para la mejora en ámbito de la educación patrimonial: institucionalización, formación continua, investigación e innovación y comunidades de aprendizaje en torno a la educación patrimonial.

PALABRAS CLAVE: Educación patrimonial; Identidad; concepto de patrimonio; concepciones profesorado

Conceptions of teachers about the educational use of heritage

ABSTRACT

Teachers are fundamental pieces in quality heritage education. It is necessary to know the conceptions that these professionals have about the use and valuation of cultural heritage since these factors tend to condition their actions. With this research problem in mind, an exploratory study is presented which identifies Galician teacher's conceptions about heritage and the way in which one works in the classroom. 76 teachers participated in the study of the stages of infant, primary and secondary, belonging to 20 educational schools of the province of A Coruña (Galicia). For the collection of information, a questionnaire was designed with nine open questions. The data were analysed through eight categories that were subdivided into variables, created from the answers obtained and taking into account similar studies. The most relevant results show a) lack of correspondence between research and teaching, b) certain randomness in the design and implementation of heritage education activities. In conclusion, the study points to several directions in which it seems desirable to move forward for the improvement in the heritage education field: institutionalization, continuous training, research and innovation and learning communities around heritage education.

KEYWORDS: Heritage education; Identity; Heritage concept; Teacher's conceptions

Introducción

Las concepciones del patrimonio, ligadas a un concepto tradicional y monumentalista, parecen ser las que más se reproducen en las aulas (Cuenca, 2003; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Marín y Fontal, 2020; Molina, 2015). A pesar de la consideración positiva sobre la utilidad educativa del patrimonio, su uso en la enseñanza sigue teniendo limitaciones. Molina y Escribano (2017) y González (2008) han destacado la desconexión entre investigación y enseñanza del patrimonio. Esta podría ser una de las razones que condiciona las prácticas educativas y que incide en la desafección y falta de sensibilización del alumnado hacia el patrimonio.

Se hace necesario conocer y modificar estas concepciones para optimizar el uso educativo del patrimonio y conseguir que el alumnado transite hacia la apropiación simbólica de su entorno y los procesos de construcción de identidad (Fontal, 2003 y 2016 y Gómez-Redondo, 2012). Domínguez y López (2015; 2017; 2018) han investigado sobre acciones que pretenden que el alumnado resignifique lo que le rodea mediante actividades que incorporan la dimensión emocional y que entienden la educación patrimonial como un proceso continuo de construcción (Van Botxel, Grever, & Klein, 2016).

Teniendo en cuenta estas investigaciones previas, se ha focalizado la

atención en indagar sobre las concepciones del profesorado sobre el uso y valoración del patrimonio. La amplitud del problema aconseja su delimitación. Los docentes son esenciales para el desarrollo de la educación patrimonial, sin embargo, son escasas las investigaciones sobre sus concepciones acerca del patrimonio que los tienen como protagonistas (Molina & Ortuño, 2017; Yeşilbursa & Barton, 2011). El número de investigaciones se reduce aún más sobre el profesorado de las etapas de educación infantil y primaria.

Para esta investigación se realiza una búsqueda de trabajos, siguiendo las técnicas de las revisiones sistematizadas de literatura, en los motores de búsqueda Web of Science (WOS) y Scopus. Se utiliza la ecuación de búsqueda: “heritage education” and “teachers” en la que se encuentran 35 resultados iniciales en Scopus y 41 en WOS. Después de descartar los trabajos repetidos y los que no eran pertinentes para el estudio (denominados falsos positivos) se han identificado 25. Teniendo en cuenta la extensión del presente trabajo se ofrece una muestra representativa del estado de la cuestión que permite mostrar de qué manera se ha investigado la percepción del valor del patrimonio en la enseñanza.

En Portugal el trabajo de Alves y Pinto (2019) presenta una investigación con 26 docentes de historia para saber cómo emplean las fuentes patrimoniales en actividades de enseñanza y aprendizaje. Obtienen una valoración positiva del patrimonio, por razones como la proximidad de los vestigios o su potencial de materialización del pasado, si bien un 30% de las respuestas no indican específicamente el modo en que lo usan.

En Finlandia, Berg (2018) realiza un estudio mediante un cuestionario a 105 profesores de educación primaria y secundaria para conocer cómo perciben el concepto de educación del patrimonio mundial. Concluye que la formación del profesorado es un factor clave para mejorar sus prácticas, ya que la mayor parte manifiesta que el patrimonio proporciona conocimiento de los elementos relevantes de la humanidad y esa comprensión es necesaria para preservar y gestionar el patrimonio para las generaciones futuras.

Molina y Ortuño (2017) analizan las respuestas de 290 profesores de Geografía e Historia de 7 países iberoamericanos que coinciden en que el patrimonio es valioso para la formación del pensamiento histórico, que va más allá del conocimiento de conceptos o del estudio basado en la memorización.

En España, el trabajo de Gómez, Miralles, Fontal e Ibáñez (2020) en el que se estudia el valor que le conceden 506 profesores de lengua española e inglés al patrimonio. Lo consideran un recurso valioso para trabajar con metodologías activas, desarrollar habilidades para la enseñanza y aprendizaje de la historia desde una perspectiva crítica. Estepa, Ávila y Ferreras (2008) con los datos de una muestra invitada de 108 docentes (77 docentes finalmente) llegan a conclusiones como: a) predomina una visión algo reduccionista en algunos profesores, en menor medida en los de Historia que tienen una concepción más global sobre el patrimonio; b) el patrimonio

tiene una escasa presencia en las aulas, con la excepción de los docentes de historia, y c) que una mayor capacitación, como la de los profesores de Historia, no garantiza un mayor desarrollo profesional. Molina y Muñoz (2016) realizan un estudio sobre 8 docentes de educación secundaria en el que dos de ellos valoran muy positivamente emplear el patrimonio en la docencia y cinco le conceden un valor bajo o nulo justificando esta posición mayoritaria por la densidad del temario que deben cumplir.

Teniendo en cuenta los resultados aportados por los estudios disponibles se diseña una investigación para conocer e identificar cuáles son las concepciones que manifiestan los docentes gallegos sobre educación patrimonial.

El presente estudio pretende cubrir un vacío existente en Galicia, donde todavía no se ha llevado a cabo ninguna indagación bajo este enfoque. Por otra parte, los niveles de infantil y primaria, incorporados en este trabajo, son los menos explorados por la investigación didáctica y la reflexión teórica sobre el patrimonio (Miralles, Molina y Ortuño, 2011).

Se parte de la hipótesis de que el profesorado muestra interés por el uso del patrimonio en las aulas, pero en realidad su uso es limitado y no sistemático.

El objetivo principal es el de identificar las concepciones del profesorado sobre el patrimonio cultural y el uso educativo que le asignan en las aulas. De manera específica:

1. Conocer el concepto de patrimonio que asume el profesorado.
2. Explorar la utilización que se realiza de los recursos patrimoniales en los centros escolares.
3. Identificar las necesidades y dificultades del profesorado y de los centros en relación con la utilización del patrimonio en la enseñanza formal.

Los resultados pretenden facilitar el desarrollo de proyectos orientados a reforzar los vínculos entre las personas y su entorno próximo.

Método

Se trata de un estudio preliminar exploratorio. Se emplea un cuestionario elaborado ad hoc. Se recoge la información en el contexto natural, tratando de entender los puntos de vista de los protagonistas, trazos característicos de las investigaciones cualitativas (Flick, 2014). Se cuantifican algunos aspectos para la mejor interpretación de los datos¹.

Participantes

¹ Las citas que constituyen las evidencias empíricas se pueden consultar bajo petición en la siguiente página web: <http://www.rodausc.gal/novas/percepciones-del-profesorado-sobre-educacion-patrimonial/>.

Participantes

Para la recogida de datos se utiliza un muestreo no probabilístico deliberado de 20 centros educativos que cumplen los siguientes criterios: a) localizados en zona urbana y rural; b) con oferta de los niveles de educación infantil, primaria y secundaria y c) de titularidad pública, concertada y privada. La mayor parte de los centros (17) son de titularidad pública, siendo más reducido el número de centros concertados (2) y privados (1), si bien estas dos últimas categorías incluyen los centros de este tipo con mayor número de estudiantes de la ciudad de Santiago y zonas limítrofes. En cuanto a la distribución espacial, 12 centros se localizan en la ciudad de Santiago y su entorno próximo, tres en villas cercanas, y otros tres en núcleos rurales. Recogen las tipologías de centro existentes en la comarca compostelana: 12 CEIP (Colegio de Educación Infantil y Primaria), 2 CPI (Centro Público Integrado), 3 IES (Instituto de Educación Secundaria), 2 CPC (Colegio Privado Concertado) y 1 CP (Colegio Privado).

Participan en el estudio 76 profesores, de los cuales 54 son docentes de diferentes niveles educativos de los que 22 desarrollan también funciones de dirección. Con las manifestaciones del profesorado y de miembros de los equipos directivos se pretende identificar actividades de educación patrimonial y otras cuya organización y desarrollo implican a todo el centro o a una parte importante del mismo.

La distribución del profesorado por niveles educativos mantiene una cierta proporcionalidad con la distribución del profesorado de estos niveles: 43 imparten docencia en educación primaria, 19 en infantil y 19 en secundaria. La suma de estas cifras es superior a $n=76$ debido a que varios de ellos ejercen su labor docente en dos etapas educativas. Se cuenta con el consentimiento informado de todos los participantes. La investigación se acoge a los postulados éticos de la Convención de Helsinki de 1976 (Asociación Médica Mundial, 2008).

Tabla 1

Datos de identificación de los participantes

Sexo	Experiencia profesional	Formación académica
53 mujeres	>20 años: 48	Maestro/a (diplomatura o grado): 50
23 hombres	10-20 años: 21	Licenciado/a: 40
	<10 años: 7	Dos o más titulaciones: 22
		Doctor/a: 4

Instrumento de recogida de información y procedimiento

Para la recogida de información se emplea una encuesta personal de preguntas abiertas (Tabla 2). Se pretende obtener datos cualitativos, descripciones y argumentos sobre sus concepciones y prácticas sobre la educación patrimonial.

Tabla 2.

Instrumento para la recogida de datos

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro:	
Informante:	
<input type="checkbox"/> Equipo directivo <input type="checkbox"/> Profesor/a de educación _____	
Nivel educativo en el que trabaja:	
<input type="checkbox"/> Ed. Infantil <input type="checkbox"/> Ed. Primaria <input type="checkbox"/> Ed. Secundaria <input type="checkbox"/> Ciclos formativos	
Tiempo ejercicio profesional:	
<input type="checkbox"/> < 10 años <input type="checkbox"/> 10 a 20 años <input type="checkbox"/> > 20 años	
Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	
Titulación:	
ÍTEMS	
Ítem 1	Indique las actividades que realiza en relación con la educación patrimonial de los estudiantes. Puede citarlas, poner ejemplos o explicarlas como estime oportuno
Ítem 2	¿Con que frecuencia realiza actividades de enseñanza relacionadas con el patrimonio? <input type="checkbox"/> < 1 por curso <input type="checkbox"/> 1-3 por curso <input type="checkbox"/> > 3 por curso
Ítem 3	¿Cuáles considera que son las actividades más eficaces, que producen mejores resultados, para educar a los estudiantes en relación con el patrimonio?
Ítem 4	¿Considera que en la práctica de enseñanza se presta atención suficiente a la educación patrimonial de los estudiantes? ¿Cree que los estudiantes reciben una educación adecuada en relación con el patrimonio?
Ítem 5	¿Cuáles son las principales aportaciones que puede proporcionar el patrimonio a la educación de los estudiantes?
Ítem 6	¿Qué aspectos del patrimonio local y autonómico considera fundamentales y, en consecuencia, deben formar parte de la educación de los estudiantes?
Ítem 7	¿Conoce en su centro o en otros alguna experiencia innovadora, o buena práctica, de educación patrimonial?
Ítem 8	¿Cuáles son las principales dificultades u obstáculos con los que se encuentra para incorporar el patrimonio en la educación?
Ítem 9	¿Qué ayudas necesitaría para mejorar la educación patrimonial de los estudiantes en su centro?

Se realizan las encuestas a los 76 informantes y se obtiene la información en los contextos naturales. En 39 casos la información se recoge a partir de una conversación presencial con los participantes en la que, a través del *feedback*, se obtiene información detallada; en otros 37 casos, por problemas de disponibilidad, los informantes prefirieron realizar la encuesta por escrito.

Análisis de datos

Para sistematizar el análisis se organizó el material en unidades temáticas a partir de los datos obtenidos y se construyeron categorías de análisis (Tabla 3). El tratamiento de la información se llevó a cabo con el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, v. 8.2.1. Se ha optado por su utilización porque este software está fundamentado teóricamente en el método de la “Grounded Theory” (Glaser, & Strauss, 1967) y contribuye al rigor y a la coherencia del análisis de la información, además de facilitar la realización de procesos mecánicos como la recuperación, la codificación de la información, o la creación de redes semánticas (San Martín, 2014).

Se sigue el procedimiento de triple codificación prescrito por Strauss y Corbin (2002): fase inicial de codificación abierta en la que se analiza el texto resultante de las transcripciones y se identifican conceptos, pensamientos e ideas, descompuestos en partes más pequeñas; 2) fase secundaria de codificación axial en la cual se crean categorías enlazadas a partir de la conceptualización inicial; 3) fase final de codificación selectiva en la que se integran las variables para generar teoría que permita dar una explicación al problema de estudio. A estas variables se vinculan extractos textuales de los participantes que constituyen las pruebas empíricas del análisis.

Tabla 3.

Sistema de categorización (C=Categoría, V= Variable, D=Descriptor)

	C	V	D
Perspectivas sobre el patrimonio		Monumentalista-Turística	Hitos históricos, uso social destacado, valor arquitectónico. Grandiosidad y reconocido prestigio
		Excepcionalista-Fetichista	Admiración irracional, objeto de culto por su singularidad y valor turístico
		Etnográfica-Folclórica	Elementos significativos y tradicionales de una sociedad (festividades, costumbres...)
		Histórico-Artística	Referentes arqueológicos y documentales y manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos
		Simbólico-Identitaria	Comunicación de elementos patrimoniales como símbolos sociales

Tipos de patrimonio		que aportan una visión significativa de la cultura (proceso de identificación)	
	Holística	Identificación indiferenciada con diversas manifestaciones patrimoniales (acogida de todas las tipologías patrimoniales existentes)	
	Natural	Elementos de carácter medioambiental	
	Histórico-Artístico	Referentes arqueológicos, documentales y manifestaciones artísticas	
	Inmaterial	Oralidad y memoria	
	Etnográfico	Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social	
	Científico-Tecnológico	Objetos e instrumentos que contribuyen a la construcción del conocimiento científico (componentes tecnológicos e industriales)	
	Holístico	Consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores	
Actividades de enseñanza	Tipo de actividades	Salida de campo	Excursiones, rutas, visitas guiadas (espacios naturales, elementos histórico-artísticos)
		Visita a instituciones	Museos, centros de interpretación, auditorios...
		Aula	Visualización de diapositivas, audiovisuales, trabajos de búsqueda, investigación...
	Contexto social	Institucional	Relaciones con administraciones, instituciones (museos, centros de interpretación...)
		Familiar	Relación con la comunidad (aprendizaje en servicio)
		Sin relación con la comunidad local	No se establece conexión entre patrimonio y entorno
	Contexto	Entorno próximo	Lazos de conexión entre patrimonio y entorno próximo (local y comunitario)
		Galicia	Lazos de conexión comunitarios.

	Otros territorios	Lazos de conexión con territorios fuera de Galicia
Frecuencia	< 1 por curso	Menos de una actividad patrimonial por curso
	1-3 por curso	Entre una y tres actividades patrimoniales por curso
	> 3 por curso	Más de tres actividades patrimoniales por curso
Integración curricular	Utilización anecdótica	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con la programación didáctica
	Recurso didáctico	Documento para el trabajo e interpretación del contexto socio-ambiental
	Complemento de las actividades de aula	Recurso adictivo a los contenidos didácticos (hechos, datos e informaciones socioculturales, procesos sistemáticos de análisis histórico a partir del patrimonio, valores sociales y culturales de índole patrimonial)
	Integración curricular	Inclusión significativa en todos los elementos del diseño didáctico
Función educativa del patrimonio	Conocer/comprender el entorno	Interpretar el contexto sociocultural y ambiental del entorno
	Construir identidad	Propiciar un sentimiento de apego a lo propio
	Desarrollar capacidades	Formar ciudadanos comprometidos y críticos con el desarrollo sostenible
	Valorar el patrimonio	Valorar y respetar los elementos patrimoniales por su alto valor simbólico, funcional, turístico o integrador de contenidos
	Intervenir en el patrimonio	Cuidar, disfrutar y transmitir
Dificultades del profesorado	Currículo excesivo/falta de tiempo	Pocas referencias patrimoniales, aglomeración de contenidos y escaso tiempo para el trabajo con el patrimonio
	Masificación del aula	Excesivo número de alumnos, número reducido de admitidos en actividades fuera del centro

Necesidades del profesorado	Coste económico	Precio de las actividades, coste total de organización, salidas del centro
	Déficit de formación	Escasa formación inicial y continua
	Poca valoración y desafección por el patrimonio	Desvinculación con lo propio
	Escasa oferta local de recursos y materiales	Número reducido de ofertas, actividades estandarizadas
	Formación	Inicial y continua
	Oferta local (ayuntamientos, museos, organismos)	Aumento del número de actividades, mayor adecuación
	Materiales didácticos y buenas prácticas	Recursos materiales específicos de educación patrimonial
	Apoyo institucional	Visitas por parte de especialistas, relaciones entre diferentes entidades (instituciones, asociaciones, universidades...)
	Ayudas económicas	Apoyo económico para la realización de actividades patrimoniales

El sistema de categorías (Tabla 3) se construye teniendo en cuenta, además, estudios previos referidos a concepciones y prácticas del profesorado sobre educación patrimonial (Cuenca, 2013; Estepa, 2013; Ortuño, Molina, Sánchez y Gómez, 2016).

Resultados

Se exponen los resultados agrupando las categorías que corresponden a un mismo objetivo. En cada uno de los apartados se muestra el enraizamiento de códigos que permiten el análisis de datos en base al número de citas codificadas en cada variable.

Identificación del concepto de patrimonio por parte del profesorado

Para dar respuesta al primer objetivo, que pretende conocer la definición que maneja el profesorado sobre el patrimonio, se seleccionan las categorías: perspectivas sobre el patrimonio; tipos de patrimonio e integración curricular, vinculadas con los ítems 1, 2, 3 y 6 del cuestionario. Respecto a

las concepciones sobre el patrimonio (Tabla 4), se puede constatar que la concepción dominante es la monumentalista-turística, seguida de las visiones etnográfico-folclórica y simbólico-identitaria. Las siguen las perspectivas histórico-artística y excepcionalista-fetichista, siendo la concepción holística la menos asumida.

Tabla 4.

Identificación del concepto de patrimonio (Gr. enraizamiento de códigos en el objetivo 1: n° de citas codificadas en cada variable en Atlas.ti)

	C	V	Gr
Objetivo 1	Concepciones sobre el patrimonio	● PP-Etnográfico-folclórica	Gr=43
		● PP-Excepcionalista-fetichista	Gr=19
		● PP-Histórico-artística	Gr=18
		● PP-Holística	Gr=15
		● PP-Monumentalista-turística	Gr=49
		● PP-Simbólico-identitaria	Gr=42
	Tipo de patrimonio	● TP-Científico-tecnológico	Gr=4
		● TP-Etnográfico	Gr=24
		● TP-Histórico-artístico	Gr=44
		● TP-Holístico	Gr=16
		● TP-Inmaterial	Gr=29
	Integración curricular	● TP-Natural	Gr=25
		● IC-Complemento de actividades de aula	Gr=14
		● IC-Integración curricular en alto grado	Gr=19
● IC-Recurso didáctico		Gr=9	
		● IC-Utilización anecdótica	Gr=57

La identificación del patrimonio que manifiesta el profesorado está relacionada con las concepciones indicadas. En una escala descendente, los docentes manifiestan que trabajan con: a) el patrimonio histórico artístico vinculado a una perspectiva tradicional de tipo monumentalista-turística; b) el patrimonio inmaterial y etnográfico, que responde a la perspectiva simbólico-identitaria; c) el patrimonio natural; d) trabajo con el patrimonio en su visión holística, que es la perspectiva minoritaria y e) el patrimonio científico-tecnológico, que se trabaja de forma anecdótica.

Se analiza, en tercer lugar, la integración curricular, para conocer en qué medida se incluye el patrimonio dentro de las programaciones y el grado de identificación con el patrimonio de los docentes. La cuarta parte integra el patrimonio en el currículo en un alto grado. Son minoría los que realizan actividades como complemento de las habituales de aula y, todavía menos, quienes consideran el patrimonio como recurso didáctico en sí mismo, a través del cual se pueden concretar, ampliar o contrastar contenidos que se trabajan en las aulas. La mayoría incluyen actividades sobre patrimonio de forma puntual o anecdótica.

Utilización de los recursos patrimoniales en los centros escolares

Para responder a este objetivo se seleccionan las categorías: frecuencia de uso del patrimonio; actividades de enseñanza y función educativa del patrimonio (Tabla 5), relacionadas con los ítems 1, 2, 3, 5 y 7 del cuestionario.

En cuanto a la frecuencia de uso del patrimonio, 48 de los participantes declaran que realizan más de tres actividades por curso, 20 de dos a tres y 7 de ellos una o ninguna.

Tabla 5.

Uso de recursos patrimoniales (Gr. enraizamiento de códigos en el objetivo 2: nº de citas codificadas en cada variable en Atlas.ti).

	C	V	Gr	
Objetivo 2	Frecuencia de uso del patrimonio	● FUP-1 vez por curso	Gr=7	
		● FUP-1 a 3 veces por curso	Gr=20	
		● FUP-más de 3 veces por curso	Gr=48	
	Actividades de enseñanza	Tipo de actividad		
		● AE-Salida de campo		Gr=54
		● AE- Visita a instituciones		Gr=23
		● AE-Actividades de aula		Gr=52
		Contexto social		
		● AE-Familiar		Gr=47
		● AE-Institucional		Gr=17
		● AE-Sin conexión con su comunidad		Gr=8
		Contexto espacial		
		● AE-Entorno próximo		Gr=26
	● AE-Galicia		Gr=48	
	● AE- Otros territorios		Gr=10	
	Función educativa del patrimonio	● FEP-Conocer y comprender el entorno		Gr=25
		● FEP-Constuir identidad		Gr=40
● FEP-Desarrollar capacidades			Gr=47	
● FEP-Valorar el patrimonio			Gr=32	
● FEP-Intervenir en el patrimonio			Gr=21	

En la segunda categoría analizada, las actividades de enseñanza, los datos aparecen estructurados en 3 subvariables: tipo de actividad, contexto social y contexto espacial.

El tipo de actividad más frecuente son las salidas de campo. La mayor parte de los centros las realizan durante el año académico pudiendo mantener, en algunos casos, relación directa con la programación y servir de herramienta de trabajo y análisis y, en otros, son salidas culturales de observación de elementos patrimoniales o espacios naturales. La segunda práctica más realizada son las actividades de aula. La mayoría consisten en trabajos de búsqueda o referencias al patrimonio (visualización de

diapositivas, imágenes, vídeos o música) incluidas en los temas que se tratan en clase. El tipo de actividades menos frecuente son las visitas a instituciones (museos, centros de interpretación). En ellas destaca la realización de talleres, sobre todo en la etapa de educación infantil.

La mayoría de las actividades se vinculan con el contexto familiar. En menor medida se mantienen relaciones institucionales, aprovechando la oferta de los ayuntamientos. Son pocas las actividades en las que no se presenta ningún tipo de relación con la comunidad.

Tienden a centrarse en el contexto espacial autonómico, tratando temas y objetos vinculados a Galicia. Las que se limitan al ámbito local o intentan acercarse al entorno próximo son escasas y, todavía menos, las que tratan otros territorios fuera de la comunidad autónoma.

En la tercera categoría, función educativa del patrimonio, el profesorado considera que a través del trabajo con el patrimonio los estudiantes pueden desarrollar mejores capacidades que les ayuden a formarse como ciudadanos responsables y cívicos (47/76). Reconocen también el valor afectivo-emocional al facilitar la vinculación de los estudiantes con los objetos patrimoniales (47/76). Otorgan al patrimonio el valor de integrar el conocimiento de diferentes áreas y materias (41/76). En menor medida, consideran que el patrimonio ayuda a comprender, interpretar y conocer su entorno próximo (25/76) y menos son aquellos que declaran que el patrimonio necesita que se intervenga en él (21/76).

Necesidades y dificultades del profesorado en relación con la utilización del patrimonio

Las dos últimas categorías, muy relacionadas entre sí, se ocupan de las dificultades y necesidades del profesorado (Tabla 6) integradas por los ítems 8 y 9 del cuestionario.

Los resultados de la categoría “dificultades del profesorado” muestran en primer lugar la falta de tiempo para diseñar y desarrollar actividades, debido a la excesiva amplitud de los programas oficiales. El profesorado percibe el trabajo con el patrimonio como un elemento extracurricular, que no se incluye en el temario diario del aula.

Un segundo problema percibido deriva de la falta de formación específica sobre enfoques y estrategias de trabajo en educación patrimonial. Las dificultades declaradas en un tercer nivel de frecuencia son las causas económicas y la escasa oferta local de recursos y actividades. Por último, otras dificultades tendrían que ver con la escasa valoración de lo propio, la masificación de las aulas o la gestión del alumnado.

Las necesidades del profesorado tienen que ver en su mayor parte con dos variables: el apoyo institucional y la demanda de materiales didácticos y buenas prácticas. Con respecto a lo que se le exige a la administración aparecen múltiples demandas: aumento de visitas de especialistas a los centros, apoyo técnico, económico o formativo o mejor comunicación.

Reclaman un aumento de los recursos materiales específicos (programas), y un organismo o portal que sirva para localizar los materiales ya existentes.

Tabla 6.

Dificultades y demandas del profesorado (Gr. enraizamiento de códigos en el objetivo 3: n° de citas codificadas en cada variable en Atlas.ti).

	C	V	Gr
Objetivo 3	Dificultades del profesorado	● DP- Currículo excesivo/falta de tiempo	Gr=59
		● DP-Coste económico	Gr=21
		● DP-Déficit de formación	Gr=27
		● DP-Escasa oferta local de recursos y materiales	Gr=22
		● DP-Masificación del aula	Gr=5
	Necesidades del profesorado	● DP-Poca valoración y desafección por lo propio	Gr=17
		● NP-Apoyo institucional	Gr=45
		● NP-Ayudas económicas	Gr=25
		● NP-Formación	Gr=29
		● NP-Materiales didácticos y buenas prácticas	Gr=48
	● NP-Oferta local (ayuntamientos, museos, organismos)	Gr=19	

En un nivel inferior pero relevante aparecen necesidades que están relacionadas con la formación, las ayudas económicas y la oferta local. Con respecto a la formación, el profesorado declara que los conocimientos que tienen fueron obtenidos con la puesta en práctica de actividades, por lo que reclaman formación específica, tanto inicial como continua. Las ayudas económicas son fundamentales para un gran número de profesionales en aproximadamente 1/3 de la muestra. Las demandas que tienen que ver con la oferta local se concretan en varios elementos: a) adecuación de las actividades a la edad del alumnado; b) capacitación pedagógica del personal responsable de las actividades (guías, monitores) y c) gratuidad y aumento de las actividades.

Discusión

La hipótesis de este estudio considera que existe un interés por parte del profesorado en utilizar el patrimonio en las aulas, pero que su uso es limitado y no sistemático por un déficit de formación en educación patrimonial, que se traduce en la dificultad de diseñar actividades formativas relacionadas con el patrimonio (Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017).

Para promover la educación patrimonial en clave simbólico-identitaria es necesario conocer qué entiende el profesorado por patrimonio y como lo trabaja en el aula. Los datos expuestos permiten comprobar los resultados alcanzados sobre cada uno de los objetivos y poder elaborar las conclusiones.

La mayoría de los docentes utiliza el patrimonio en sus aulas de forma

anecdótica y las actividades que realizan son puntuales y descontextualizadas de la programación docente. El patrimonio ocupa un lugar marginal en las programaciones escolares, siempre subordinado a los contenidos académicos del currículo oficial. Las principales razones que se aducen para el uso limitado del patrimonio son: a) la falta de tiempo debido a la gran cantidad de contenidos que figuran en los programas oficiales; b) el déficit de formación inicial y continua de los docentes y, por ende, el desconocimiento de las tendencias más actuales en educación patrimonial; y c) la escasez de recursos, materiales y buenas prácticas de educación patrimonial.

En relación con el interés y la disposición entre el profesorado por emplear el patrimonio como recurso educativo, la mayoría de los participantes declara su intención positiva para trabajar con él. Algunos de los argumentos en los que fundamenta el profesorado para el uso educativo del patrimonio son: a) la cercanía, ya que se puede disponer de elementos patrimoniales en cualquier lugar en donde se desarrolle la docencia; b) la abundancia, ya que son múltiples y variados los elementos patrimoniales susceptibles de usos educativos; c) la capacidad que tiene el patrimonio para despertar las emociones y el interés del alumnado; y d) la importancia que le confieren para la formación de ciudadanos activos y participativos.

Del resultado obtenido sobre la frecuencia de uso del patrimonio en el aula, se puede deducir que los docentes tienen la percepción de realizar muchas actividades relacionadas con el patrimonio. No obstante, aparece cierta disonancia entre los datos correspondientes a este ítem y a los del ítem 1, que indaga sobre qué actividades de tipo patrimonial realizan. Posiblemente estas contradicciones se deban a la carencia de formación específica y a la falta de conocimientos actualizados.

Los docentes valoran en gran medida el patrimonio como recurso educativo que permite la adquisición y el desarrollo de competencias sociales para el aprendizaje en la vida y la toma de decisiones sobre problemas relevantes de la sociedad en la que se vive. Sin embargo, valoran de manera limitada que trabajar con el patrimonio sirva al alumnado para tomar conciencia de su cuidado, disfrute y transmisión. Se pone de manifiesto que la secuencia de sensibilización: conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar, valorar para cuidar, cuidar para gozar, gozar para transmitir (Fontal, 2003) no está presente en los centros educativos.

Ante la falta de comunicación entre los centros educativos y los gestores de bienes patrimoniales (museos, lugares históricos, centros de interpretación, instituciones) se generan culturas y modos de trabajar dispares entre los centros educativos e instituciones culturales. Parece necesario potenciar el diálogo y la colaboración para establecer metas comunes y explorar formas de cooperación en educación patrimonial (Pérez, 2013). El profesorado debe familiarizarse con el uso de los espacios patrimoniales, y los gestores tienen que mejorar de instituciones culturales

con los enfoques educativos sobre el patrimonio.

Algunos problemas que dificultan esta colaboración son: a) los trámites burocráticos que implica la gestión de las visitas a las instituciones patrimoniales; b) la escasa agilidad para mantener contactos entre unos y otros actores, determinados por las urgencias y que son poco frecuentes y; c) el desconocimiento de canales de comunicación y de las condiciones para llevar a cabo las actividades, y d) la falta de tiempo que los docentes atribuyen a la presión con la que se desarrolla el currículo y al exceso de tareas burocráticas, que hace que perciban que el tiempo dedicado a la educación patrimonial vayan en detrimento del trabajo académico de las disciplinas.

La falta de formación específica podría dificultar los procesos de reflexión y comprensión necesarios para el desarrollo de este tipo de educación, al mismo tiempo que aumentaría la dificultad en la organización de actividades patrimoniales.

El profesorado percibe que la administración local no proporciona suficientes ayudas, ni oferta de actividades específicas basadas en la interdisciplinariedad, que han sido las mejor valoradas en algunos otros estudios (Cambil & Fernández, 2016). Manifiestan que no reciben apoyo para desplazarse fuera del centro escolar. Estas limitaciones condicionan las posibles actividades que pueden desarrollar ya que las decisiones no se toman únicamente por criterios pedagógicos. A ello se añade la cantidad elevada de tareas administrativas o de índole curricular que tienen que realizar, y otros obstáculos relacionados con la organización y la gestión de este tipo de actividades: autorizaciones, colaboración con instituciones externas, relación con la comunidad educativa o trámites relativos a la responsabilidad civil.

Conclusiones

Esta investigación es de carácter exploratorio, pero el análisis permite apuntar algunas orientaciones para avanzar en base a un mejor conocimiento de la realidad y promover estrategias de intervención que mejoren la educación patrimonial:

1. Institucionalización de la educación patrimonial. El profesorado percibe poca ayuda y estímulos, y los recursos e iniciativas parecen escasos y desconectados entre sí. Convendría paliar las limitaciones de recursos humanos y materiales, mediante estrategias de colaboración entre las administraciones con competencias en Patrimonio, Educación e Investigación por una parte y las instituciones gestoras del patrimonio (ayuntamientos, museos, centros de interpretación) para facilitar el acceso a los recursos y promover iniciativas de innovación e investigación en la educación patrimonial. Sería deseable para ello que se constituyese un Observatorio de Educación Patrimonial de Galicia, al estilo del Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEPE).

2. Formación inicial y continua sobre educación patrimonial. El profesorado reconoce limitaciones de formación en este ámbito y demanda acciones formativas. Deberían promoverse iniciativas destinadas a la formación del profesorado coordinadas entre distintos organismos e instituciones: Consejería de Educación, Dirección General de Patrimonio, administraciones locales, Universidades y otros centros de investigación, como el Instituto de Ciencias del Patrimonio del CSIC. En esta coordinación habría que contar con otras iniciativas, como la Asociación para la defensa del patrimonio cultural gallego (APATRIGAL) y la posible y deseable constitución de una Red de Museos de Galicia. La recopilación y difusión de buenas prácticas, la creación de grupos de trabajo interdisciplinarios, convocatorias de investigación e innovación educativa permitiría ofrecer recursos y formación de manera más eficiente. Se debe incidir prioritariamente en la formación inicial, puesto que muchos profesores nunca han recibido formación específica en este ámbito (Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017).
3. Investigación e innovación sobre educación patrimonial. El profesorado percibe una distancia y un desconocimiento entre la investigación científica y el patrimonio como recurso educativo. Por su parte, la comunidad universitaria precisa el contacto habitual con los centros educativos para conocer las dificultades y los éxitos de propuestas de enseñanza relacionadas con el patrimonio. A través de programas e iniciativas entre la universidad, las escuelas y la administración se podrá garantizar la relación entre investigación e innovación en educación patrimonial.
4. Creación de comunidades de aprendizaje en educación patrimonial. Las actividades con mejores resultados de aprendizaje son aquellas en las que el alumnado se implica de forma activa en el conocimiento, valoración y defensa del patrimonio, al mismo tiempo que se produce alguna forma de implicación de las familias y la comunidad local, creándose así un aprendizaje en servicio. Esto permite que los estudiantes y la comunidad configuren una conciencia patrimonial y un conocimiento histórico sobre los recursos locales (Pinto y Zarbato, 2017).

La identificación de las concepciones del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria sobre patrimonio permite contar con datos que no estaban disponibles anteriormente, que facilitan el diseño de propuestas para mejorar la educación patrimonial. Este estudio es el primero de tipo exploratorio que se realiza en Galicia. Se trata de un primer paso, necesario, para abordar la recogida sistemática de buenas prácticas de educación patrimonial que se están implementando en Galicia. Los resultados permiten establecer nuevos objetivos poder fortalecer el uso educativo del patrimonio desde una perspectiva holística y consolidar una línea de formación permanente del profesorado en activo.

El estudio presenta algunas limitaciones. La muestra con la que se ha trabajado no permite generalizar el diagnóstico a toda la comunidad autónoma. Será necesario ampliarla en futuras investigaciones.

Referencias

- Alves, L.A., y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Asociación Médica Mundial. (2008). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. En *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 24(2), 209-212. doi: <https://doi.org/10.23938/ASSN.0522>
- Berg, I. (2018). Compulsory school teachers conceptions of World Heritage Education and the Kvarken Archipelago World Heritage site as a learning environment. *Nordic Studies in Science Education*, 14(4), 395-410. Recuperado de <https://journals.uio.no/nordina/article/view/4077/5531>
- Cambil, M^a. E., y Fernández, R. (2016). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En, M. Puche, L. Molina y G. Martínez. *Identidad, ciudadanía y patrimonio Educación histórica para el siglo XXI*. Gijón: Ediciones Trea, 27-46.
- Cuenca, J.M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (2), 37-45. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7669/Analisis_de_concepciones.pdf?sequence=2
- Cuenca, J.M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (19), 76-96. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7927/El_papel_del_patrimonio.pdf?sequence=2
- Domínguez, A., y López, R. (2015). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. *Clío: History and History Teaching*, (41), 1-20. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonFacal2015.pdf>
- Domínguez, A., y López, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, (375), 86-109. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336
- Domínguez, A., y López, R. (2018). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 49-68. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400003>

- Estepa, J. (Coord.) (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Ávila, R., y Ferreras, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2095-2107. doi: 10.1016/j.tate.2008.02.017
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 415-436. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- Glaser, B. G., y Strauss A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick, London: Aldine Transactions.
- Gómez, C. J., Miralles, P., Fontal, O., e Ibáñez, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches—An Analysis Through Initial Training of History Teachers (Spain–England). *Sustainability*, 12(3), 933. doi: <http://dx.doi.org/10.3390/su12030933>
- Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 21-37. doi: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041
- González, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (7), 23-36. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126350>
- Marín, S. y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34 (4), 917-933.
- Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>
- Miralles, P., Gómez, C., y Rodríguez, P. (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. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>.
- Molina, S. (2015). Concepciones y uso del patrimonio por parte del profesorado de geografía e Historia: una investigación en curso. *Andamio: Revista De La Didáctica De La Historia*, 1(2), 67-80.

- Molina, S., y Escribano, A. (2017). Perspectiva y uso de la historia y el patrimonio local en las aulas de Ecuador. Un cuestionario al profesorado. *Runae: Revista científica de investigación educativa*, 1(2), 95-122. Recuperado de <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/231/1/runae%202017-12-97-123ed.2-%20diciembre%202017.pdf>
- Molina, S., y Muñoz, R. (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. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411
- Molina, S., y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 185-202. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400010>
- Ortuño, J., Molina, S., Sánchez, R., y Gómez, C. J. (2016). El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España. En *Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro, I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (2012). Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España; Observatorio de Educación Patrimonial, 94-103.
- Pinto, H., y Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203-227. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>.
- Pérez, S. (2013). Interpatrimonios: relaciones e interrelaciones en/con la educación patrimonial. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*, 57-72. Gijón: Trea.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Van Botxel, C., Grever, M., y Klein, S. (2016). The Appeal of Heritage in Education. En C. Van Botxel, M. Grever y S. Klein, *Sensitive Pasts. Questioning heritage in education*, 1-19, Londres: Berghahn Books.
- Yeşilbursa, C., y Barton, K. (2011). Preservice teachers' attitudes toward the inclusion of heritage education in elementary social studies. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(2), 1-21.