

Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística. Un estudio con futuros profesores de Educación Primaria

Olaia FONTAL
Marta MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ
Tania BALLESTEROS
Jesús CEPEDA

Datos de contacto:

Olaia Fontal Merillas
Universidad de Valladolid
olaia.fontal@uva.es

Marta Martínez-Rodríguez
Universidad Autónoma de Madrid
marta.martinezr@uam.es

Tania Ballesteros Colino
Universidad de Valladolid
tania.ballesteros@uva.es

Jesús Cepeda Ortega
Universidad de Valladolid
jesus.cepeda@uva.es

Recibido: 30/09/2021
Aceptado: 23/11/2021

RESUMEN

La Educación Patrimonial es un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la etapa de Educación Primaria, y así se refleja en el currículo escolar a través de numerosas referencias sobre el uso y presencia del patrimonio en áreas como la Educación Artística, entre otras. Pero para garantizar la presencia en las aulas de la Educación Patrimonial es necesario que los docentes se sientan competentes y familiarizados con ella, ya que son los responsables últimos de trasladar la normativa a la escuela. Por lo tanto, esta investigación pretende analizar las percepciones que tienen los futuros profesores de Educación Primaria acerca de la formación que han recibido sobre Educación Patrimonial y de las potencialidades de uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística en dos universidades españolas, la Universidad de Valladolid y la Universidad Autónoma de Madrid. Para la realización de este estudio cuantitativo, se diseñó un cuestionario con el modelo de escala de Likert y se implementó a través de la herramienta Google Forms. Los datos obtenidos revelan que la mayoría de los futuros docentes consideran que la Educación Patrimonial contribuye a desarrollar procesos de creación artística, pero solo un 37% de los 142 docentes en formación encuestados indica que ha recibido formación en Educación Patrimonial dentro de las asignaturas del área de Educación Artística. Este hecho debería ser tenido en cuenta para transformar nuestras prácticas educativas, así como en procesos de revisión y reforma de los planes de estudio universitarios.

PALABRAS CLAVE: Educación Artística; Percepciones; Educación Patrimonial; Educación Primaria.

Perceptions on the use of heritage in the teaching of Art Education. A study with future teachers of Primary Education

ABSTRACT

Heritage Education is a key element in the teaching-learning process throughout the Primary Education stage, and this is reflected in the school curriculum through numerous references on the use and presence of heritage in areas such as Art Education, among other. But to guarantee the presence in the classrooms of Heritage Education it is necessary for teachers to feel competent and familiar with it, since they are ultimately responsible for transferring the regulations to the school. Therefore, this research aims to analyze the perceptions that future Primary Education teachers have about the training they have received on Heritage Education and the potentialities of the use of heritage in the teaching of Art Education in two Spanish universities, the University of Valladolid and the Autonomous University of Madrid. To carry out the quantitative study, a questionnaire with the Likert scale model was designed and implemented through the Google Forms tool. The data obtained reveal that most future teachers consider that Heritage Education contributes to developing artistic creation processes, but only 37% indicate that they have received training in Heritage Education within the subjects of the Art Education area. This fact should be considered to transform our educational practices, as well as in the revision and reform processes of university study plans.

KEYWORDS: Heritage Education; Initial teacher training; Art Education; Higher Education.

Introducción

El currículo educativo es el principal documento que regula qué debe aprender un alumno y cómo debe aprenderlo. Por ello, es el primer elemento de análisis para estudiar los contenidos y el modo en que se trabaja el patrimonio en el sistema educativo español. En este sentido son numerosas las investigaciones que han analizado la presencia del patrimonio en los currículos oficiales tanto a nivel nacional (González-Monfort, 2011; Martínez-Rodríguez & Fontal, 2020; Pinto & Molina-Puche, 2015), como en diferentes áreas entre las que se encuentra el antiguo área de Conocimiento del Medio (Ferrerías et al., 2010), el área de Educación Artística (Fontal, 2016) y el área de Educación Musical (Martínez-Rodríguez, 2021). La mayoría de estos estudios concluyen que el currículo escolar contiene numerosas referencias tanto implícitas, como explícitas sobre el uso y presencia del patrimonio en la escuela, pero no debemos olvidar que el responsable final de trasladar esta normativa a las aulas de Educación Primaria es el docente. A este respecto son varias las investigaciones que han analizado si la formación inicial que reciben es adecuada en cuestiones de

patrimonio, y éstas concluyen que la presencia del patrimonio en los planes de estudios en el Grado en Educación Primaria a nivel nacional es escasa (Chaparro & Felices, 2019; Fontal et al., 2017). Este último estudio indica que la formación se encuentra principalmente en las asignaturas optativas, lo que supone, de acuerdo con los autores, que los futuros docentes que no optan por estas materias no tendrán contactos con contenidos patrimoniales ni su didáctica.

Esta preocupación comienza a reflejarse en la literatura científica. Con la intención de conocer en profundidad la problemática que engloba esta tipología de investigaciones dentro de la Educación Patrimonial se realiza en el marco teórico una revisión bibliográfica de las principales bases de datos WoS y Scopus y se traza una genealogía de una muestra final de 22 estudios que conforman el estado de la cuestión. Tras revisar estos estudios se detecta una única investigación que analiza las percepciones de los futuros docentes sobre patrimonio en relación con la Educación Artística en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El estudio utiliza un cuestionario cuyo análisis indica que el patrimonio se percibe como un elemento material - monumental, con dificultades para definirlo en su dimensión inmaterial. En cuanto al tratamiento curricular del patrimonio, aparece, en todo caso, ligado a contenidos de naturaleza actitudinal. Para superar esto, se proponen tres claves: partir de las experiencias personales, incluir contenidos conceptuales y abordar el patrimonio desde una visión holística y plural (Marín-Cepeda & Fontal, 2020). En este sentido, el presente trabajo busca profundizar en esta línea de investigación que aún el patrimonio y la Educación Artística.

El tránsito del patrimonio a la Educación Patrimonial

La Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (1972) destacaba que el patrimonio se encuentra en constante amenaza a consecuencia de los cambios en las formas de vida en sociedad enfatizando los aspectos relacionados con su naturaleza material. Desde entonces, la idea de patrimonio, así como su relación con el ámbito educativo ha evolucionado considerablemente. Tres décadas más tarde, el Comité de Ministros del Consejo de Europa publicaba la Recomendación (98)5 relativa a la pedagogía del patrimonio donde se abogaba por un acercamiento entre la educación y la cultura a través del patrimonio (Consejo de Europa, 1998). Poco después, a principios del siglo XXI, la Convención de Faro situó a las personas como agente fundamental para la gestión del patrimonio cultural en un ejercicio de corresponsabilidad individual y colectiva (Consejo de Europa, 2005). Este trayecto reconoce, por tanto, la importancia de la acción humana en la configuración patrimonial, abriendo un espacio horizontal, inclusivo y abierto a la participación ciudadana.

En la actualidad, la idea de patrimonio no es restrictiva, sino que se funde con la complejidad hasta sacar a la luz lo que nos une y nos diferencia (Szlachta & Teté-Ramos, 2019). Por un lado, remite a un conjunto de valores tangibles o abstractos que provienen de la cultura y dan forma a la identidad social (Bahtiyar, 2020). Por otro,

remite a los vínculos identitarios que surgen de las relaciones entre las personas y bienes (Fontal, 2013). Así, los valores combinan las subjetividades del universo referencial y el afectivo a través de una apropiación emotiva de naturaleza personal, a la vez que brinda la conexión entre las identidades de cada cultura (González-Sanz & Feliu, 2015). Gracias a ello, remite a un sentimiento de pertenencia compartido (Ibáñez-Etxeberria et al., 2015) que aviva el capital simbólico del grupo (Maffesoli, 2017).

En cuanto a la educación como fenómeno social, cubre un espectro de situaciones que oscilan a todos los niveles de la experiencia para facilitar la comprensión del mundo desde el presente cotidiano (Calaf, 2009). En este marco, la Educación Patrimonial emerge como elemento clave encargado de articular los procesos de enseñanza y aprendizaje *desde* el patrimonio y *hacia* el patrimonio (Fontal, 2013). La educación patrimonial como didáctica propia de carácter transversal ocupa un papel esencial en el desarrollo de las competencias clave, y de forma más concreta —aunque no exclusiva— con la competencia denominada Conciencia y expresiones culturales (Martínez-Rodríguez & Fontal, 2020). En cuanto a su potencial educativo, Röhl y Meyer (2020) identifican el pensamiento crítico y la autoconciencia como las competencias clave para la gestión sostenible de nuestro patrimonio.

Autores como Trabajo-Rite y Cuenca-López (2020) entienden el patrimonio como un elemento de dinamización social, dado que estimula la conciencia crítica acerca del sistema de creencias, las identidades y de culturas (Pinto y Molina-Puche, 2015). Ello deriva en la conformación de una identidad propia que incorpora aspectos compartidos (Cuenca-López et al., 2017). Por tanto, constituye un medio privilegiado para abordar problemáticas complejas que contribuyan, en definitiva, a la consecución de una ciudadanía crítica (Copeland, 2014; Lucas & De Alba, 2017) y participativa (Castro-Calviño et al., 2021).

Entre las asignaturas y áreas que actualmente destacan por incorporar el patrimonio cultural entre sus contenidos se encuentran, en primer lugar, la Educación Artística y las Ciencias Sociales, seguidas de la Educación Física y la Lengua Castellana y Literatura (Fontal, 2016). Ya en el plano didáctico, las diferentes propuestas y modelos educativos varían en función de las condiciones en las que se suceden los aprendizajes (Asensio, 2015; Dusan, 2015). Cuando las actividades atienden a las relaciones entre lo natural y lo social, la educación patrimonial se convierte en un instrumento óptimo para la alfabetización cultural (Barros et al., 2016).

Las percepciones sobre el patrimonio en educación: vertientes y tendencias

El análisis de las percepciones en relación con el patrimonio dentro del ámbito educativo puede abordarse desde diferentes perspectivas. Con la intención de conocer en profundidad la problemática que engloba esta tipología de investigaciones dentro del campo de la Educación Patrimonial, se ha realizado una búsqueda bibliográfica en las bases de datos WoS y Scopus. Los términos empleados en la búsqueda han sido: percepciones, educación, educación patrimonial y estudiantes que junto con un

conjunto de criterios de exclusión aplicados al sistema de filtros arrojan una muestra inicial de 129 documentos. La revisión de las bases de datos indica que en la actualidad España se sitúa a la cabeza en la producción de artículos que abordan el *topic* percepciones sobre aspectos relacionados con la Educación Patrimonial alcanzando el 45% de los resultados, seguido por Turquía con un 9%. Otros países que caminan en esta dirección son: Malta, Alemania, China, República Democrática Popular de Lao, Emiratos Árabes Unidos, Israel, Estados Unidos, Canadá y Brasil.

Un primer análisis basado en el criterio de inclusión “pertenencia al ámbito educativo” tras la lectura de los 129 documentos ha permitido acotar la muestra a 22 artículos de acuerdo con el caso de interés en nuestro estudio. En función de la muestra analizada se identifican tres vertientes, principalmente ligadas al nivel o etapa educativa de los participantes. En la primera de ellas la muestra la conforman estudiantes universitarios como es el caso de Poong et al. (2017), DePalma y Zapico-Barbeito (2018), Good-Perkins (2019), Bahtiyar (2020) y destacando entre ellos la investigación desarrollada por Wang y Lin (2019) con alumnado internacional de 80 nacionalidades diferentes. En mayor medida se encuentran muestras conformadas por alumnado que cursa estudios ligados al ámbito educativo de grado (Chaparro & Felices, 2019; Mei Chan, 2019) y posgrado (Felices et al., 2020; Gómez-Carrasco et al., 2020; Miralles et al., 2017).

En cuanto a la segunda vertiente, engloba las investigaciones cuyos participantes están escolarizados en etapas educativas obligatorias. Entre ellos se encuentra, por una parte, el alumnado de Educación Secundaria (Carol-Ann & Wallace, 2020; Ibáñez-Etxeberria et al., 2017; Marín-Cepeda & Fontal, 2020; Molina-Puche & Ortuño, 2017; Röhl & Meyer, 2020; Trabajo-Rite & Cuenca-López, 2020). Barros et al. (2016), por otra parte, incorporan alumnado tanto de Educación Primaria y Secundaria, como EJA (adultos jóvenes). Solo uno de los estudios aborda las percepciones del alumnado de Educación Primaria en exclusiva (Chaparro et al., 2019).

Existe una tercera vía que se aleja del criterio derivado del nivel educativo en el que se encuentran escolarizados los participantes y que denominamos vertiente heteróclita. Este grupo posee un carácter heterogéneo, incorporando los estudios enmarcados en el ámbito no formal (Apaydin, 2017), los que se centran en las percepciones del profesorado en activo (Lucas & Delgado-Algarra, 2020), o los que destacan por la variedad de perfiles participantes (Arar & El-Hija, 2017; Wismayer et al., 2019).

Por otro lado, de acuerdo con el objeto de estudio se identifican varias tendencias en la investigación que aborda las percepciones, como por ejemplo las que sitúan el foco en los procesos de aprendizaje patrimonial en entornos digitales (Poong et al., 2019), la regeneración sostenible del patrimonio construido (Wismayer et al., 2019), los enfoques educativos ligados a la tradición cultural (Wang & Lin, 2019), el papel y funciones que tiene la etnicidad y su relación con el desempeño educativo (Salerno & Reynolds, 2017) o sobre las relaciones y estructuras de poder ancladas en el sistema educativo (Arar & El-Hija, 2017; Carol-Ann & Wallace, 2020). También, aquellos que abordan la dimensión inmaterial del patrimonio, como es el caso de las

autopercepciones sobre el uso y competencia lingüística (DePalma & Zapico-Barbeito; 2018) o la enseñanza del patrimonio musical árabe y occidental (Good-Perkins, 2019). En tercer lugar, se encuentran los estudios encargados del *assessment* en programas específicos de Educación Patrimonial (Barros et al., 2016; Chaparro et al., 2019; Ibáñez-Etxeberria, et al., 2017; Trabajo-Rite & Cuenca-López, 2020).

En cuanto a las áreas de conocimiento asociadas, se identifica una tendencia hacia los estudios enmarcados en la Historia y las Ciencias Sociales, destacando la valoración en el uso del patrimonio como recurso didáctico (Felices et al., 2020; Gómez-Carrasco et al., 2020; Miralles et al., 2017;), la innovación docente (Lucas & Delgado-Algarra, 2020) o su relación con la educación ambiental crítica (Barros et al., 2016), además de los que inciden en la construcción patrimonial dentro de las comunidades locales (Apaydin, 2017). Por último, existen estudios que concentran su mirada en el concepto de patrimonio, bien para detectar presencias y ausencias (Marín-Cepeda y Fontal, 2020) o indagar en sus posibilidades didácticas (Chaparro y Felices, 2019); bien situando el acento en el Patrimonio Mundial (Bahtiyar, 2020; Röhl & Meyer 2020;).

Método

Objetivo

El objetivo general de este trabajo es analizar las percepciones que tienen los futuros profesores de Educación Primaria acerca de su formación y el grado de relevancia que tiene el patrimonio como recurso en la enseñanza de la Educación Artística dentro de la Educación Primaria, que se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- (1) Conocer en qué áreas de conocimiento, en qué asignaturas (optativas u obligatorias) y en qué tipología patrimonial consideran haber recibido mayor formación.
- (2) Conocer si creen que el currículo de Educación Artística hace referencia al patrimonio.
- (3) Conocer si consideran que la Educación Patrimonial permite trabajar la diversidad cultural, la identidad, la perspectiva de género y contribuye a desarrollar procesos de creación artística.
- (4) Conocer qué recursos educativos utilizarían para trabajar a través del patrimonio en el aula de Educación Artística.

Participantes

La muestra está constituida por 142 estudiantes pertenecientes al Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid (43,7%) y de la Universidad Autónoma de Madrid (56,3%). En cuanto a los estudiantes de la Universidad de Valladolid, se encontraban cursando la asignatura de 2º curso "Fundamentos de la Educación Plástica y Visual". De acuerdo con el Plan de Estudios

de la universidad, esta asignatura pertenece al módulo didáctico–disciplinar, de naturaleza obligatoria y que agrupa numerosas asignaturas a lo largo de los cuatro cursos. En él se inscriben las áreas encargadas de la formación didáctica sobre el patrimonio, las cuales tienen lugar, principalmente, durante el segundo y tercer curso. Por su parte, los estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid cursaban la asignatura “Formación Musical II: Formación Rítmica y Danza” del 4º curso. De acuerdo con el plan de estudios de esta universidad esta asignatura también se encuentra dentro del módulo de optatividad de la Mención de Educación Musical y es de naturaleza optativa.

El proceso de selección de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico incidental y se seleccionó a aquellos grupos de alumnos en los que los docentes formaban parte directa de esta investigación (Bisquerra, 2004). Otra de las razones que se tuvo como criterio de selección fue que la muestra tendiera a la proporcionalidad entre el número de alumnos de ambas universidades.

Diseño de la investigación e instrumento de recogida de información

La investigación presenta un carácter cuantitativo mediante la aplicación de un cuestionario para la recogida de datos y plantea un diseño metodológico ordenado en dos fases:

1ª Fase: Análisis estadístico-descriptivo de los datos.

2ª Fase: Análisis correlacionales de los datos.

En la 2ª fase se ha efectuado un estudio correlacional en un único momento temporal buscando conocer las diferencias y similitudes de las percepciones de los futuros docentes.

Para la recogida de información se creó el cuestionario “Percepciones sobre formación y el uso del patrimonio en la Educación Artística” diseñado ad hoc que se articuló en relación con 4 bloques: B1. Datos sociodemográficos, B2. Formación en Educación Patrimonial, B3. Aplicaciones del patrimonio en la Educación Artística y B4. Patrimonio como recurso en la Educación Artística. Se elaboraron un total de 30 ítems distribuidos del siguiente modo: B1 (1-6) B2 (7-14), B3 (15-23) y B4 (25-30), de los cuales se analizaron en este estudio un total de 23 dada la limitación en extensión de artículo, que se muestran en la tabla 1.

El cuestionario utiliza principalmente ítems de escala tipo Likert de cuatro valores que abarcan desde 1 que equivalía a totalmente de acuerdo y 4 a totalmente en desacuerdo. En menor medida también se utilizaron preguntas de opción múltiple y preguntas en las que los futuros docentes debían establecer el orden de importancia entre las opciones facilitadas, donde 1 equivalía a la opción más importante y 5 a la menos importante. Para su elaboración se han tenido en cuenta otros instrumentos de recogida de información elaborados sobre la base de objetivos similares de investigación en torno al estudio de la formación inicial de los futuros docentes en cuestiones patrimoniales (Chaparro & Felices, 2019; Gómez-Carrasco et al., 2020; Trabajo-Rite & Cuenca-López, 2020; Wang & Lin, 2019). A su vez se han tenido en

cuenta una serie de ítems orientados para que los participantes conozcan los objetivos del estudio, y éstos se ajusten de lo general a lo más concreto (Feixas, 2006). Para la validación de cada uno de los ítems se contó con seis expertos universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Expresión Artística, que son las principales áreas de conocimiento que abordan este campo.

Tabla 1

Estructura del cuestionario

BLOQUE 1. Datos sociodemográficos

BLOQUE 2. Formación en Educación Patrimonial

- 2.7. ¿Has recibido formación en educación patrimonial durante tu etapa universitaria?
- 2.8. Selecciona en cuál de las siguientes áreas de conocimiento recibiste formación en educación patrimonial durante la etapa universitaria: (a) Educación Artística, (b) Ciencias Sociales, (c) Experimentales, (d) Educación Física, (e) Lenguas.
- 2.9. ¿Sobre qué tipología patrimonial consideras que te han formado más?
- 2.10. Indica la asignatura en la que consideras que has recibido más formación en educación patrimonial.
- 2.11. Esta asignatura, ¿fue optativa u obligatoria?
- 2.14. ¿El currículo de Educación Artística en Primaria hace referencia al patrimonio?
-

BLOQUE 3. Aplicaciones del patrimonio en la Educación Artística

- 3.15. ¿Cómo crees que es más adecuado trabajar el patrimonio en la etapa de Primaria?
- Puntúa las siguientes afirmaciones:
- 3.16. Considero que la educación patrimonial permite trabajar conceptos relacionados con la diversidad cultural.
- 3.17. Estoy convencido de que la educación patrimonial ahonda en la comprensión de la identidad.
- 3.19. Gracias a la educación patrimonial puedo plantear situaciones educativas que incorporen la perspectiva de género.
- 3.23. Considero que la educación patrimonial contribuye a desarrollar procesos de creación artística.
-

BLOQUE 4. Patrimonio como recurso en la Educación Artística

- 4.25. ¿Qué categorías patrimoniales consideras más adecuadas para trabajar el patrimonio en el aula de Educación Artística?
- ¿Qué recursos educativos utilizarías para trabajar a través del patrimonio en el aula de Educación Artística? Establece el orden de importancia entre las siguientes cinco opciones
- 4.26. Recreaciones virtuales de museos y otros centros de interés patrimonial
- 4.27. Patrimonio local, regional, nacional...
- 4.28. Visitas a museos (itinerario didáctico)
- 4.29. Monumentos arquitectónicos, escultóricos o pictóricos
- 4.30. Apps sobre patrimonio
-

Se utilizó la herramienta gratuita Google Forms, ya que posee una interfaz sencilla e intuitiva en el desarrollo y diseño de cuestionarios en línea, con numerosas opciones para recopilar información de múltiples respuestas (Vasanth & Harinarayana, 2016). La recogida de datos se realizó en un único momento temporal y se efectuó en el horario lectivo de los estudiantes. La difusión del cuestionario se realizó a través de dos vías: físicamente en el aula y virtualmente en el campus virtual de los alumnos, donde se explicaba el objetivo y alcance del estudio además de proporcionar el enlace al cuestionario que podían responder de forma voluntaria desde cualquier dispositivo inteligente. Para asegurar el anonimato de los individuos, se desmarcó la opción de recopilar las direcciones de correo electrónico, con el fin de que respondieran con naturalidad y sin sentirse identificados. Todo el alumnado recibió las explicaciones necesarias sobre su realización y siempre en presencia del tutor o tutora del curso.

En relación con el tratamiento de los datos, fue utilizado el software estadístico Statistical Product and Service Solutions (IBM Analytics), versión 26.

Resultados

A continuación, se describe los datos del estudio. Para ello, se han elaborado una serie de tablas y gráficos con el fin de facilitar la comprensión de los datos.

La muestra se compone de 142 individuos, de los cuáles apenas una quinta parte son hombres, como podemos observar en la tabla 2.

Tabla 2

Datos sociodemográficos

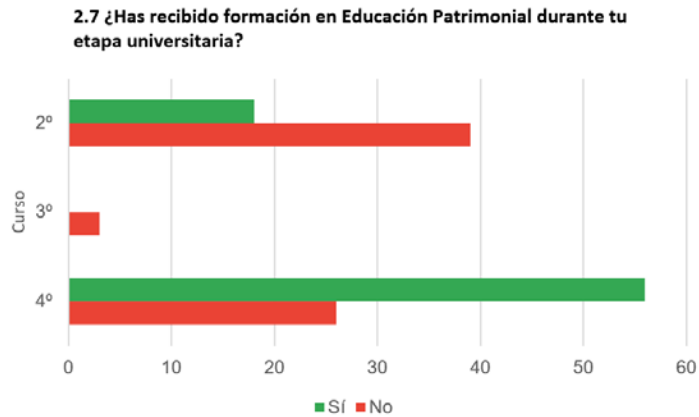
Participantes	UVa	UAM
Por Sexos	F. = 67,74% y M. = 32,26%	F. = 93,75% y M. = 6,25%
Por universidades	43,7%	56,3%
En 2º curso actual	40,2%	0%
En 3º curso actual	2,1%	0%
En 4º curso actual	1,4%	56,3%

El 56,3% pertenece a la Universidad Autónoma de Madrid, donde se encuentran cursando el último curso del Grado en Educación Primaria en su totalidad. Por último, algo más de la mitad (57%) está matriculado en el cuarto curso, seguidos por el alumnado que cursa segundo. Solo el 2% de los encuestados se encuentra matriculado en tercero. En cuanto al perfil educativo, únicamente 7 individuos del total han completado con éxito otros estudios universitarios y otros 6 un ciclo formativo de formación profesional.

Si analizamos los datos por cursos, podemos comprobar que existen diferencias desde las primeras preguntas del cuestionario. Por ejemplo, en la figura 1.

Figura 1

Formación en educación patrimonial

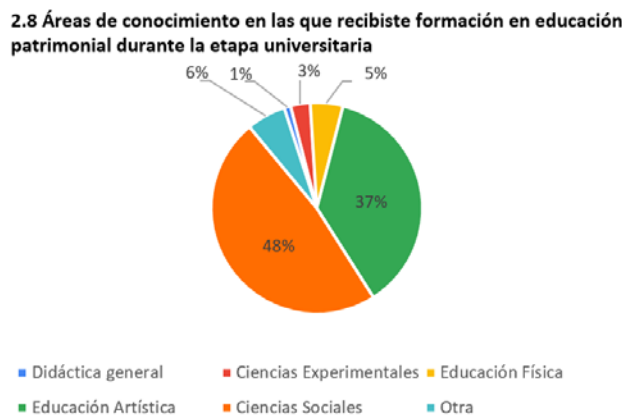


Observamos que en segundo curso predomina el alumnado que considera no haber recibido formación en educación patrimonial, pero a medida que avanzan la situación se invierte. De todos los docentes en formación que consideran no haberla recibido, el 60% pertenece a segundo curso. Por otro lado, el 75% de quienes consideran que sí la han recibido pertenecen a cuarto curso.

Además, como podemos ver en la figura 2, aquellos que recibieron formación en educación patrimonial durante la etapa universitaria lo hicieron principalmente en el área de Ciencias Sociales (48%) y Educación Artística (37%).

Figura 2

Áreas de conocimiento

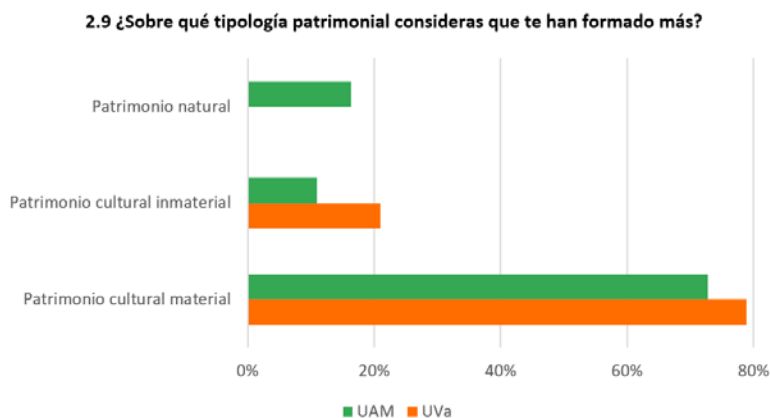


Por otro lado, los contenidos se centraron en el patrimonio cultural material tanto para los alumnos de la UAM (72,73%) como los de la UVa (78,95%). Como podemos

observar en la figura 3, se abordan en menor medida el patrimonio cultural inmaterial y el natural.

Figura 3

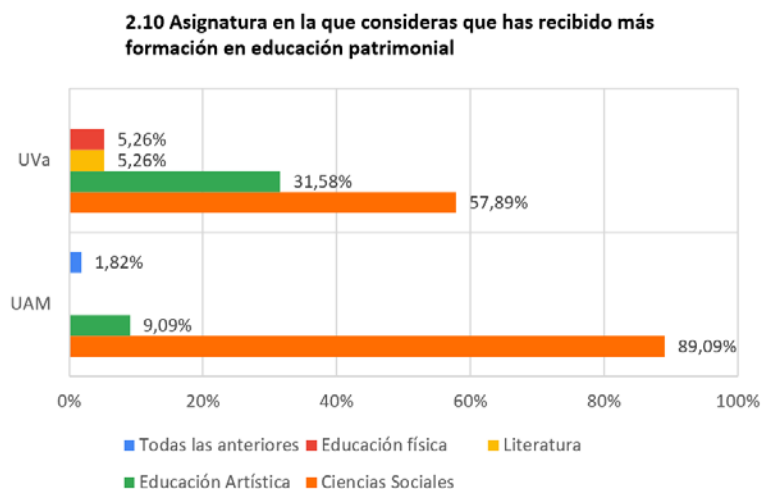
Tipologías patrimoniales



Todo ello, se trabajó en la asignatura de Ciencias Sociales para la mayor parte de ellos (89,09% individuos de la UAM y 57,89% de la UVa) seguida de Educación Artística con un 31,58% de alumnos de la UVa y un 9,09% de la UAM (Figura 4). Debemos mencionar que los estudiantes indicaron que todas las asignaturas en las que trabajaron contenidos de Educación Patrimonial fueron obligatorias tanto para los estudiantes de la UAM como para los de la UVa.

Figura 4

Asignaturas en la formación docente

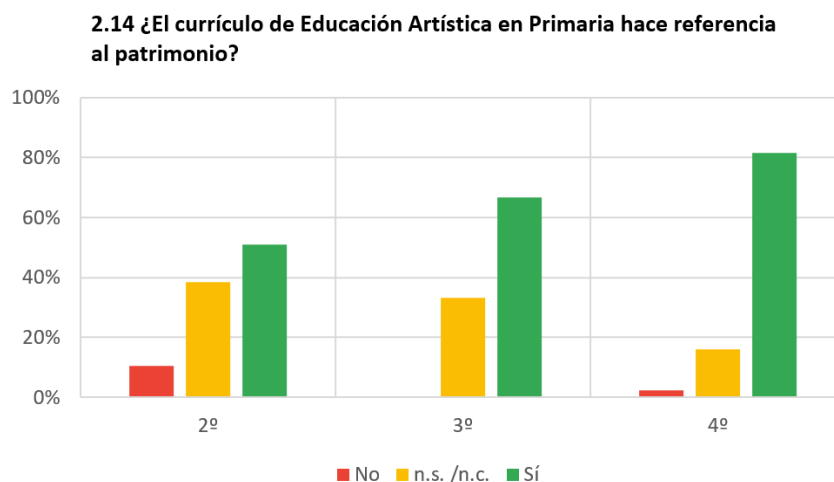


Por otro lado, más de la mitad de la muestra analizada (53,7%) no conoce ningún texto o normativa a nivel nacional o internacional que hable de Educación Patrimonial, aunque entre las respuestas afirmativas se encuentran múltiples referencias al RD 126/2014 y a Reales Decretos autonómicos. Este aspecto es indicativo de que algunos los futuros docentes sí conocen la presencia del patrimonio en el currículo, pero desconocen qué dice la normativa internacional dictada por la UNESCO o el Consejo de Europa e incluso la normativa nacional como el Plan de Educación y Patrimonio (Martínez-Rodríguez y Fontal, 2020).

Cierra el bloque un ítem que hace referencia a la presencia del patrimonio dentro del currículo de educación artística en la etapa de Primaria. Como podemos ver en la figura 5, a medida que avanzan en su etapa formativa aumenta también la conciencia sobre los contenidos patrimoniales dentro del currículo. Solo el 51% de los matriculados en segundo curso reconocen la presencia de estos contenidos, mientras que en cuarto curso supera el 80%.

Figura 5

Currículo de Educación Artística en Primaria



La tercera parte del cuestionario está centrada en las posibles aplicaciones y la potencialidad que tiene el patrimonio en la educación artística. A través de diferentes afirmaciones, los futuros maestros debían puntuar del 1 al 4 (donde 1 es totalmente de acuerdo y 4 es totalmente en desacuerdo) su grado de conformidad con ellas. En la tabla 2, hemos seleccionado tres ejemplos. Podemos comprobar que el comportamiento es similar en la primera y tercera afirmación referida al trabajo de conceptos de diversidad cultural y al planteamiento de situaciones educativas con perspectiva de género gracias a la educación patrimonial. En ambas, el grado de acuerdo era mayoritario. Sin embargo, en la segunda afirmación acerca de la comprensión de la identidad a través de la educación patrimonial, es llamativo que casi un 54% de los alumnos de la UAM están totalmente de acuerdo en comparación al 29%

de individuos de la UVa. No obstante, este porcentaje se ve compensado con el segundo grado de acuerdo (25% UAM y 54% UVa).

Tabla 3

Aplicaciones del patrimonio en la educación artística

Considero que la educación patrimonial permite trabajar conceptos relacionados con la diversidad cultural				
	1	2	3	4
UAM	77,50%	5,00%	3,75%	13,75%
UVa	66,13%	20,97%	4,84%	8,06%
Estoy convencido de que la educación patrimonial ahonda en la comprensión de la identidad				
	1	2	3	4
UAM	53,75%	25,00%	13,75%	7,50%
UVa	29,03%	54,84%	11,29%	4,84%
Gracias a la educación patrimonial puedo plantear situaciones educativas que incorporen la perspectiva de género				
	1	2	3	4
UAM	41,25%	40,00%	10,00%	8,75%
UVa	37,10%	45,16%	12,90%	4,84%

Por último, cerramos el cuestionario con una pequeña sección con preguntas relativas a la educación patrimonial en el aula de educación artística. Para ello, les ofrecimos cinco recursos educativos para trabajar a través del patrimonio en las clases de Educación Artística que debían ordenar por grado de importancia (donde 1 es el más importante y 5 el menos importante)

Tabla 4

Recursos educativos para trabajar en el aula de Educación Artística a través del patrimonio

	1	2	3	4	5
Recreaciones virtuales de museos y otros centros de interés patrimonial	4,93%	6,90%	3,10%	3,10%	1,97%
Patrimonio local, regional, nacional...	12,39%	3,24%	1,97%	0,42%	1,97%
Visitas a museos (itinerario didáctico)	8,59%	5,92%	2,68%	1,41%	1,41%
Monumentos arquitectónicos, escultóricos o pictóricos	6,48%	6,34%	3,80%	1,97%	1,41%
Apps sobre patrimonio	4,23%	6,34%	3,66%	3,10%	2,68%

Como podemos observar, hemos sombreado dos porcentajes que destacan por encima del resto: El patrimonio local, regional, nacional, etc., con un 12,39% y las visitas a museos con un 8,59%, ambas como primera opción. Por el contrario, y como dato llamativo los futuros maestros consideran que las Apps sobre patrimonio o las

recreaciones virtuales de museos y otros centros de interés patrimonial son un recurso menos importante para trabajar en el aula de Educación Artística, a pesar del potencial para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio que diversas investigaciones defienden (Ibáñez-Etxeberria et al., 2019; Poong et al., 2017).

Conclusiones y Discusión

La formación inicial que reciben los futuros docentes de Educación Primaria en cuestiones de patrimonio necesita ser sometida a reflexión, ya que estos no podrán trabajar con, desde y hacia el patrimonio si no están familiarizados con la concepción de la Educación Patrimonial y sus diferentes enfoques y dimensiones.

Los datos obtenidos muestran diferencias en la formación que consideran haber recibido los futuros docentes en cada una de las universidades analizadas. Sin embargo, este hecho apunta hacia una diferencia en el curso que se encontraban los estudiantes, más que a diferencias en los planes de estudios de los centros universitarios. Además, la totalidad de estos indicaron que la formación en Educación Patrimonial la habían recibido en asignaturas obligatorias. Este hecho es llamativo ya que existen investigaciones que señalan que son principalmente las asignaturas optativas las encargadas de tratar contenidos patrimoniales y su didáctica (Felices et al., 2020; Fontal et al., 2017), pero al mismo tiempo es positivo conocer que en las asignaturas obligatorias, que no se suelen atender específicamente en estos contenidos, se está trabajando desde un enfoque patrimonial.

Dentro de las asignaturas obligatorias son las pertenecientes al área de Ciencias Sociales en las que los alumnos consideran haber recibido mayor formación en Educación Patrimonial, a pesar de la estrecha vinculación y las numerosas referencias al patrimonio que también presenta el área de Educación Artística en el currículo escolar (Fontal, 2016). Al respecto, se observa que a medida que avanzan en su etapa universitaria, aumenta también la conciencia sobre la presencia del patrimonio dentro del currículo de educación artística. Por otro lado, se observa que apenas se trabaja el patrimonio en asignaturas de Educación Física, Ciencias Experimentales o Didáctica General, aspecto que dificulta que los futuros docentes puedan trabajar el patrimonio de manera transdisciplinar en el aula como abogan Barghi et al. (2017).

En cuanto a las dimensiones del patrimonio, la más abordada es la material, seguida de la inmaterial y natural. Este dato coincide con la investigación desarrollada por Bahtiyar (2020), donde la conciencia de los estudiantes era mayor hacia los bienes materiales que inmateriales. Uno de los motivos puede deberse a una limitada transmisión en la concepción múltiple del término (DePalma & Zapico-Barbeito, 2018; Szlachta & Teté-Ramos, 2019), así como al hecho de que no se esté prestando la atención necesaria a la dimensión inmaterial inherente a todo bien patrimonial. En este sentido, existen investigaciones que muestran la estrecha vinculación entre varios de los ámbitos del patrimonio cultural inmaterial y la asignatura de Música dentro del área de Educación Artística en el currículo (Martínez-Rodríguez, 2021), por lo tanto, las guías docentes de las asignaturas homónimas en la formación inicial de los futuros docentes deberían prestar la atención necesaria para trabajar estos contenidos y su didáctica.

Sobre las posibles aplicaciones del patrimonio en la educación los futuros docentes tienen una valoración muy positiva hacia su uso en las aulas, coincidiendo con investigaciones como la desarrollada por Chaparro y Felices (2019). Estos consideran casi en su totalidad que la Educación Patrimonial permite trabajar conceptos relacionados con la diversidad cultural (Carol-Ann & Wallace, 2020), trabajar la comprensión de la identidad (González-Sanz & Feliu, 2015), incluso la perspectiva de género (Lucas & De Alba, 2017), y que fomenta los valores cívicos y el pensamiento crítico y reflexivo (Duarte-Piña & Ávila, 2015; Trabajo-Rite & Cuenca-López, 2020).

En cuanto a las potencialidades que tiene el patrimonio dentro de la Educación Artística, los futuros docentes consideran que el principal potencial es trabajar con el patrimonio local, seguido del regional y nacional (Apaydin, 2017). También consideran importante el recurso que ofrecen los museos a través de visitas o itinerarios didácticos reforzando la idea de que la Educación Patrimonial debe incluir a toda la comunidad educativa (González-Sanz & Feliu, 2015). Los recursos como las aplicaciones sobre patrimonio o las recreaciones virtuales de museos y otros centros de interés patrimonial, no son considerados por los alumnos como prioritarios. A este respecto y a pesar de que la tecnología ha creado nuevos artefactos de enseñanza-aprendizaje para trabajar el patrimonio hay investigaciones que indican que los espacios digitales por sí mismos como mediadores de experiencias, están aún en construcción (Ibáñez-Etxeberria et al., 2019).

Además, en un 83% opina que la educación patrimonial contribuye a desarrollar procesos de creación artística, pero este dato entra en conflicto con el bajo porcentaje (37%) que considera haber recibido formación en Educación Patrimonial. Esta disparidad indica que, a pesar de que los alumnos reconocen el potencial de trabajar con un enfoque patrimonial en el aula dentro de la Educación Artística, no consideran haber recibido los contenidos ni estrategias didácticas suficientes por parte del profesorado universitario. Este hecho debería ser tenido en consideración para repensar y transformar nuestras prácticas educativas universitarias en materia de patrimonio dentro de las asignaturas vinculadas con la Educación Artística. Así como ser el punto de partida a tener en cuenta en los procesos de revisión y reformas de los planes de estudio universitarios para responder a las demandas de la sociedad y al cumplimiento del currículo escolar, donde el patrimonio se configura como generador de sentimientos de identidad y pertenencia social y cultural (Nocus et al., 2012).

Agradecimientos

Esta investigación se ha desarrollado en el marco del proyecto “Modelos de aprendizaje en entornos digitales de educación patrimonial” (REF: PID2019-106539RB-I00/AEI/10.13039/501100011033), financiado por la Agencia Estatal de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación y Universidades (Gobierno de España) y Fondos FEDER.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, O.F., M.M.R. y T.B.; metodología, M.M.R. y J.C.; software, J.C.; validación, J.C. y O.F.; análisis formal, M.M.R. y T.B.; investigación, M.M.R. y T.B.; análisis de datos, O.F. y J.C.; redacción del borrador original, M.M.R. y T.B.; redacción, revisión y edición, O.F. y M.M.R.; supervisión, O.F.; administración de proyectos, O.F.; adquisición de financiación, O.F.

Referencias

- Asensio, M. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 55-82. <https://doi.org/10.6018/j/222501>
- Apaydin, V. (2017). Heritage Values and Communities. Examining Heritage Perceptions and Public Engagements. *Journal of Eastern Mediterranean Archaeology and Heritage Studies*, 5(3-4), 349-364. <https://doi.org/10.5325/jeasmedarcherstu.5.3-4.0349>
- Arar, K., y El-Hija, Y. (2017). University for the Arab Minority in Israel: Stake Holders' Perceptions and Proposed Models. *Higher Education Policy*, 31, 75-96. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0040-1>
- Bahtiyar, C. (2020). Assessment for Awareness and Perception of the Cultural Heritage of Geography Students. *RIGEO*, 10(1), 40-64. <https://doi.org/10.33403/rigeo.640722>
- Barghi, R., Zakaria, Z., Hamzah, A., y Hashim, N. (2017) Heritage education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia. *Teacher and teaching education*, 61, 124-131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.012>
- Barros, A., De Souza, R. C., y Pereira, E. (2016). Percepção de alunos sobre a problemática ambiental da Lagoa de Araruama, Cabo Frio, Rio de Janeiro, Brasil. *REMEA*, 185-212. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.5343>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Calaf, R. (2009). Cuando el pasado y el presente se encuentran. Plan de Formación del Profesorado: unidades en el Museo de la Escuela Rural de Asturias. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 61, 110-124.
- Carol-Ann, L. E., y Wallace, J. (2020). Re-examining Postcolonial Science Education Within a Power-Knowledge Framework. *Sci & Educ* 29(3), 571-588. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00116-8>
- Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., y López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. *REIFOP*, 24(1), 205-219. <https://doi.org/10.6018/reifop.444881>
- Chaparro, A., y Felices, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *RIFOP*, 94(33), 327-346. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264>
- Chaparro, A., Martínez, C., Robles, F. J., y Cepedosa, R. (2019). Desarrollar la conciencia histórica a través del patrimonio en el Grado en Educación Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 36, 17-32. <https://doi.org/10.7203/dces.36.12672>
- Consejo de Europa. (1998). *Recomendación (98)5 relativa a la pedagogía del patrimonio*

- donde se abogaba por un acercamiento entre la educación y la cultura a través del patrimonio. (Adoptada por el Comité de Ministros el 17 de Marzo de 1998 en la 623ª reunión de los Delegados de Ministros). Recuperado de: <https://conservacion.inah.gob.mx/normativa/wp-content/uploads/Documento216.pdf>
- Consejo de Europa. (2005). *Convenio Marco sobre valor del patrimonio cultural para la sociedad* (Convención de Faro, de 27 de octubre de 2005. No. 199). Recuperado de <https://rm.coe.int/16806a18d3>
- Copeland, T. (2014). Heritage Education in Europe. En O. Fontal, A. Ibáñez Etxeberria y C. Gómez-Carrasco (Coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 21-29). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Cuenca-López, J. M., Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- DePalma, R., y Zapico-Barbeito, M. H. (2018). The Role of Early Childhood Education in Revitalizing a Minoritized Language in an Unsupportive Policy Context: The Galician Case. En M. Schwartz (Ed.), *Preschool Bilingual Education. Multilingual Education* (Vol. 25, pp. 191-218). Springer.
- Dusan, K. (2015). Analysis of National and Cultural Identity Educational Programmes with Examples of Good Practice. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 7(2), 72-90.
- Feixas, M. (2006): Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 97-118.
- Felices, M. M., Chaparro, A., y Rodríguez, R. A. (2020). Percepciones sobre el uso del patrimonio para la enseñanza de la historia en profesores de Educación Secundaria en formación. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(123), 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00619-3>
- Ferrerías, M., Estepa, J., y Wamba, A. M. (2010). El patrimonio en el área de Conocimiento del Medio de Educación Primaria. Análisis curricular. En R. M. Ávila Ruíz, M. P. Rivero y P. L. Domínguez Sanz (Coord.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 293-301).
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (pp. 9-22). Trea.
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120. <https://doi.org/10.5209/rev ARIS.2016.v28.n1.47683>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez-Rodríguez, M., y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *REIFOP*, 20(2), 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Gómez-Carrasco, Cosme J., Miralles, P., Fontal, O., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches. An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain-England). *Sustainability*, 12(3), 933.

- <https://doi.org/10.3390/su12030933>
- González-Sanz, M., y Feliu, M. (2015). Educación patrimonial e identidad. El papel de los museos en la generación de cohesión social y de vínculos de pertenencia a una comunidad. *CLIO: History and History teaching*, 41.
- Good-Perkins, E. (2019). Arab students' perceptions of university music education in the United Arab Emirates: A discussion of music education and cultural relevance. *International Journal of Music Education*, 37(4), 524-535. <https://doi.org/10.1177/0255761419853627>
- Ibáñez-Etxeberria, A., Gillate, I., y Madariaga, J. M. (2015). Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social. *Tempo e Argumento*, 7(16), 204-229.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Kortabitarte, A., De Castro, P., y Gillate, I. (2019). Competencia digital mediante apps de temática patrimonial en el marco DigComp. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356231>
- Ibáñez-Etxeberria, A., Kortabitarte, A., Molero, M. B., y Luna, U. (2017). Aprendizaje de Prehistoria y Arqueología en una neocueva: relación entre competencia, percepción de aprendizaje y satisfacción. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 137-146. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400007>
- Lucas, L., y De Alba, N. (2017). Educación patrimonial para formar ciudadanos críticos. *Iber*, 89, 26-31.
- Lucas, L., y Delgado-Algarra, E. J. (2020). El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: Un Modelo de Buenas Prácticas en Educación Patrimonial. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 27-45. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Maffesoli, M. (2017). De la postmedievalidad a la postmodernidad. *Revista Educación*, 37(5), 245-258. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-342>
- Marín-Cepeda, S., y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 32(4), 917-933. <https://doi.org/10.5209/aris.64657>
- Martínez-Rodríguez, M. (2021). El patrimonio a través de la Educación Musical: Tratamiento y enfoque en el currículo de Educación Primaria. *RECIEM*, 18, 27-37. <https://doi.org/10.5209/reciem.68682>
- Martínez-Rodríguez, M., y Fontal, O. (2020). Dealing with heritage as curricular content in Spain's Primary Education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 77-96. <https://doi.org/10.1002/curj.7>
- Mei Chan, E. Y. (2019). Blended Learning Dilemma: Teacher Education in the Confucian Heritage Culture. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(1), 35-51.
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>
- Molina-Puche, S., y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del

- pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos*, 43(4),185-202. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400010>
- Nocus, I., Guimard, P., Vernaudeau, J., Paia, M., Cosnefroy, O., y Florin, A. (2012) Effectiveness of a heritage educational program for the acquisition of oral and written French and Tahitian in French Polynesia. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 21-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.07.001>
- Pinto, H., y Molina-Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Poong, Y. S., Yume Yamaguchi S., y Takada, J. (2017). Analysing Mobile Learning Acceptance in the World Heritage Town of Luang Prabang, Lao PDR. En A. Murphy, H. Farley, L. E. Dyson, y H. Jones (Eds.), *Mobile Learning in Higher Education in the Asia-Pacific Region* (pp. 191-211). Springer.
- Röll, V., y Meyer, C. (2020). Young People's Perceptions of World Cultural Heritage: Suggestions for a Critical and Reflexive World Heritage Education. *Sustainability*, 12 (20), 8640. <https://doi.org/10.3390/su12208640>
- Salerno, S., y Reynolds, J. R. (2016). White Schools: How School Ethnic Enclaves Link Ethnicity with Success. *Sociology of Race and Ethnicity*, 3(1), 113-125. <https://doi.org/10.1177/2332649216663002>
- Szlachta, A. M., y Teté-Ramos, M. E. (2019). Possibilidades para a educação patrimonial por meio de games de realidade aumentada. *MÉTIS História & Cultura*, 18(35).
- Trabajo-Rite, M., y Cuenca-López, J. M. (2020). Student Concepts after a Didactic Experiment in Heritage Education. *Sustainability*, 12(7), 3046. <https://doi.org/10.3390/su12073046>
- UNESCO (1972). Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural.
- Vasantha, N., y Harinarayana, N. S. (2016). Online survey tools: A case study of Google Forms. En *National Conference on Scientific, Computational & Information Research Trends in Engineering, GSSS-IETW, Mysore*.
- Wang, J., y Lin, J. (2019). Traditional Chinese Views on Education as Perceived by International Students in China: International Student Attitudes and Understandings. *Journal of Studies in International Education*, 23(2), 195-216. <https://doi.org/10.1177/1028315318797356>
- Wismayer., A, Hayles, C. S., y McCullen, N. (2019). The Role of Education in the Sustainable Regeneration of Built Heritage: A Case Study of Malta. *Sustainability*, 11(9), 2563. <https://doi.org/10.3390/su11092563>

