

INVESTIGACIONES

Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico* **

Iberian Peninsula and Latin America Secondary Teachers' assumptions on Near Heritage to promote historical thinking

Sebastián Molina Puche,^a Jorge Ortuño Molina^{ab}

^aDidáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia
Correo electrónico: smolina@um.es

^bCorreo electrónico: jortunom@um.es

RESUMEN

Son muy pocos los estudios existentes acerca de las concepciones del profesorado sobre el patrimonio como herramienta educativa. En este artículo pretendemos realizar una aproximación a esas concepciones a partir de las respuestas dadas a un cuestionario respondido por 290 profesores de Geografía e Historia de Secundaria de siete países iberoamericanos. Se ha aplicado una metodología cuantitativa con ítems valorativos medidos en la escala de Likert (utilizando los programas estadísticos IBM-SPSS y R), y se ha llevado a cabo una técnica de reducción de la dimensionalidad de los datos para realizar un análisis confirmatorio mediante un modelo de ecuaciones estructurales para comprobar si las dimensiones obtenidas se ajustaban al modelo teórico previamente propuesto. Este análisis nos ha permitido definir dos modelos: “modelo de pensamiento histórico” y “modelo de validez del patrimonio local”. Con ellos hemos podido alcanzar conclusiones tales como que el profesorado es consciente del valor didáctico del patrimonio para la formación del pensamiento histórico.

Palabras clave: enseñanza secundaria, educación patrimonial, didáctica de la historia, encuestas a profesorado.

ABSTRACT

There are few articles focused on non university teachers' assumptions about heritage as a tool for history teaching. This fact doesn't help to identify likely bias that could block the use of heritage and its great potential in history classrooms. This paper is concerned with teachers' assumptions about the combination of heritage and school history by using a survey among 290 high school history teachers from the Iberian Peninsula and Latin America. A statistical method (factor analysis) has been used to analyze the survey items measured in a Likert scale in software IBM-SPSS and software R. Firstly, the data was analyzed through an exploratory analysis, with Varimax rotation, to reduce the dimensions and a structural equation modelling was used to confirm the survey design. The factor analysis allows to point out two unobserved variables that are called “historical thinking skills” and “local heritage potential”. Some conclusions have been reached as the widespread assumption that heritage can be a great help for school history teaching as its use can promote historical thinking skills.

Keywords: secondary education, heritage education, history instruction, teacher surveys.

* Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria” (referencia 18951/JLI/13), financiado por Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la CARM.

** La definición de Iberoamérica, tal y como se recoge en el Diccionario panhispánico de dudas de la Real Academia de la Lengua (2005), designa a los países americanos que formaron parte de los reinos de España y Portugal. No obstante, el gentilicio iberoamericano puede también usarse para lo referente o relativo a Iberoamérica con la inclusión en el mismo gentilicio de España y Portugal, como es nuestra intención en este trabajo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la búsqueda de mejora de la calidad de la enseñanza de la historia en el ámbito de Secundaria, Pluckrose (1993) fue uno de los pioneros en marcar la dirección del uso del patrimonio para la formación histórica del alumnado. Asimismo, Pilar Benejam (2003) coincidía con este enfoque en el ámbito educativo español, apostando por la observación y trabajo directo con el patrimonio, por ejemplo con las salidas escolares. Estos pioneros estudios se han convertido en los últimos años en un convencimiento generalizado presente en la investigación universitaria tanto en el caso español (revisión bibliográfica disponible en Ortuño et al., 2014) como en la anglosajona (Van Boxtel, Grever & Klein, 2015) o francófona, donde la relación enseñanza de la historia-patrimonio-educación cívica está muy presente (Lautieur & Allieu-Mary, 2008). No obstante, buena parte de la investigación se ha centrado en proyectos de innovación desarrollados desde el ámbito académico sin tener en cuenta la opinión generalizada del profesorado de Secundaria sobre la viabilidad de su uso o en qué aspectos usarlo para mejorar la enseñanza de la historia escolar, a excepción de los trabajos realizados en el caso andaluz por el grupo EDIPATRI de la Universidad de Huelva (Cuenca, Estepa & Martín, 2016; Estepa, Ávila & Ferreras, 2013). Asimismo, a pesar de la apuesta por el patrimonio y la historia como elementos que congenian a la hora de mejorar el aprendizaje del alumnado, lo cierto es que los currículos y los libros de texto, principales elementos condicionantes de la práctica docente en las aulas de Secundaria, están muy alejados de ese binomio historia-patrimonio. En este sentido, basta con ver el análisis hecho a los últimos currículos españoles (Fontal, 2011), e incluso portugueses (Pinto & Molina, 2015), y a los libros de texto de Geografía e Historia (Estepa et al., 2011; Ferreras & Jiménez, 2013; Sánchez & Martínez, 2015) para comprobar que el patrimonio es poco más que un recurso anecdótico reducido muchas veces a simples imágenes de apoyo, perdiendo su potencialidad crítica y reflexiva (Molina & Muñoz, 2016).

Nuestro objetivo de investigación en este artículo es analizar la concepción del profesorado de Secundaria sobre el patrimonio como recurso idóneo para fomentar el pensamiento histórico en el alumnado, aspecto este último clave en la investigación en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales para la enseñanza de la historia. Con ello pretendemos evidenciar el tratamiento poco operativo otorgado a la enseñanza del patrimonio en la legislación educativa o materiales y recursos escolares, como ya se ha reseñado.

2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Patrimonio y enseñanza de la historia siempre han ido de la mano, hasta el punto de conformar una dicotomía difícilmente disoluble. El estado nación del siglo XIX ve en los elementos patrimoniales (en las distintas formas de expresión colectiva y también en los componentes del paisaje) una herramienta perfecta con la que justificar las nuevas señas de identidad nacional burguesa que se están construyendo. Unas señas de identidad que se van a mostrar, sobre todo, en las clases de geografía y de historia. Sin embargo, va a ser a partir de la creación del concepto de patrimonio de la humanidad cuando la potencialidad del patrimonio como elemento educativo se acrecienta (Fernández Salinas, 2005), excediendo con mucho la utilidad tradicional de elemento justificador de identidades nacionales o

como ilustrador de la historia del arte. Además de la intensificación de su uso para educar en valores y emociones (Ávila & Matozzi, 2009; Fontal, 2003) o su estudio por sí mismo como un campo propio y autónomo (Calaf, 2009; Fontal & Ibáñez, 2015), también es posible su uso como un elemento para la formación del pensamiento histórico, una de las principales líneas de innovación educativa en materia de enseñanza y aprendizaje de la historia (Gómez, Ortuño & Molina, 2013).

El pensamiento histórico no es conocimiento histórico *stricto sensu*, sino que trata de las reflexiones propias que deben hacerse para poder alcanzar un conocimiento válido del pasado. Tanto conocimiento (contenidos sustantivos o de primer orden) como el proceso previo para dotar de sentido al conocimiento (contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos) han de ser indispensables en la enseñanza de la historia (Lee, 2005). Esta apuesta implica no solamente saber de historia, sino saber sobre la historia, de tal manera que se consigue una capacidad de reflexión y crítica sobre la creación de las narrativas históricas trabajando conceptos tales como causa y consecuencia, evidencia, relevancia, cambio y permanencia o empatía histórica (Seixas & Morton, 2013). Esta apuesta por fomentar las habilidades de pensamiento histórico son claves para la consecución de las competencias sociales y cívicas presentes en numerosos currículos al facilitar al alumnado una adecuada comprensión de cómo se construye el conocimiento histórico y para qué. La historia es más que una materia académica, es un factor cultural esencial, necesario para la orientación temporal que hace del pasado un elemento de justificación del presente (Rüsen, 2005).

Cada vez es más habitual encontrar apuestas concretas en las que enseñanza de la historia y patrimonio forman una perfecta relación, tales como las propuestas llevadas a cabo en Reino Unido mediante la asociación English Heritage¹ y su programa de aprendizaje de la historia mediante el uso del patrimonio como fuente primaria; las labores llevadas a cabo por la Historical Association² y sus programas para el uso de los historic environments como fomento del aprendizaje de la historia local; o los ejemplos indicados por Marcus, Stoddard y Woodward (2012) en el caso norteamericano, que inciden en la validez del patrimonio como un recurso idóneo para la enseñanza del pensamiento histórico.

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO

El diseño de esta investigación consiste en un estudio con metodología cuantitativa utilizando ítems valorativos (5) medidos en la escala de Likert sobre el uso del patrimonio para la enseñanza de metaconceptos históricos (sobre la investigación realizada, Molina, 2016). En concreto, se ha llevado a cabo una técnica de reducción de la dimensionalidad de la información contenida en las variables del cuestionario validado previamente por jueces expertos. Asimismo, hemos realizado un análisis confirmatorio para comprobar si las dimensiones obtenidas se ajustaban al modelo teórico que habíamos concebido en el diseño del cuestionario mediante el software R (2016). Para el análisis exploratorio se ha buscado la extracción de los componentes principales según nomenclatura del software informático

¹ <http://www.english-heritage.org.uk/>

² <http://www.history.org.uk/index.php>

IBM SPSS para Windows (2008). Una vez realizado el análisis factorial exploratorio hemos procedido a la confirmación del modelo planteado: elementos propios del pensamiento histórico que pueden trabajarse con el patrimonio según Marcus, Stoddard y Woodward (2012) y la idoneidad del patrimonio local para el ámbito escolar (Breton, 2013). Para ello hemos usado la técnica estadística de modelo de ecuaciones estructurales que permite un enfoque confirmatorio del análisis multivalente aplicado a la teoría estructural relacionada con un fenómeno determinado (Byrne, 2001).

3.2. INSTRUMENTO

El instrumento para la recogida de datos es un cuestionario elaborado para el estudio del uso del patrimonio en la materia de historia en la Educación Secundaria (Molina, Felices & Chaparro, 2016). Se trata de un cuestionario de 72 variables dividido en 8 ítems de información socioacadémica y 64 variables agrupadas en 10 bloques referentes a cuestiones de patrimonio e historia. En concreto, para el presente artículo nos interesa centrarnos en el bloque 15 encabezado por el enunciado “¿Hasta qué punto consideras importante tratar la historia y el patrimonio local o regional en las clases de CCSS?”. Este encabezado eludía de forma explícita la conexión entre pensamiento histórico y patrimonio para no condicionar al encuestado, si bien la formulación en las diez variables se estructura en torno al pensamiento histórico y patrimonio de proximidad (ver Anexo 1). Es decir, el principal criterio de diseño de las preguntas ha sido obtener del profesorado respuestas que nos hicieran conocer hasta qué punto el patrimonio ha de ser considerado no como un sujeto por sí mismo, sino como una herramienta útil para la enseñanza de la historia capaz de favorecer la adquisición de conocimientos conceptuales/procedimentales o de segundo orden. El análisis de fiabilidad respecto a las variables nos daba una cifra próxima a 0,6 (0,599), lo que para las primeras fases de la investigación y con un carácter exploratorio puede ser suficiente (Huh, Delorme & Reid, 2006; Nunnally, 1995).

3.3. PARTICIPANTES

El muestreo realizado ha sido de tipo intencional. Participan en la muestra de esta investigación encuestados (n=290) provenientes de siete países del ámbito iberoamericano (Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, España, México y Portugal). Nuestro objetivo no consistía en la búsqueda de diferencias regionales sin evitar precisamente una homogeneidad provocada por un mismo sistema educativo o marco legal semejante. Se ha buscado la disparidad geográfica de tal manera que el elemento de unión fuese una misma fundamentación epistemológica conseguida a través de su formación como licenciados en historia y un acervo cultural semejante que no distorsionase en exceso diferentes concepciones sobre el concepto patrimonial.

Tabla 1. Distribución regional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Península Ibérica	195	67,2	67,2	67,2
Iberoamérica	95	32,8	32,8	100,0
Total	290	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario se aplicó entre los meses de enero y diciembre de 2015 a profesores de historia en ejercicio de Educación Secundaria. Estos profesores contaban con una media de edad de 43,86 años (Mediana=43 y SD=9,05) y una formación eminentemente disciplinar en la carrera (licenciatura) de historia, si bien se integraban respuestas que cubriesen tanto la formación inicial del profesorado (diplomatura) o estudios de postgrado (máster y doctorado), así como sus posibles combinaciones.

Tabla 2. Formación Académica

	Frecuencia	Porcentaje
Diplomado	9	3,1
Licenciado	212	73,1
Doctor	6	2,07
Máster	2	0,69
Diplomado y licenciado	7	2,41
Diplomado, licenciado y doctor	3	1,03
Licenciado y doctor	9	3,1
Diplomado y máster	34	11,72
Licenciado y máster	3	1,03
Licenciado, doctor y máster	4	1,38
Diplomado, licenciado y máster	1	0,34
Sin respuesta	0	0
Total	290	100,0

Fuente: elaboración propia.

4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

El primer paso realizado con el análisis de los datos fue comprobar el grado de correlación de los ítems, así como el test de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) con el fin de justificar o no un análisis factorial de la muestra. La matriz de correlaciones (ver Tabla 3) proporciona unos niveles de correlación moderados entre los factores FAC1_1 a FAC1_6 ($r > 0,4$) (Martínez, Sánchez & Faulín, 2007), y pequeños para el nivel de correlación entre los ítems FAC2_1 a FAC2_4 ($r < 0,3$). Por su parte, la prueba de esfericidad nos arroja unos resultados correctos ($=668,892$; $p=0,000$). Junto a este dato, la adecuación muestral $KMO=0,812$ nos permite avalar el análisis factorial de los datos al ser un valor superior a $0,75$ (ver Tabla 4), aconsejado por los creadores de tal medida como un valor de referencia bueno para tal análisis (Salvador & Gargallo, 2007).

Tabla 3. Matriz de correlaciones

	FAC1_1	FAC1_2	FAC1_3	FAC1_4	FAC1_5	FAC1_6	FAC2_1	FAC2_2	FAC2_3	FAC2_4
FAC1_1	1,000	,425	,379	,452	,410	,415	-,185	-,118	,035	,139
FAC1_2	,425	1,000	,540	,518	,574	,421	-,232	-,056	-,068	,019
FAC1_3	,379	,540	1,000	,350	,475	,311	-,289	-,118	-,142	-,024
FAC1_4	,452	,518	,350	1,000	,496	,429	-,070	-,037	,205	,137
FAC1_5	,410	,574	,475	,496	1,000	,419	-,202	,003	,036	,199
FAC1_6	,415	,421	,311	,429	,419	1,000	-,114	,044	,053	,235
FAC2_1	-,185	-,232	-,289	-,070	-,202	-,114	1,000	,348	,328	,099
FAC2_2	-,118	-,056	-,118	-,037	,003	,044	,348	1,000	,200	,128
FAC2_3	,035	-,068	-,142	,205	,036	,053	,328	,200	1,000	,298
FAC2_4	,139	,019	-,024	,137	,199	,235	,099	,128	,298	1,000

Fuente: elaboración propia (Ver Anexo 1).

Tabla 4. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,812
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	668,892
	gl	45
	Sig.	0,000

Fuente: elaboración propia.

El análisis factorial arroja dos componentes capaces de explicar un 51,6% acumulado de la varianza, si bien el primer componente consigue explicar la mayor varianza con un valor del 33,2%. Las comunalidades reproducidas por la solución factorial indican que FAC2_2 y FAC2_4 son las que presentan una menor explicación de su varianza respecto al modelo (un 35% y un 37% respectivamente), mientras que el resto de las variables muestran valores entre el 48% y el 63%. Con estos datos, la matriz de factores y componentes queda recogida en la Tabla 5, mostrando la distribución y explicación de las variables en cada uno de los componentes.

Tabla 5. Matriz de componentes rotados

	Componente		Comunalidades
	1	2	
FAC1_1	0,696		0,485
FAC1_2	0,783		0,638
FAC1_3	0,669	-,315	0,547
FAC1_4	0,744		0,582
FAC1_5	0,781		0,611
FAC1_6	0,682		0,488
FAC2_1		0,672	0,534
FAC2_2		0,592	0,356
FAC2_3		0,738	0,549
FAC2_4		0,556	0,372
Método de extracción: Análisis de componentes principales.			
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.			

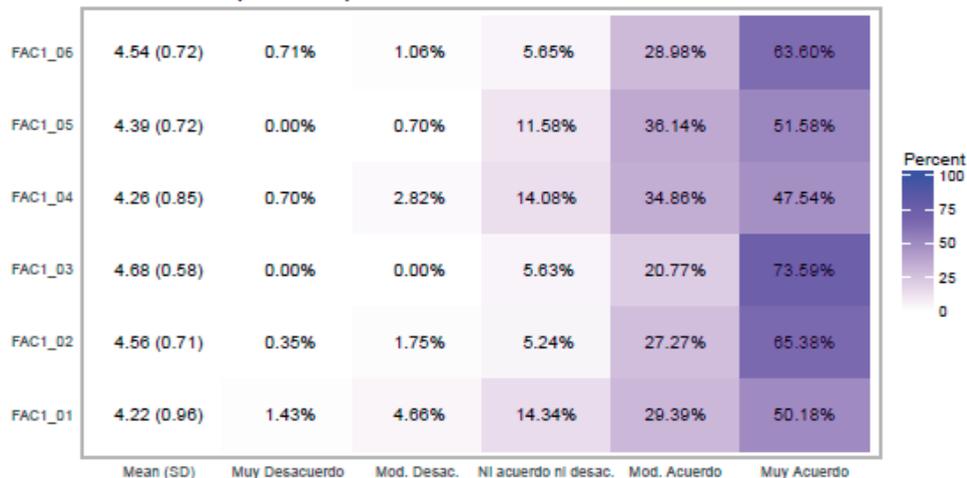
Nota: la rotación ha convergido en 3 iteraciones.
Fuente: elaboración propia.

El componente 1 recoge valores que podríamos denominar como el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado. Se trataría de las variables FAC1_1 a FAC1_6, donde vemos que la carga (coeficiente de correlación) de cada variable en relación con el factor presenta valores significativos. Para ellos hemos seguido la propuesta de Kline (1994), quien establece valores mínimos de 0,30 como umbral necesario para considerar representativa una variable. Valores inferiores a 0,30 han sido suprimidos de la matriz en aras a facilitar una imagen más limpia del cuadro. El componente 2 hace referencia a la idoneidad del patrimonio local y su aprovechamiento como un recurso fácilmente accesible al tiempo que significativo para el alumnado, facilitando la conexión entre los discentes y la materia a estudiar. Este factor incluye las variables FAC2_1 a FAC2_4.

La consistencia interna, homogeneidad y fiabilidad de estos dos factores denotan unos resultados aceptables. Así, si contábamos con un Alfa de Cronbach general de 0,599 para

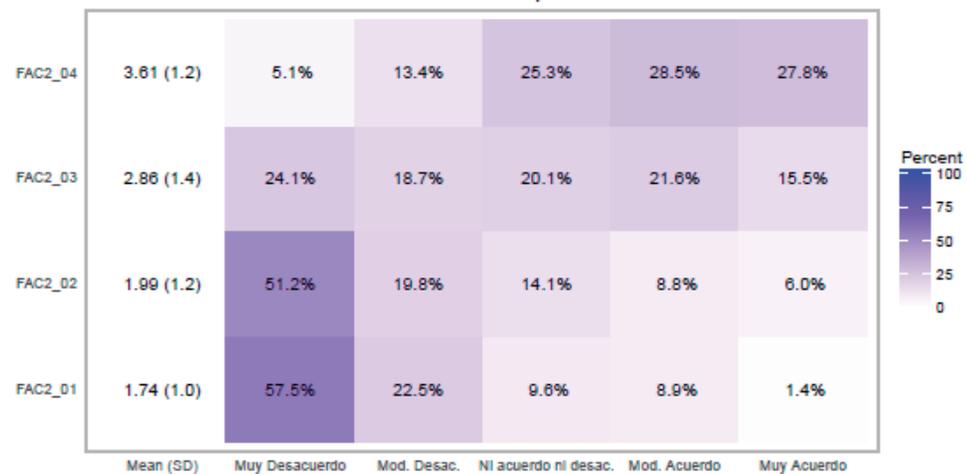
toda la muestra, la fiabilidad para el factor 1 proporciona un índice de fiabilidad mucho más alto (0,83), aunque el factor 2 reduce su valor a 0,54. Asimismo, los datos descriptivos referentes al valor medio de las respuestas de los encuestados pueden verse en los siguientes gráficos de calor (gráficos 1 y 2), mostrando una clara tendencia en la respuestas para ambos modelos que avalan la discusión de los resultados en el siguiente apartado.

Gráfico 1. Estadísticos descriptivos del factor Pensamiento histórico



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Estadísticos descriptivos del factor Patrimonio local



Fuente: elaboración propia.

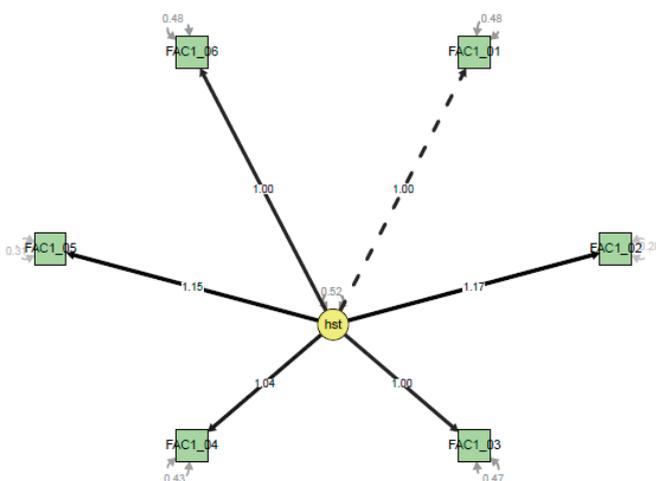
4.2. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

El uso de modelos de ecuaciones estructurales estudia las relaciones causales entre los datos que sean directamente observables, asumiendo que estas relaciones existentes son lineales (Lara, 2014). En nuestro caso particular presentamos dos modelos, uno para cada factor; planteamos una regresión logística donde la variable dependiente (también llamada latente) para cada uno de los modelos sería el constructo (Pensamiento histórico en una y Patrimonio local en otra) y los ítems las variables independientes u observadas. Al calcular el modelo estimamos los valores para esos coeficientes.

Modelo 1. Pensamiento histórico

Los valores que presentan las flechas unidireccionales (ver Gráfico 3) se interpretan como coeficientes de regresión calculados por el software de análisis estadístico R al analizar la matriz de covarianza derivada de las variables observadas. Así, el valor de influencia de la variable latente sobre las variables observadas para FAC1_2 y FAC1_5 es de 1,17 y 1,15 respectivamente (las más altas), mientras que las demás rondan el valor 1. En todos los casos, el valor positivo nos indica una correlación directa.

Gráfico 3. Variables de pensamiento histórico



Fuente: elaboración propia.

Los coeficientes estimados para las variables indicadores del modelo muestran que todos los p-valores son significativos, todas las variables son distintas de cero, lo que implica que en mayor o menor medida aportan al modelo (ver Tabla 6). Asimismo, diferentes índices como el RMSEA (0,010) o los de ajuste incremental (pnfi=0,597; nfi=0,995; cfi=1,000 y tli=1,000) nos proporcionan buenos valores que avalan el modelo.

Tabla 6. Valores del modelo 1

	lhs	op	rhs	est	se	z	pvalue	ci.lower	ci.upper
1	historiador	=~	FAC1_01	1.000	0.000	NA	NA	1.000	1.00
2	historiador	=~	FAC1_02	1.171	0.074	15.8	0	1.025	1.32
3	historiador	=~	FAC1_03	1.003	0.074	13.5	0	0.857	1.15
4	historiador	=~	FAC1_04	1.044	0.079	13.3	0	0.890	1.20
5	historiador	=~	FAC1_05	1.149	0.064	17.9	0	1.023	1.27
6	historiador	=~	FAC1_06	0.997	0.080	12.5	0	0.841	1.15

- lhs: variable latente (constructo)
- op: relación (constructo e indicador)
- rhs: indicador
- est: estimación del coeficiente
- se: error estándar
- z: estadístico de Wald
- pvalue: p-valor para H0 = "el coeficiente es igual a cero en la población"
- ci.lower: límite inferior IC
- ci.upper: límite superior IC

Fuente: elaboración propia.

Modelo 2. Validez del Patrimonio local

El modelo 2 nos arroja unos datos algo menos consistentes que el modelo 1. Los coeficientes estimados para las variables indicadoras del modelo presentan p-valores de todos los coeficientes significativos, lo que indicaría que todas las variables aportan al modelo (ver Tabla 7).

Tabla 7. Valores modelo 2

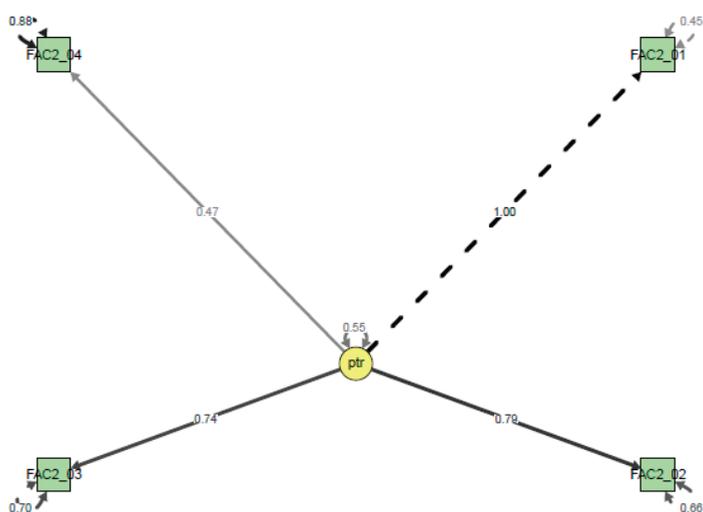
	lhs	op	rhs	est	se	z	pvalue	ci.lower	ci.upper
1	patrimonio	=~	FAC2_01	1.000	0.000	NA	NA	1.000	1.000
2	patrimonio	=~	FAC2_02	0.790	0.161	4.90	0	0.474	1.106
3	patrimonio	=~	FAC2_03	0.737	0.129	5.70	0	0.484	0.991
4	patrimonio	=~	FAC2_04	0.470	0.117	4.02	0	0.241	0.699

Fuente: elaboración propia.

Para ver si realmente podemos utilizar el modelo 2 analizamos las medidas de ajuste. Si bien el índice RMSEA da un valor que aporta debilidad al modelo (RMSEA=0.154, con un límite superior de CI=0,229 y un p-valor significativo), no obstante, al tratarse de un cuestionario tipo Likert (5), los coeficientes de ajuste más conservadores como el X² o el coeficiente RMSEA son demasiado sensibles. En estos casos pueden utilizarse los índices de bondad de ajuste propuestos por Byrne (2001), donde valores próximos a 0,90

se consideran aceptables. Al utilizar estos coeficientes en nuestro modelo los resultados muestran valores más que aceptables en algunos de ellos ($nfi=0,903$; $cfi=0,912$; $tli=0,736$) lo cual nos hace plantearnos la debilidad a la vez que la viabilidad de usar el modelo 2. De nuevo apreciamos en el gráfico que la variable FAC2_4 es la que menos aporta al modelo, pero que, aun siendo menos fiable que el modelo 1, podemos aceptar el planteamiento inicial en nuestro diseño del cuestionario y permitir la medición de las respuestas de los docentes de Secundaria (Gráfico 4) a fin de obtener un instrumento fiable que nos permita valorar y medir la concepción que el profesorado tiene de la historia y el patrimonio con el fin de mejorar la docencia de la historia.

Gráfico 4. Variables del modelo Patrimonio local



Fuente: elaboración propia.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En los últimos años se ha puesto énfasis en la conveniencia de que la enseñanza de la historia tienda a la construcción del pensamiento histórico, lo que supone aprender habilidades en la interpretación del pasado más allá de un conocimiento conceptual o memorístico (Carretero, 2011; Seixas, 2010). Una enseñanza de la historia que permita al alumnado entender qué elementos del pasado son los que se seleccionan para construir un discurso que consiga, a la vez, generar un conocimiento válido de lo ocurrido y cómo ese conocimiento nos permite entender la manera en que se pretende justificar explicar el presente o condicionar acciones futuras. Esto viene motivado por el hecho de que existe una diferencia clara entre pasado e historia que obliga a construir discursos (Lowenthal, 1998). Para ello, a la vez que se enseñan datos históricos es necesario que el alumno reflexione sobre ellos a través de una serie de conceptos de segundo orden o metaconceptos históricos. En la base de dicho proceso de pensamiento histórico se busca que los estudiantes sepan argumentar

sus discursos sobre el pasado más allá de repetir datos absolutos. Para ello se incide en la realización de preguntas adecuadas a las fuentes, convirtiendo estas en evidencias, y que las evidencias sean corroboradas articulando un discurso histórico (VanSledright, 2014).

El “Modelo de Pensamiento histórico” de este trabajo otorga un peso considerable a los elementos que entienden el patrimonio como una evidencia que sustente las narraciones históricas, en tanto que el patrimonio es un vestigio del pasado. Por otro lado, el patrimonio ejemplifica el contexto particular y propio de la sociedad que genera dichos elementos patrimoniales. Nos estamos refiriendo al análisis del reconocimiento de la perspectiva histórica o “sentido de empatía histórica” (Barton & Levstik, 2004). Este no implica estar de acuerdo con los acontecimientos pasados sino apreciar las grandes diferencias entre las cosmovisiones de las sociedades pasadas y actuales, e intentar comprender la perspectiva de los agentes históricos mediante la comprensión del contexto histórico. Es decir, el patrimonio permite desarrollar de una manera efectiva el proceso de reconocimiento de las experiencias de otras personas de una manera tangible, siempre conscientes de la imposibilidad de comprender en toda su dimensión lo que esto pudiera haber supuesto para los agentes históricos analizados. Esta es sin duda una de las grandes bazas del patrimonio: la encarnación del pasado con su impronta visual y emocional, como ha quedado de manifiesto en las opiniones vertidas en el cuestionario. Asimismo, la relevancia histórica a través de su significado en la construcción de los discursos y su potencial para el reconocimiento de la perspectiva pueden conducir a planteamientos de debate candentes para nuestra sociedad, problemas actuales que pueden ser tratados desde la perspectiva histórica arrojando cierta comprensión a los mismos (Van Boxetel, Grever & Klein, 2015). Es lo que se conoce como significant memory o present significance (Lévesque, 2008) en la literatura sobre pensamiento histórico. De nuevo, el cariz adoptado por las respuestas en nuestro cuestionario confirma la opinión de los encuestados sobre la necesidad y validez de usar el patrimonio para tratar estos temas controvertidos, y que permitan al alumnado visualizar y experimentar aspectos del pasado que están presentes en nuestra realidad actual, como observamos en los datos recogidos. Todos estos elementos de reflexión, a la hora de enseñar historia, consiguen dotar de sentido a la asignatura, ya que ayudan a entender lo que se estudia y para qué se estudia. Sin embargo, el patrimonio presenta unas dificultades de uso en el aula motivadas por el problema de acceder a él debido a las exigencias curriculares y de horario.

Este problema de uso o acceso al patrimonio se corrige si abordamos qué tipo de patrimonio usar. La tipología patrimonial es enormemente amplia y diversa, y si bien es cierto que acceder a complejos monumentales puede ser un problema, lo cierto es que podemos optar por un patrimonio de proximidad. En un sentido amplio, el patrimonio local es tanto el conjunto de elementos que configuran el patrimonio existente en un espacio concreto (el municipio, la localidad), y que se encuentra “oficial” o generalmente reconocido por la colectividad, como el “petit patrimoine”, o patrimonio de proximidad. Este incluye todos esos elementos propios del entorno del alumnado y que tienen un simbolismo y un significado que lo conecta con un colectivo concreto, pero también con una cultura y un contexto histórico más amplios (Breton, 2011). En este caso, es la cercanía (en sentido espacial, pero también cotidiano), la accesibilidad para docentes y discentes de este tipo de “patrimonio menor”, tan relacionado con el ya citado historic environments y también con la historia local, un perfecto punto de partida para la indagación histórica según Pluckrose (1993), lo que ha hecho que nos centremos en él como elemento para

interrogar al profesorado. En relación con el uso del patrimonio conviene tener en cuenta dos aspectos: uno referido al patrimonio local como elemento para la enseñanza de la historia y otro referente a la consideración que tiene el profesorado sobre el patrimonio local musealizado.

En cuanto al primero de esos aspectos, la opinión del profesorado nos ha demostrado que no existe riesgo alguno a caer en el problema de que recursos locales sean un inconveniente para la creación de discursos más globales. Este asunto ya fue destacado por Estepa, Ávila y Ferreras (2013) en el caso andaluz y corroborado por los docentes encuestados para este artículo en un ámbito geográfico mayor. No hay temor, por parte del profesorado, de que el alumnado aprenda únicamente lo anecdótico, o de acabar realizando una mala praxis docente por utilizar ejemplos locales, porque la concepción del patrimonio como elemento para favorecer el pensamiento histórico trasciende su uso ilustrativo o de fin en sí mismo. Como fuente permite su cotejo con otros elementos o su explicación en contextos de mayor perspectiva. Esta concepción del profesorado denota, por un lado, que el docente se siente suficientemente preparado, merced a su formación, para realizar el necesario juego de escalas entre lo local y lo global, y que por lo tanto es capaz de situar el elemento local en un contexto más amplio, algo que ya se observó en un estudio previo (Molina & Muñoz, 2016). De manera que, pese a la prácticamente nula presencia que tiene el patrimonio en general (y, por ende, todavía más en el caso del patrimonio local) en currículos y libros de texto, el profesorado es consciente de la validez de ese patrimonio local como fuente de la historia “general”. Pero también, y, por otro lado, que una enseñanza de la historia en contextos multiculturales no implica tener que prescindir del referente local, pues la educación intercultural no supone, en modo alguno, renunciar a “lo propio”, sino conocer “al otro” (Jordán, Ortega & Mínguez, 2002). Y en ese sentido ese patrimonio cercano y tangible es un buen modo de dar a conocer los muchos elementos comunes que tienen las distintas culturas (Ávila & Matozzi, 2009).

La preparación y formación en los fundamentos de la disciplina histórica del profesorado hacen que el papel del patrimonio musealizado pueda tener para el ámbito de la Educación Secundaria un uso diferente al de otros sectores de público de dichas instituciones. Los docentes parecen considerar, en términos generales, importante la función educativa de los museos, y son conscientes de la labor que desarrollan y de lo mucho que pueden aportar: una función educativa ampliamente defendida por la literatura de referencia (Cuenca, 2011; Fontal, 2003); sin embargo, no parecen estar tan de acuerdo con la afirmación de que sea totalmente necesario contar con la ayuda de los departamentos didácticos de los museos para hacer uso del patrimonio que se conserva en ellos para sus clases de historia. Los museos construyen discursos propios en función de la disposición y tratamiento del patrimonio, y es precisamente el hecho de enseñar a pensar históricamente al alumnado de Secundaria el que hace que una buena estrategia educativa para el alumnado sea analizar el discurso en torno al patrimonio en el museo y su finalidad (Marcus et al., 2012). Esto se traduce en ciudadanos reflexivos y críticos. Las concepciones de los docentes nos hacen entrar de lleno en la dialéctica entre la enseñanza formal y la no formal que se desarrolla en los programas educativos de los museos: los museos deben diseñar propuestas dirigidas a todos los públicos (Fontal & Ibáñez, 2015), lo que raramente coincide con las necesidades concretas del profesorado. Eso no les resta interés ni potencialidad educativa, pero dentro de la educación no formal. Si a esto le unimos la mínima relación que suele existir entre gestores patrimoniales y centros educativos (un hecho ya demostrado en trabajos como

el de Cuenca et al. (2014), Jiménez, Cuenca & Ferreras (2013) o Molina & Muñoz, (2016)), se explica perfectamente que los docentes encuestados, sin minusvalorar el papel educativo que tiene el patrimonio local musealizado, no se sientan nada cercanos a la “oferta educativa” de los museos, que generalmente suele estar mucho más encaminada a la educación no formal (Estepa, 2007; Fontal, 2003).

6. CONCLUSIONES

En multitud de ocasiones la historia escolar se presenta más como una biografía nacional que como el aprendizaje de un conocimiento útil para afrontar los problemas y retos de la vida contemporánea (Fontana, 2006). A ello se une el hecho de que el patrimonio en las aulas de Secundaria (y de Primaria) está infrautilizado, cuando no anulado, en los currículos educativos, provocando la desafección hacia el mismo y consintiendo en su desaparición y deterioro. Sin embargo, hemos comprobado la visión unánime de que el patrimonio puede ser un elemento clave para mejorar la enseñanza de la historia. Para ello recurrimos a la concepción que el propio profesorado tiene sobre los fundamentos epistemológicos de la disciplina histórica y cómo el patrimonio puede contribuir a potenciar el valor de esta disciplina para la comprensión de las sociedades actuales. La manera de contrarrestar la desafección escolar hacia esta materia pasa por enseñar historia como un reto de pensamiento y resolución de problemas. Sin la conjunción de contenidos sustantivos y metaconceptos no puede haber un verdadero aprendizaje de lo que la historia es, implica e influye en nuestro mundo, y no puede haber conocimiento histórico sin pensamiento histórico. En esto parecen estar de acuerdo todos los movimientos de innovación educativa, las investigaciones académicas y el sentir de los docentes. Al mismo tiempo, este hecho nos demuestra la necesidad de dotar de mayor voz a estos profesionales de la docencia histórica para la configuración de los currículos. Es necesario huir del excesivo enciclopedismo de los textos actuales que provocan por su extensión y ausencia de elementos conceptuales y procedimentales una distorsionada, y a veces grotesca, narrativa que sustenta una idea de estado-nación interesada. Estas narrativas se apoyan en la ilustración de patrimonio histórico descontextualizado y, en muchos casos, lejano a la realidad social del alumnado al que va dirigido.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Las principales limitaciones de la investigación proceden, a nuestro juicio, de la muestra. Existe una clara disparidad entre la muestra española y la del resto de países incluidos en el estudio. Es un problema de difícil solución, pues al tratarse de un cuestionario anónimo y libre, y en el que no se ha involucrado ninguna asociación ni organización que pueda servir de apoyo a la misma, la obtención de respuestas depende de la voluntariedad del profesorado. Asimismo, los datos del modelo muestran para el segundo constructo una debilidad que debe ser tenida en cuenta.

En cuanto a la perspectiva de la investigación, una vez realizado este primer análisis general de las respuestas sobre las concepciones del profesorado sobre la validez y utilidad del patrimonio para la enseñanza de la historia, y una vez verificada la eficacia del

instrumento, los siguientes análisis deben ser, por un lado, analizar estos mismos datos de manera sectorial, esto es, considerando si variables tales como la región, el país, la edad o el nivel de formación del profesorado matizan los resultados obtenidos. El otro gran análisis que se debe realizar es cotejar estos datos con el uso real que hace este profesorado de los elementos patrimoniales en las aulas de historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila Ruiz, R. M., & Mattozzi, I. (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. En R. Ávila, B. Borghi & I. Mattozzi (Eds.), *La educación para la ciudadanía europea y la formación del profesorado* (pp. 327-352). Bolonia: Patron Editore.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 7-12.
- Breton, M.E. (2011). *Le patrimoine de proximité en contexte urbain comme nouvel espace d'identification collective: le cas de la Rue Saint-Malo à Brest*. Montreal: Université du Québec. Recuperado de <http://www.archipel.uqam.ca/4103/1/M12059.pdf>
- Breton, M.E. (2011). *Le patrimoine de proximité en contexte urbain comme nouvel espace d'identification collective: le cas de la Rue Saint-Malo à Brest*. Montreal: Université du Québec. Recuperado de <http://www.archipel.uqam.ca/4103/1/M12059.pdf>
- Byrne, B. (2001). *Structural Equation Modelling with AMOS. Basic Concepts, Applications and Programmin*. Londres: LEA.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En J. Prats, J. Santacana, L. Lima, M. Acevedo, M. Carretero, P. Miralles & V. Arista, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). México: Secretaría de Educación Pública.
- Cuenca, J. M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-57.
- Cuenca, J. M., Estepa, J., & Martín, M. (2016). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159.
- Cuenca, J. M., Martín Cáceres, M. J., Ibáñez, A., & Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clio. History and History Teaching*, 40. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonCuencaetal2014.pdf>
- Estepa, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas*. Sevilla: Díada.
- Estepa, J., Ávila, R. M., & Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En J. Estepa (Coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 41-59). Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Ferreras, M., López, I., & Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-589.
- Fernández Salinas, V. (2005). Finalidades del patrimonio en educación. *Investigación en la escuela*, 56, 7-18.
- Ferreras, M., & Jiménez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.

- Fontal, O., & Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio siglo XXI*, 33(1), 15-32.
- Fontana, J. (2006). ¿Qué historia para el siglo XXI? *Analecta: Revista de Humanidades*, 1, 1-12.
- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y Educación*, 5, 21-44.
- Gómez, C., Ortuño, J., & Molina, S. (2013). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia del siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Huh J., Delorme, D. E., & Reid L. N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40, 90-116.
- Jiménez, R., Cuenca, J. M., & Ferreras, M. (2013). Relaciones entre las concepciones del profesorado y los gestores en Educación Patrimonial. En J. Estepa (Ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias* (pp. 61-80). Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Jordán, J. A., Ortega, P., & Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación*, 14, 93-119.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Newbury Park: Sage.
- Lara, A. (2014). *Introducción a las ecuaciones estructurales en AMOS y R* (Tesis de Máster). Universidad de Granada, Granada.
- Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Lee, P. (2005). Historical Literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 29-40.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. Toronto: University of Toronto.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- Marcus, A., Stoddard, J., & Woodward, W. (2012). *Teaching History with Museums. Strategies for K-12 Social Studies*. Nueva York: Routledge.
- Martínez, M. A., Sánchez, A., & Faulin, J. (2007). *Estadística amigable*. Madrid: Díaz de Santos.
- Molina, S. (2016). Concepciones y uso del patrimonio por parte del profesorado de Geografía e Historia: una investigación en curso. *Andamio. Revista de didáctica de la historia*, 2, 1-14.
- Molina, S., & Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 863-880.
- Molina, S., Felices, M. M., & Chaparro, A. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Hermus. Heritage and Museography*, 17, 149-166.
- Nunnally, J.C. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Ortuño, J., Molina, S., Sánchez, R., & Gómez, C. (2012). El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España. En O. Fontal, P. Ballesteros & M. Domingo (Coords.). *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 94-103). Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España.
- Pinto, H., & Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio siglo XXI*, 33(1), 103-128.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Morata.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Rüsen, J. (2005). *History: narration-interpretation-orientation*. Londres: Berghahn Books.
- Salvador, M., & Gargallo, P. (2006). *Análisis factorial*. Recuperado de <http://www.5campus.com/leccion/factorial>.

- Sánchez, R., & Martínez, A. A. (2015). Patrimonio e identidad en la Región de Murcia: una aproximación a través del currículo y los libros de texto de Ciencias Sociales de Secundaria. *Clio. History and History Teaching*, 41, 1-34.
- Seixas, P. (2010). A Modest Proposal for Change in Canadian History Education. In I. Nakou & I. Barca (Eds.). *Contemporary Public Debates over History Education* (pp. 11-26). Charlotte NC: Information Age Publishing.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Van Boxtel, C., Grever, M., & Klein, S. (2015). Heritage as a resource for enhancing and assessing historical thinking. Reflections from the Netherlands. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 40-50). New York: Routledge.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovate Designs for New Standards*. Nueva York: Routledge.

ANEXO 1. CUESTIONARIO

15. ¿Hasta qué punto consideras importante tratar la historia y el patrimonio local o regional en las clases de CCSS?

1=muy en desacuerdo; 2=moderadamente en desacuerdo; 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo;
4=moderadamente de acuerdo; 5=muy de acuerdo

FAC1_1	El uso del patrimonio puede ayudar a tratar temas controvertidos en historia como el racismo, la opresión, la desigualdad gracias al análisis de artefactos, tradiciones orales, monumentos	1	2	3	4	5
FAC1_2	El uso del patrimonio es útil porque el alumnado incrementa la empatía histórica al favorecer el reconocimiento de otras formas de vida	1	2	3	4	5
FAC1_3	El patrimonio ayuda a entender al alumnado qué es una fuente primaria de información en historia y permite desarrollar un aprendizaje activo, ya que es un recurso que se presta al análisis, la síntesis de la información que genera y su evaluación para la construcción de narrativas históricas	1	2	3	4	5
FAC1_4	Creo que la visita a museos potencia la posibilidad de que el alumnado enjuicie las interpretaciones de la historia mediante el análisis de cómo el propio museo hace uso del patrimonio	1	2	3	4	5
FAC1_5	El uso del patrimonio es útil porque permite al alumnado contrastar y/o corroborar las tradicionales narrativas existentes sobre acontecimientos del pasado en función de la calidad de información y apoyo que el patrimonio aporta a tales narrativas	1	2	3	4	5
FAC1_6	El uso del patrimonio facilita al profesorado ejemplificar la comparación entre pasado y presente	1	2	3	4	5
FAC2_1	En un mundo globalizado y multicultural como el nuestro hacer mención a la historia o al patrimonio local o regional supone alejarse de parte del alumnado	1	2	3	4	5
FAC2_2	No creo necesario descender hasta la casuística local o regional porque aporta muy poco a la comprensión de procesos históricos	1	2	3	4	5
FAC2_3	Considero que el patrimonio no debe trabajarse sin el apoyo de museos o departamentos didácticos de la administración competente, ya que normalmente el patrimonio es simplemente una conmemoración o testigo de un hecho que no ofrece necesariamente una perspectiva múltiple del pasado y por tanto insuficiente para la comprensión de la historia	1	2	3	4	5
FAC2_4	Considero que un adecuado trabajo en el aula ayuda a usar el patrimonio directamente como fuente de información primaria sin intencionalidad alguna por parte del discurso organizativo del museo	1	2	3	4	5