

Nº 02, diciembre 2017, pp.95-122

ISSN 2550-6846 Impreso

ISSN 2550-6854 Digital

Fecha de recepción: 10-09-2017, Fecha de resultado: 01-12-2017



# **PERSPECTIVA Y USO DE LA HISTORIA Y EL PATRIMONIO LOCAL EN LAS AULAS DE ECUADOR. UN CUESTIONARIO AL PROFESORADO<sup>1</sup>**

**PERSPECTIVE AND USE OF HISTORY AND LOCAL  
PATRIMONY IN THE CLASSROOMS OF ECUADOR.  
A QUESTIONNAIRE TO THE TEACHER**

**Sebastián Molina Puche, PhD**

*smolina@um.es*

*Universidad de Murcia*

**Ainhoa Escribano-Miralles**

*ainoa.escribano@um.es*

*Universidad de Murcia*

---

<sup>1</sup> El presente trabajo ha sido desarrollado en el marco de los proyectos: EDU2015-65621-C3-2-R, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad; y 18951/JLI/13, financiado por la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia

Doctor en Historia. Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia. Ha desarrollado investigaciones sobre la presencia de elementos constituyentes del pensamiento histórico en currículos y libros de texto de Ciencias Sociales de niveles educativos preuniversitarios, y sobre la relación existente entre el patrimonio, la enseñanza de la historia y la creación de identidades colectivas.

Graduada en Educación Infantil y Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria por la Universidad de Murcia. Actualmente está desarrollando su tesis doctoral (para la cual cuenta con un contrato predoctoral de la Universidad de Murcia) sobre la relación entre el aprendizaje de contenidos de ciencias sociales en el ámbito de la educación reglada y los museos.

## RESUMEN

El propósito de este estudio ha sido analizar la visión que tienen los docentes ecuatorianos sobre el uso de la historia y el patrimonio local-regional y la frecuencia con la que utilizan en sus clases. Los participantes de la investigación han sido 44 docentes de Geografía e Historia de Educación General Básica Superior (de 8.º a 10.º curso) y Bachillerato General Unificado de Ecuador. Se ha utilizado un cuestionario validado (adaptado a la realidad educativa ecuatoriana) como instrumento para la obtención de datos. Las variables analizadas corresponden al bloque tres (El uso de la historia y el patrimonio local-regional en clase), dos preguntas que hacen referencia al uso que hace el docente de la historia y el patrimonio local y la frecuencia con que utiliza determinadas actividades o recursos en el aula. La información se analiza por medio de un análisis descriptivo (cálculo de frecuencias absolutas y relativas, cálculo de estadísticos descriptivos). Los principales resultados apuntan a que más del 80% del profesorado relaciona la historia general con la historia local-regional cada vez que pueden en sus clases; los recursos y materiales más utilizados a diario o habitualmente por el profesorado (59%) son los relacionados a las nuevas tecnologías (TIC). Definitivamente, menos de la mitad del profesorado utiliza de manera habitual o a diario, pese a que son totalmente conscientes de la importancia que este tiene como recurso para la enseñanza de la historia.

*Palabras clave:* Educación Secundaria; enseñanza de la historia; educación patrimonial; recursos.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the vision that Ecuadorian teachers have about the use of history and local-regional heritage and how often they use them in their classes. The participants in the research were 44 teachers of Geography and History of General Basic Education (from 8th to 10th grade) and Unified General Baccalaureate of Ecuador. A validated questionnaire was used to obtain data. The variables analyzed correspond to block three (The use of history and local-regional heritage in class), two questions that refer to the teacher's use of history and local heritage and the frequency with which he uses certain activities or resources in the classroom. The information is analyzed by means of a descriptive analysis (calculation of absolute and relative frequencies, calculation of descriptive statistics). The main results suggest that more than 80% of teachers relate general history to local-regional history whenever they

can in their classes; the resources and materials most used daily or habitually by teachers (59%) are related to new technologies (ICT). Finally, less than half of the teachers use regularly or daily, although they are fully aware of the importance it has as a resource for teaching history.

*Key Words:* Secondary education; history teaching; heritage education; resources.

## INTRODUCCIÓN

### **Las investigaciones en torno al patrimonio como elemento educativo**

Desde finales de la década de 1990, se ha observado en España un aumento realmente extraordinario de la producción científica en la que se relaciona los elementos patrimoniales y la educación. Tanto es así, que algunos autores, atendiendo a la ingente literatura científica aparecida (artículos en revistas de alto impacto, monográficos, congresos, tesis doctorales), defienden que se puede hablar de una disciplina científica autónoma denominada Educación Patrimonial (Fontal e Ibáñez, 2015), entre cuyas líneas de investigación se encontraría la comunicación del patrimonio, la didáctica del patrimonio, los aspectos curriculares relacionados con el patrimonio y la formación del profesorado, y la educación patrimonial propiamente dicha (Fontal e Ibáñez, 2017).

Son muchas las razones que permiten explicar el gran interés que ha despertado el patrimonio en la investigación educativa: la diversidad de elementos que lo constituyen permiten que muchas áreas de conocimiento puedan utilizar el patrimonio como recurso educativo; el hecho de que se haya podido instrumentalizar en los distintos ámbitos educativos (formal, no formal, informal); su valor emotivo facilita educar en valores y crear, formar o fortalecer identidades colectivas (Molina, 2016); pero también, y ya centrados en el ámbito de la educación formal en historia, su potencialidad para movilizar las llamadas por Seixas y Morton (2013) “competencias históricas” (Molina y Ortuño, 2017).

Con todo, independientemente de que se considere una disciplina científica, o que se siga hablando de didáctica del patrimonio y, por tanto, como uno de los campos de investigación propio del área de Didáctica de las Ciencias Sociales (Prats, 1997), una de las líneas de investigación que más se ha trabajado ha sido la temática relacionada con la interpretación y uso de los elementos patrimoniales por el profesorado en su práctica docente. La finalidad principal del análisis sobre

concepciones patrimoniales e identitarias ha sido avanzar en su posicionamiento didáctico, pues la visión que tienen los docentes sobre el patrimonio revierte de manera directa en el modo de utilizarlo en sus clases (Cuenca, Estepa y Martín, 2017).

Bajo esta línea, hemos desarrollado un proyecto de investigación (18951/JLI/13, financiado por la Fundación Séneca, Murcia), cuyo objetivo principal es fomentar y potenciar el conocimiento y el uso del patrimonio cultural para la enseñanza de las ciencias sociales en la etapa preuniversitaria. En la primera fase de la investigación, se pretende conocer la opinión y uso real que el profesorado de Geografía e Historia de esta etapa da en sus clases. Es decir, calibrar hasta qué punto el colectivo de profesores utiliza estos recursos en su labor docente.

Para la recogida de información se ha utilizado un cuestionario estructurado validado por un grupo de jueces expertos en la materia (Molina, Felices y Chaparro, 2017). Este instrumento estaba diseñado para conocer hasta qué punto y de qué manera se utiliza el patrimonio cultural (y en espacial, el de carácter inmaterial) en la enseñanza de la materia de Geografía e Historia, produciéndose una adaptación en cada uno de los países en los que se ha aplicado, para contemplar las especificidades nacionales.

En el presente estudio se pretende conocer la perspectiva y uso de la historia y el patrimonio local en las aulas de Ecuador, para ello hemos centrado nuestro estudio en el análisis de la información recogida de ese contexto.

## **PRIMEROS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO ECUATORIANO**

En un trabajo reciente (Molina y Escribano-Miralles, 2016) se arrojan los primeros resultados sobre las concepciones que tiene el profesorado de Ecuador en torno al patrimonio cultural como recurso didáctico y la importancia que le dan a este en sus clases. En concreto, se trató de analizar cuál es la definición de patrimonio a la que se acercan los docentes, a partir del citado cuestionario estructurado, utilizado en esta investigación.

En el mencionado trabajo, se realiza una primera aproximación descriptiva a la definición de patrimonio que tiene el profesorado de Geografía e Historia de Ecuador. Como conclusiones de ella, se destaca que la gran mayoría de los docentes presenta una *visión historicista* del patrimonio, le aportan gran valor al

conjunto de vestigios dotados de antigüedad y que determinan la identidad nacional, una definición tradicional basada en lo monumentalista que aporta relevancia a la identidad colectiva.

También se defiende la *visión didáctica* del patrimonio, comprendiéndolo como una fuente de información en historia y otorgándole un valor para el tratamiento de la historia y el patrimonio en las clases de ciencias sociales. La combinación del uso del patrimonio como recurso didáctico y del uso de este como fuente primaria de información en historia, propicia el uso de estrategias de análisis, de síntesis de la información que genera y de evaluación para la construcción de narrativas históricas.

Debido a estos resultados, decidimos continuar esta línea de investigación a fin de intentar comprender si el valor que le dan los docentes de Ecuador al patrimonio como recurso didáctico, se corresponde con el uso que hacen de la historia y el patrimonio en sus clases. Para ello, era necesario analizar: si utilizan el patrimonio; con qué frecuencia utilizan determinados tipos de recursos y estrategias y qué medidas se pueden tomar para facilitar el uso de la historia y el patrimonio en las aulas. Una información que se recoge en el tercer bloque de contenidos del cuestionario utilizado, y que no había sido analizada en el trabajo anterior.

## **JUSTIFICACIÓN DEL ANÁLISIS SOBRE LA CONCEPCIÓN DE PATRIMONIO EN EL PROFESORADO DE ECUADOR**

Como acabamos de señalar, el objetivo principal del estudio desarrollado dentro del contexto ecuatoriano ha sido analizar qué entienden los docentes por patrimonio y, a partir de éste, indagar en el uso que le dan al patrimonio en sus clases. Evidentemente, para justificar el motivo de nuestra perspectiva de investigación, debemos tener en cuenta el contexto donde se desarrolla la investigación:

Ecuador cuenta con una importante cantidad de bienes considerados patrimonio de la humanidad por la UNESCO, y una enorme diversidad cultural y paisajística que, en muchos ámbitos (incluido, por supuesto, el educativo), se considera una de las principales características de la identidad nacional<sup>2</sup>. Sin

---

<sup>2</sup> La Planificación Estratégica del Ministerio de Educación ecuatoriana, indica, como Misión: “Garantizar el acceso y calidad de la educación inicial, básica y bachillerato a los y las habitantes del territorio nacional, mediante la formación integral, holística e inclusiva de niños, niñas, jóvenes y adultos, tomando en cuenta la interculturalidad, la plurinacionalidad, las lenguas ancestrales y género desde un enfoque de derechos y

embargo, en los lineamientos curriculares<sup>3</sup> de las materias relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales, se produce una interesante dicotomía. En efecto, hemos realizado un análisis de contenido – tal y como desarrollamos en Escribano-Miralles y Molina (2015) y Pinto y Molina (2015)– sobre el currículo y los materiales curriculares del área de Educación Cultural y Artística, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en Educación General Básica subnivel superior (EGB Superior) y Bachillerato General Unificado (BGU)<sup>4</sup> que es el ámbito y los niveles educativos que nos competen. Este análisis nos ha ofrecido una interesante lectura: es cierto que no se incluye, de forma explícita, la mención a términos relacionados directamente con la dimensión patrimonial (como puede verse en la Tabla 1, las referencias a términos tales como patrimonio, patrimonial, patrimonialización... son casi inexistentes en Ciencias Sociales en todos los cursos analizados: 9 referencias en total). Sin embargo, si ampliamos la búsqueda haciendo mención a otros términos relacionados con lo patrimonial (identidad, identitario, cultura, cultural, multicultural, intercultural, sociocultural, arte, artístico...), sí que se tienen muy en cuenta tanto en la asignatura de Educación Cultural y Artística como en las de Ciencias Sociales/Estudios Sociales/Geografía e Historia; como en Ciencias Naturales.

TABLA 1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA, CIENCIAS SOCIALES Y CIENCIAS NATURALES PARA LA EGB (SUBNIVEL SUPERIOR) Y BGU

ÁREA	Educación Cultural y Artística		Ciencias Sociales		Ciencias Naturales	
	Etapas	Resultados	Etapas	Resultados	Etapas	Resultados
Patrim*	EGB Superior	38	EGB Superior	4	EGB Superior	0
	BGU	36	BGU	5	BGU	2
Ident*	EGB Superior	35	EGB Superior	74	EGB Superior	2
	BGU	43	BGU	82	BGU	3
Cultur*	EGB Superior	249	EGB Superior	181	EGB Superior	40
	BGU	262	BGU	280	BGU	84
Art*	EGB Superior	130	EGB Superior	8	EGB Superior	0
	BGU	137	BGU	52	BGU	0

deberes para fortalecer el desarrollo social, económico y cultural, el ejercicio de la ciudadanía y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana”, ver <http://educacion.gob.ec/valores-mision-vision/>

<sup>3</sup> Los lineamientos curriculares se pueden consultar en <https://educacion.gob.ec/biblioteca/>

<sup>4</sup> Los currículos los hemos tomado de <https://educacion.gob.ec/curriculo-superior/> y <https://educacion.gob.ec/curriculo-bgu/>

El análisis de contenido realizado de los libros de textos del estudiante (Régimen Sierra) para las asignaturas de Ciencias Naturales y Sociales (Educación General Básica Superior) e Historia y Educación para la Ciudadanía (Bachillerato General Unificado) nos ofrece unos datos muy parecidos, tal y como se puede observar en la Tabla 2.

TABLA 2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS NATURALES Y CIENCIAS SOCIALES DE EGB (SUBNIVEL SUPERIOR) E HISTORIA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DE BGU

Asignatura	Ciencias Naturales		Ciencias Sociales		Historia		Educación para la Ciudadanía	
	Curso	R	Curso	R	Curso	R	Curso	R
Etapa	Educación General Básica Superior				Bachillerato General Unificado			
Término	Curso	R	Curso	R	Curso	R	Curso	R
Patrim*	8.º año	1	8.º año	2	1.º	3	1.º	3
	9.º año	2	9.º año	3	-	-	2.º	4
	10.º año	1	10.º año	1	3.º	9		
Ident*	8.º año	1	8.º año	25	1.º	3	1.º	30
	9.º año	0	9.º año	29	2.º		2.º	23
	10.º año	0	10.º año	11	3.º	7		
Cultur*	8.º año	43	8.º año	339	1.º	218	1.º	165
	9.º año	48	9.º año	57	2.º		2.º	184
	10.º año	34	10.º año	121	3.º	150		
Art*	8.º año	0	8.º año	123	1.º	80	1.º	48
	9.º año	0	9.º año	70	2.º		2.º	20
	10.º año	0	10.º año	79	3.º	70		

Al igual que en el caso del currículo, en los libros de texto el uso de términos tales como patrimonio o patrimonial son prácticamente inexistentes. No obstante, en los manuales hay una gran presencia de referencias a términos relacionados con la cultura o la identidad. Ahora bien, las alusiones a cultura que se hacen, por ejemplo, en los libros de Ciencias Naturales, tienen que ver con un apartado de trabajo denominado “Cultura del buen vivir”. Este es un epígrafe que aparece en cada una de las unidades para trabajar valores como la persistencia, colaboración, responsabilidad... de manera que, en este caso, el uso de conceptos relacionados con la cultura no estaría relacionado con la dimensión patrimonial. Obsta decir que, en el caso de la utilización de los términos relacionados con cultura en los libros de las asignaturas propias de

Ciencias Sociales de Básica y Bachillerato (que, como puede apreciarse, son muchos), no todos pueden considerarse como menciones a cuestiones propias de la didáctica del patrimonio.

En definitiva, el hecho de que, aunque pueda observarse un más que considerable uso de términos relacionados con cultura e identidad en el currículo y los manuales escolares ecuatorianos, el hecho de que las referencias directas a lo patrimonial sean prácticamente nulas nos lleva a preguntarnos si el profesorado es capaz de “leer” esas referencias indirectas sobre el patrimonio. Por este motivo, surge el desarrollo del presente estudio cuya finalidad es averiguar es si los docentes ecuatorianos atienden a aquello que el currículo educativo presenta de manera mediata (no en vano, cuando se habla de la importancia de los elementos culturales que constituyen la identidad ecuatoriana se están haciendo referencia de forma velada a su patrimonio), y por lo tanto hacen, tratan y utilizan el patrimonio local y regional en sus clases de Historia.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Los participantes de este estudio son el profesorado de Geografía e Historia de Ecuador, que imparten docencia en EGB, Educación Básica Media, Educación Básica Superior y BGU. En esta investigación han participado 44 docentes de Geografía e Historia de Educación General Básica Superior (de 8.º a 10.º curso) y Bachillerato General Unificado, que fueron encuestados en julio de 2016. Se trató de un muestreo causal, en el que se obtuvo una muestra de profesores de Costa, Sierra y Oriente.

En cuanto al factor edad, las edades oscilaron entre 32 y 57 años, siendo el rango mayoritario de participantes el comprendido entre los 43 y los 49 años (catorce de los docentes), seguidos de los docentes con edad comprendida entre los 36 y los 42 años (doce de los encuestados). Solamente participaron tres docentes mayores de 57 años y cinco menores de 35 años.

Otra variable que se tuvo en cuenta para analizar a los participantes e interpretar los resultados fue la experiencia docente como profesor de Geografía e Historia. La mayor parte de los entrevistados (más del 59%) tenían una experiencia como docente de Historia inferior a cinco años, seguida de un 20,5% que tiene una experiencia comprendida entre once y quince años como docentes de la materia.

Otro grupo minoritario 11,4% tenía entre seis y diez años de experiencia. Tan solo un 4,5% llevaba impartiendo clases de Geografía e Historia entre dieciséis y veinte años, mientras que el 4,5% restante tenía una experiencia de más de veintiún años como docente de esta materia en las distintas asignaturas de Ciencias Sociales.

Tuvimos en cuenta la formación académica de cada uno de los docentes. Como se puede comprobar en la gráfica (Figura 1), la mayor parte de los encuestados son licenciados (36 de los 44 participantes), en su mayoría que imparten clase de Historia desde hace menos de cinco años (50% de los encuestados). Seguidos de licenciados con una experiencia docente en la asignatura de Geografía e Historia de once a quince años (18,18%). Otro número de interés son los licenciados con una experiencia media (de seis a diez años) y los doctores con una experiencia en la enseñanza de la Historia igual o menor a quince años (que suman un 13,64%).

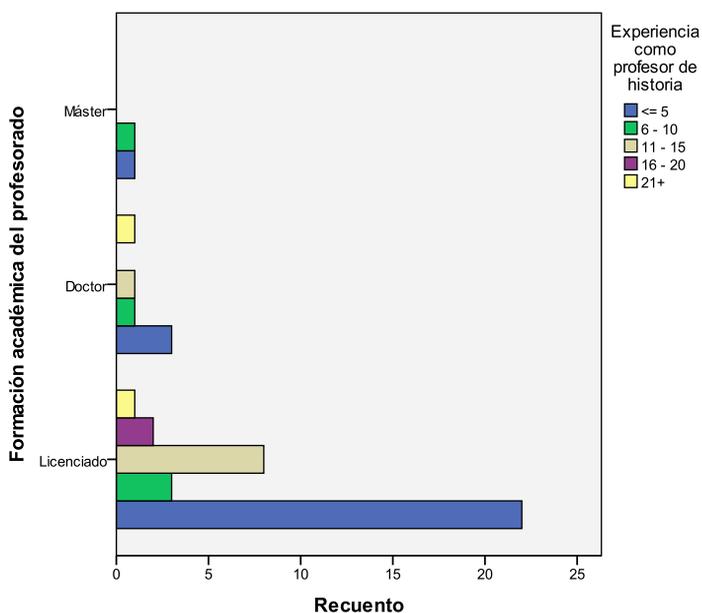


Figura 1. Formación académica y experiencia del profesorado de Geografía e Historia de Ecuador

## Instrumentos

Como hemos señalado, el principal instrumento para la obtención de datos ha sido un cuestionario, adaptado a la realidad educativa ecuatoriana del cuestionario base inicial. El **instrumento** está conformado por cuatro dimensiones:

- Datos de identificación del profesor y sobre el centro
- ¿Qué opinas sobre historia y patrimonio local-regional?
- El uso de la historia y el patrimonio local-regional en clase
- Propuestas de mejora

El tercer bloque, sobre el que se va a trabajar en el estudio, está compuesto por dos preguntas que engloban una serie de variables cualitativas ordinales, en la que los encuestados deben mostrar su nivel de acuerdo o la frecuencia de uso (en una escala de uno a cinco). Son unas preguntas que se centran en el uso que hace de la historia y el patrimonio local y con qué frecuencias utiliza determinadas actividades o recursos en el aula. En concreto, nos centraremos de manera pormenorizada en la cuestión 16 (*¿Tiene cabida la historia y el patrimonio local/regional en tus clases?*) y trataremos de relacionarla con algunos aspectos de la pregunta 17 (*Cuánto utilizas las actividades o los recursos siguientes en tus clases de Historia*).

## Diseño y procedimiento de análisis de la información

Los datos recogidos al profesorado ecuatoriano a través de los cuestionarios, se operativizó y se integró en matrices de datos correspondientes, para ello, se utilizó el programa estadístico IBM SPSS Statistics (versión 19.0) con licencia de la Universidad de Murcia (International Business Machines Corp. (IBM), 2010).

El plan de análisis de los datos contempla varios niveles, en cada uno de ellos, los datos se someten a distintos tipos de análisis estadísticos (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005). En primer lugar, se ha realizado un análisis exploratorio de la información para detectar datos anómalos y estudiar la normalidad y homogeneidad de las distribuciones de los datos de las variables implicadas. A continuación, se efectúa un análisis descriptivo (cálculo de frecuencias absolutas y relativas, cálculo de estadísticos descriptivos, aplicación del procedimiento de las tablas de contingencia).

## RESULTADOS

A continuación, presentamos de manera descriptiva los resultados extraídos del análisis realizado. Estos nos han permitido comprobar qué uso hacen los docentes de Educación General Básica Superior y Bachillerato General Unificado entrevistado de la historia y el patrimonio local en sus clases.

Para analizar la presencia que tiene, en las clases de Ciencias Sociales, la historia y el patrimonio local-regional, el profesorado debía destacar su grado de acuerdo en torno a once variables distintas, seis centradas en la pregunta 16 (*¿Tiene cabida la historia y el patrimonio local/regional en tus clases?*) y cinco con la pregunta 17 (*Cuánto utilizas las actividades o los recursos siguientes en tus clases de Historia*). Como se podrá comprobar, ambas preguntas están relacionadas, pero mientras que en la primera de ellas se intenta una aproximación a la concepción que tiene el profesorado encuestado a la validez de los elementos patrimoniales para la enseñanza de la historia, en la segunda se calibra hasta qué punto hacen un uso más o menos habitual de dichos recursos.

En este sentido, la primera variable analizada se centraba en la consideración que tenían sobre la relación entre la historia general con la historia local/regional. En este sentido, más del 80% del profesorado respondió que de forma habitual intentaban mostrar abiertamente la relación existente entre ambas escalas (estaban moderadamente o muy de acuerdo con la afirmación presentada: véase Figura 2). Con esta primera pregunta, el profesorado ya nos estaba poniendo de relieve que, como se ha mostrado en algunas investigaciones, el uso de elementos próximos al alumnado se considera un recurso motivador habitualmente utilizado en las aulas de Ciencias Sociales (Estepa, Cuenca y Ávila, 2006).

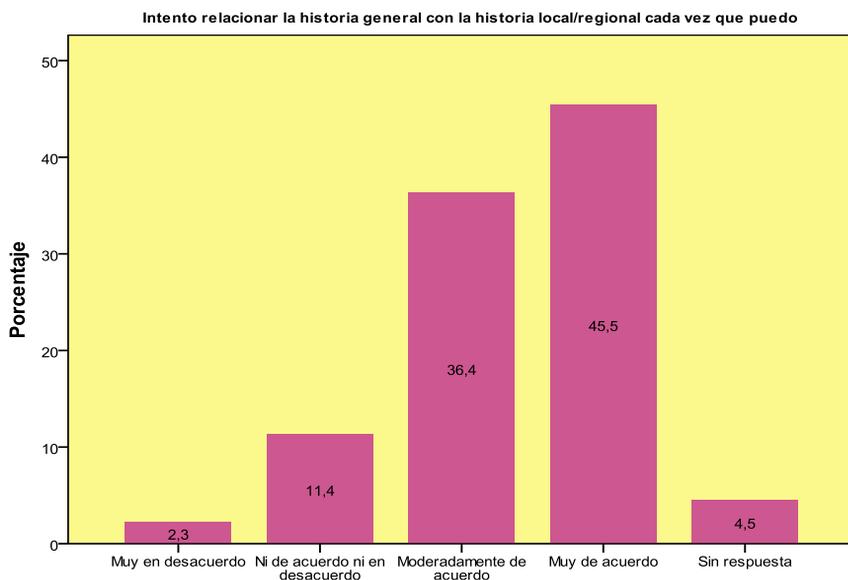
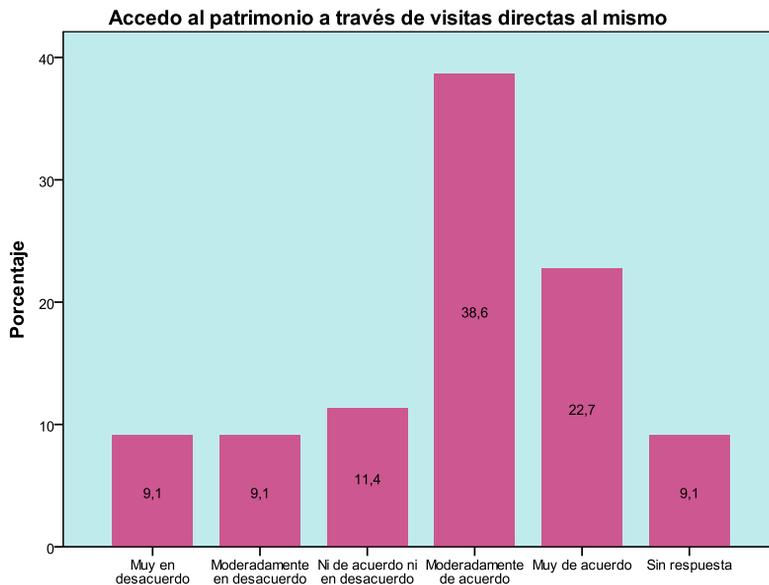
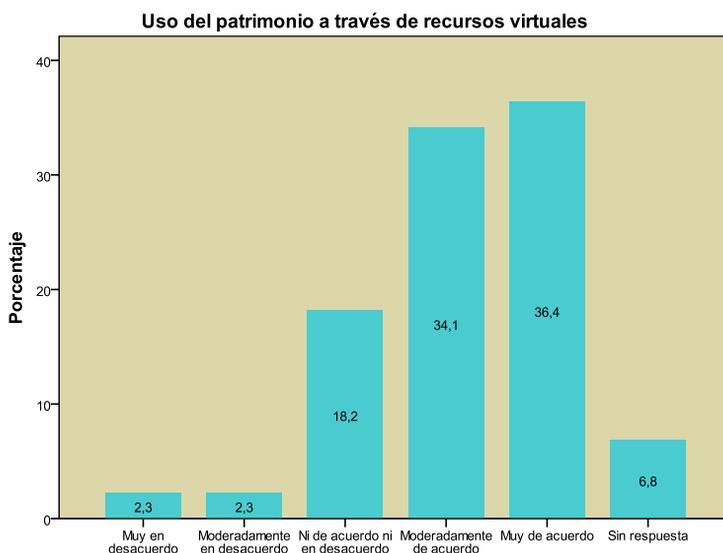


Figura 2. Uso habitual del patrimonio en el aula

Con las siguientes dos variables intentamos ver si el uso dado al patrimonio en sus clases era por medio del contacto directo con el elemento patrimonial (es decir, por medio de salidas escolares), o si por el contrario intentaban hacerlo de manera mediata (esto es, a través de recursos virtuales). En este caso, es cierto que hay un importante grupo de docentes que se muestran partidarios del uso de las salidas escolares (como se puede observar en la Figura 3, el 38,5% consideran estar moderadamente de acuerdo en utilizar ese recurso, mientras que un 23% son firmes defensores del mismo al afirmar estar muy de acuerdo con su uso). Sin embargo, preguntados por el uso del patrimonio a través de recursos virtuales, el porcentaje de docentes que optan por esta posibilidad sube al 70% (véase Figura 4). Es más: mientras que un 20% de los encuestados parece estar en contra de las salidas escolares (Figura 3), sólo 4,6% de la muestra responde negativamente al uso del patrimonio en las aulas por medio de los recursos informáticos (Figura 4). A todas luces, una de las principales razones explicativas puede encontrarse en las muchas dificultades que supone para un docente movilizar a un grupo de alumnos fuera del recinto escolar, tal y como se puede comprobar en algunas de las experiencias realizadas en distintos niveles educativos en los últimos años en la Región de Murcia, y recogidos en Molina Puche, Escribano-Miralles y Díaz-Serrano (2016).



*Figura 3. Uso del patrimonio a través de visitas directas al mismo*

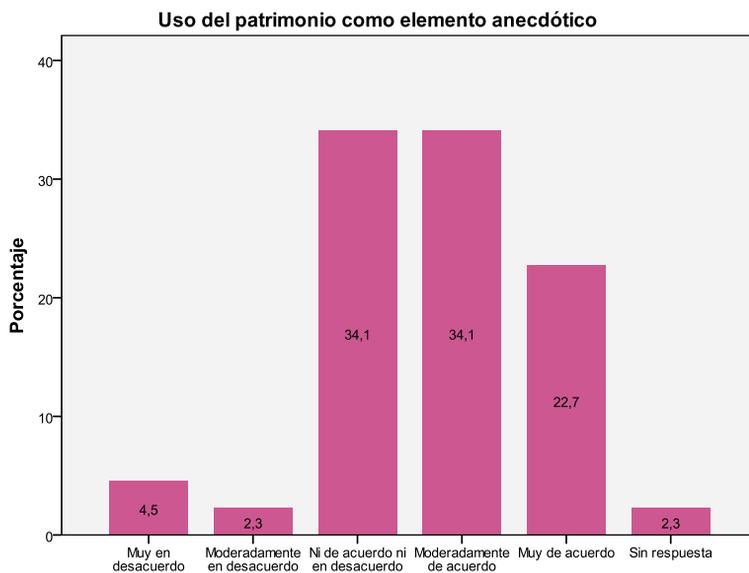


*Figura 4. Acceso al patrimonio a través de los recursos virtuales disponibles*

Los tres ítems siguientes estaban destinados a analizar cuál era la opinión del profesorado encuestado sobre la finalidad educativa del uso del patrimonio. En este sentido, los ítems presentaban tres posibilidades: bien como recurso para el inicio de una investigación (Figura 5), bien como elemento anecdótico para lograr la atención del alumnado (Figura 6), o como procedimiento para que el alumno conozca su identidad tanto individual como colectiva (Figura 7). De las tres opciones, la que logra una mayor aceptación es la tercera: el 68,2% del profesorado encuestado afirma estar moderadamente o muy de acuerdo con esa finalidad (Figura 7). Por el contrario, la menos aceptada es la opción de usar el patrimonio como elemento a partir del cual realizar un pequeño trabajo de investigación: sólo logra el 47,7% de los profesores que están bastante o muy de acuerdo con esa posibilidad, mientras que el 13,6% de los encuestados muestran abiertamente su rechazo (Figura 5). Si a ello le unimos que el uso del patrimonio como elemento anecdótico es la posibilidad que muestra una mayor tasa de “indiferencia” (más del 34% de los encuestados no está de acuerdo ni en desacuerdo con este posible uso), nos encontramos con una muestra que, en buena parte, es muy consciente de la relación existente entre patrimonio y formación de identidades colectivas, y que, al parecer, cuando hace uso del patrimonio este tiene como principal finalidad crear o afianzar esa dimensión identitaria por encima de otros posibles propósitos. No obstante, y teniendo en cuenta lo que vimos anteriormente cuando analizamos el currículo y los manuales ecuatorianos de las asignaturas de Ciencias Sociales, no se está más que siguiendo aquello que indica la legislación educativa. Ahora bien, no deja de ser llamativo que se le dé al patrimonio tan poca consideración como objeto sobre el que iniciar al alumnado en la investigación en Ciencias Sociales, cuando tantas veces se ha insistido en su potencialidad para la enseñanza de contenidos procedimentales (Cuenca, 2003 y 2010; Pinto y Molina, 2015).



*Figura 5. Uso del patrimonio para trabajos de inicio de la investigación*



*Figura 6. Uso de la historia y el patrimonio local-regional como elementos anecdóticos despertar la motivación*

**Uso habitual del patrimonio para que el alumnado aprenda quién es (identidad)**

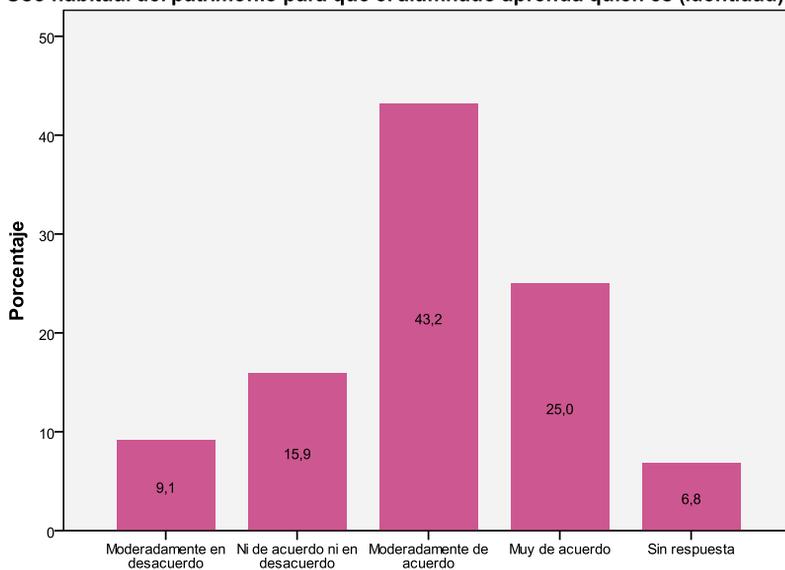


Figura 7. Uso del patrimonio local-regional para que el alumno sepa “quienes son”

Si las primeras seis variables estaban más cercanas a las concepciones que tienen los docentes sobre el potencial del uso del patrimonio en las aulas, las cinco siguientes trataban de describir la frecuencia con la que el profesorado usa diversas actividades y recursos relacionados con la dimensión patrimonial en sus clases.

Las dos primeras afirmaciones están directamente relacionadas con dos de las preguntas realizadas anteriormente y centradas en el uso de las salidas escolares y de los recursos virtuales (visitas virtuales, imágenes de patrimonio...). Las respuestas obtenidas en estos casos se muestran bastante coherentes con lo anteriormente expuesto: el docente valora positivamente el contacto directo con los elementos patrimoniales pero aprecia más aún el uso virtual del mismo, utiliza con muy poca frecuencia (tan sólo el 9% afirma utilizarlos habitualmente en sus clases, y poco más del 27% dice no hacerlo nunca, Figura 8), frente al 45% que afirma mostrar en sus clases habitualmente o a diario imágenes de elementos artísticos o patrimoniales regionales (Figura 9). Volvemos, de nuevo, a las dificultades que supone movilizar al alumnado fuera de las aulas, y de las facilidades que, hoy en día, tiene llevar, aunque sea de manera virtual, el patrimonio a la escuela.

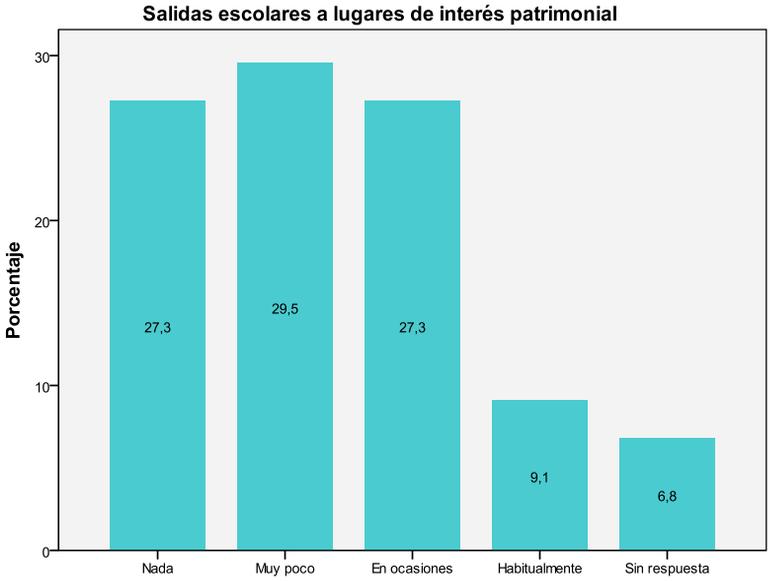


Figura 8. Uso de salidas escolares a lugares patrimoniales

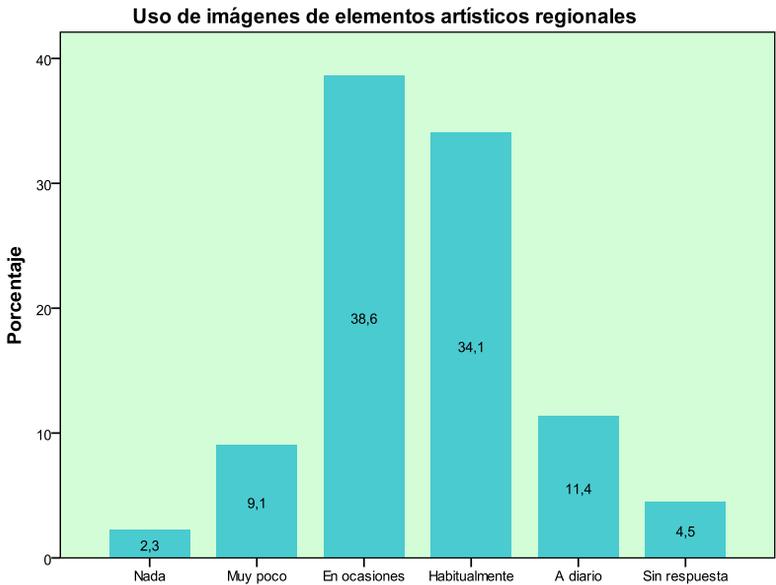


Figura 9. Uso de imágenes de elementos artísticos

Los tres ítems siguientes hacían referencia a los materiales que, relacionados con los elementos patrimoniales, utilizaban los profesores encuestados en sus clases de Ciencias Sociales. En este sentido, les preguntamos con qué frecuencia utilizaban materiales propios del patrimonio inmaterial (cuentos populares, festividades, gastronomía...), cuánto utilizaban fuentes materiales tangibles de naturaleza local o regional, y hasta qué punto hacían uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para trabajar aspectos patrimoniales.

De todas las opciones ofrecidas, la que más habitualmente se utilizaba (y no deja de ser algo completamente comprensible), son los recursos informáticos (Figura 12), de los que casi un 60% de los encuestados decían hacer uso de manera muy habitual o diariamente. Llama más la atención que más del 38% del profesorado encuestado los utilice de manera ocasional o casi nunca, aunque hay que tener en cuenta que entre la muestra había un número nada despreciable de profesores que trabajaban en zonas rurales, en las que el acceso a Internet no es tan sencillo como debiera.

Resulta también llamativo que el uso de elementos propios del patrimonio inmaterial sea más frecuentemente utilizado (casi un 57% de la muestra afirma utilizar este tipo de materiales habitualmente o a diario: Figura 10), que fuentes materiales tangibles (documentos de archivo, objetos patrimoniales cotidianos...), cuya utilización en las aulas desciende al 46% en las mismas condiciones (Figura 11). De hecho, y atendiendo a las respuestas ofrecidas, mientras que todos los encuestados (exceptuando a los que no contestan) afirman haber utilizado en algún momento elementos patrimoniales intangibles (nadie elige la opción “muy poco”: Figura 10); en el caso de las fuentes patrimoniales propias del entorno local o regional un 2% afirman no haberlas usado nunca, y casi un cuarto (23%) usarlas solo ocasionalmente (Figura 11).

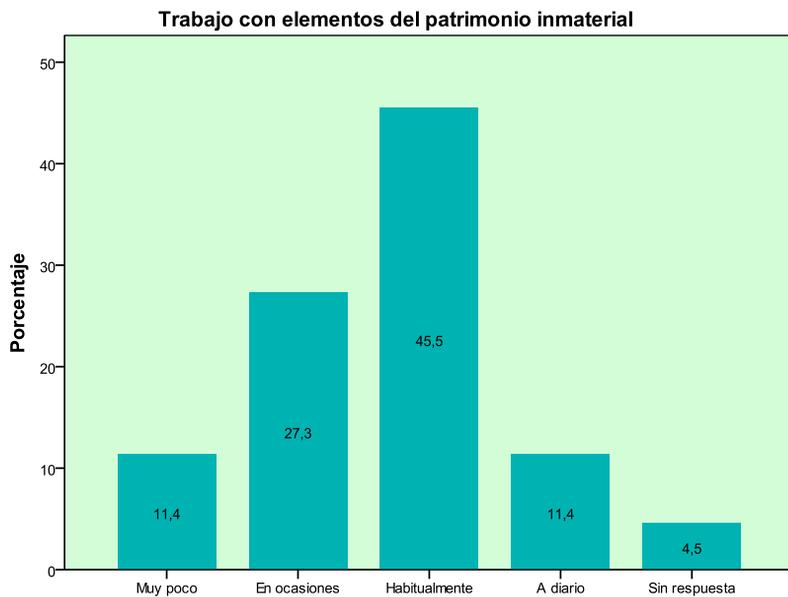


Figura 10. Trabajo con elementos de patrimonio inmaterial (cuentos, fiestas, gastronomía...)

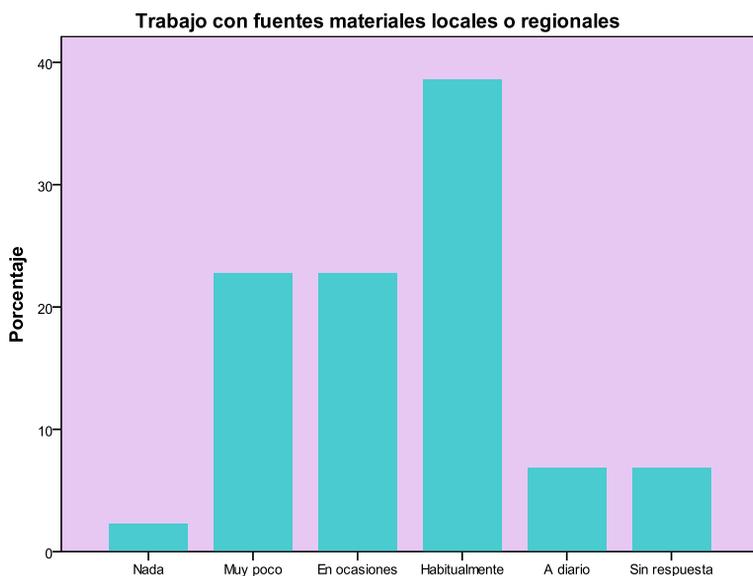


Figura 11. Trabajo con fuentes materiales tangibles locales o regionales

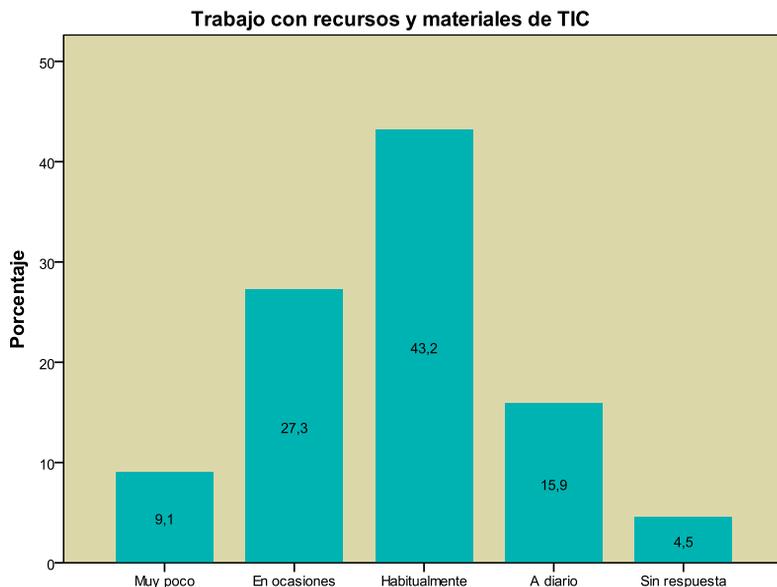


Figura 12. Uso de recursos y materiales TIC

## DISCUSIÓN

Una vez expuestos los resultados en torno a la visión de los docentes sobre el uso de la historia y el patrimonio local-regional en clase y la frecuencia con que utilizan según qué actividades y recursos, nos proponemos a reflexionar sobre esto y establecer una comparativa que permitan comprender el uso que los docentes hacen de la historia y el patrimonio.

Según los resultados más del 80% del profesorado afirma relacionar la historia general con la historia local-regional cada vez que puede en sus clases. Pero, si así lo hace ¿cómo lo hace? ¿Qué actividades y recursos utilizan para ello? (véase Tabla 3).

Los recursos y materiales más utilizados a diario o habitualmente por el profesorado (59%) son los relacionados las nuevas tecnologías (TIC). Este uso de los materiales TIC para la enseñanza de la historia y el patrimonio local y regional se ratifica, pues más del 70% afirman estar muy de acuerdo o moderadamente de acuerdo con el acceso al patrimonio a través de los recursos virtuales disponibles.

Esto significa que el docente, en la mayoría de los casos, utiliza el patrimonio en sus clases a través de recursos tecnológicos y virtuales, y no tanto de manera directa por medio de las salidas escolares (Molina, 2011).

Otros materiales y recursos que utilizan para relacionar la historia general con la historia local y regional son los elementos propios del patrimonio inmaterial algo que, vista la presencia que tienen en los libros de texto ecuatorianos (en estos se le presta atención a la gran riqueza de festividades, cultura gastronómica, costumbres populares... que presenta el país), no resulta nada extraño, y contrasta con la poca atención que se les presta en los manuales españoles (Sánchez y Martínez, 2015; Molina, Rodríguez y Escribano-Miralles, 2017). En todo caso, hay que tener en cuenta la enorme potencialidad que, en países como Ecuador en los que la diversidad cultural es tan amplia, resulta difícil que en los libros de texto no se preste atención a esa casi interminable serie de elementos que constituyen el patrimonio inmaterial (Santacana y Llonch, 2016), y que resultan de fácil presentación y uso en el aula, y permiten trabajar contenidos históricos y abordar aspectos propios de la formación cívica (Santacana y Prats, 2014).

El trabajo con fuentes es utilizado por más del 40% del profesorado. Las fuentes más utilizadas son las orales locales y regionales, seguidas de los materiales propios del entorno local y regional y de las fuentes escritas locales y regionales.

TABLA 3. USO DIARIO O HABITUAL DE LAS DISTINTAS ACTIVIDADES Y RECURSOS EN LAS CLASES DE HISTORIA

Actividad o Recurso	Porcentaje
Recursos y materiales TIC	59%
Material cartográfico local o regional	59%
Elementos del patrimonio inmaterial	57%
Fuentes orales locales y regionales	48%
Fuentes material del entorno local y regional	46%
Imágenes de elementos artísticos	45,5%
Materiales sobre historia local o regional	43%
elaborados por organismos oficiales	
Trabajo con fuentes escritas locales o regionales	41%
Salidas escolares a lugares de interés patrimonial	9%

En este caso nos encontramos, de nuevo, en un uso habitual del patrimonio inmaterial, en tanto que esas fuentes orales suelen conformar parte de esta tipología patrimonial. Es algo que, una vez más, contrasta con el caso español, en el que el uso de este tipo de fuentes es realmente anecdótico, como hemos podido comprobar en otros estudios recientes (Molina y Muñoz, 2015; Molina y Ortuño, 2017). Esto puede deberse, en parte, en la diferente concepción del patrimonio que, en términos generales (aunque, por supuesto, se trata de un extremo matizable) se tiene en España y Ecuador: mientras que en España la concepción patrimonial está más próxima a una visión historicista y monumentalista (Ortuño y Molina, 2017), en Ecuador, aunque esa sigue siendo la visión predominante, el conjunto de profesores que tienen una visión más amplia (entendiendo con ello que el patrimonio lo componen, además, elementos de naturaleza amplia, en los que se incluye lo intangible), es significativo (Molina y Escribano-Miralles, 2016).

Otro de los modos de acceder al patrimonio en las aulas, según los docentes, es a través de visitas directas al mismo (61,5% afirman estar muy de acuerdo o moderadamente de acuerdo). No obstante, pese a esta visión, podemos alertar del poco uso que hacen los docentes de las salidas escolares de interés patrimonial, solamente un 9% afirman utilizarlas a diario o habitualmente y un 27% realiza salidas ocasionalmente, mientras que el 57% del profesorado realiza muy pocas salidas o ninguna, algo que, por otra parte, coincide casi totalmente con el caso español: las propuestas de salidas escolares son habituales y el profesorado es muy consciente de su importancia (Molina, Escribano-Miralles y Díaz-Serrano, 2016; Arias, Ponce y Verdú, 2016), pero cuando se pregunta al profesorado o al alumnado (Molina, 2011) por la frecuencia con la que realizan dichas salidas, la respuesta suele ser que sólo se hacen de manera ocasional (Molina y Ortuño, 2017). Por ello, estos resultados presentan una contradicción y deben reflexionarse. El docente presenta una visión sobre la didáctica del patrimonio más innovadora, en la que defiende el acceso al trabajo de campo a través del contexto y de los especialistas del mismo pero, sin embargo, no hace uso de este en sus clases (Estepa y Cuenca, 2006). Desconocemos las causas exactas que llevan a los docentes a no utilizarlos en sus clases, pero sí podemos afirmar que, para ello, es muy importante su uso, pues así se refleja en los resultados.

## CONCLUSIONES

El uso que los docentes hacen de determinados recursos para el tratamiento del patrimonio local-regional en las clases de Historia no alcanza cifras muy

altas. De hecho, son menos de la mitad del profesorado participante quienes lo utilizan de manera habitual o a diario, pese a que, como hemos mostrado en otros trabajos (Molina y Escribano-Miralles, 2016), son totalmente conscientes de la importancia que este tiene como recurso para la enseñanza de la historia.

El escaso uso que hacen del patrimonio contradice la postulación que defiende el currículo, donde se da mucha importancia a la cultura del país, a la riqueza multicultural e intercultural, y a la creación de identidades propias que favorezcan a la ciudadanía.

Llegados a este punto nos preguntamos: si el currículo muestra especial relevancia a la cultura e identidad propia del país y el patrimonio es un recurso útil para la enseñanza y aprendizaje de la historia local y regional ¿Por qué tiene un escaso uso por parte de los docentes? Un hecho que, por otra parte, ya se ha podido constatar en el caso de las investigaciones realizadas en el contexto español (Estepa, Ávila y Ferreras, 2013; Molina y Muñoz, 2016).

La respuesta puede responder a múltiples causas. No obstante, vamos a tomar como una de las causas la visión y concepción que tienen los docentes del patrimonio. Entendiendo que, si el profesorado tiene una visión restrictiva y tradicional del patrimonio, ello va a limitar el uso que se hace de éste en sus clases, pues no va a ser capaz de utilizar como fuente de información y recursos, a través del cual postular hipótesis de investigación, refutarlas a partir de la experiencia, establecer inferencias o comprender y reflexionar sobre un acontecimiento concreto del pasado. Mientras que si el profesor presenta una visión del patrimonio innovadora o didáctica, va a ser capaz de utilizar éste como fuente de información que da autoridad a la historia (Estepa et al., 2006).

Si tomamos los resultados de nuestro último estudio sobre las concepciones del patrimonio que presenta el profesorado de Ecuador (Molina y Escribano-Miralles, 2015), se puede destacar que el 77% de los docentes tiene una concepción tradicional aportando un valor al patrimonio simbólico-identitario. Esto se demuestra en el estudio actual, puesto que el 68% de los encuestados se encontraba muy de acuerdo o modernamente de acuerdo en utilizar las menciones a lo local o regional para que el alumnado conozca “quiénes son” su identidad propia y colectiva. Además, solamente un 48% de los docentes usan el patrimonio como recurso para el inicio de una investigación, mientras que más de la mitad del profesorado (57%) lo utiliza como elemento anecdótico para lograr la atención del alumnado.

Además, podemos afirmar que los docentes son conscientes de ello puesto que casi el 90% del profesorado participante en la investigación demandan cursos de formación sobre el uso didáctico del patrimonio en las aulas. Pero ¿Cómo promover y gestionar estos cursos?

No hay una receta o regla clave que nos indique como promover y ofertar mayor formación al profesorado sobre el uso didáctico del patrimonio. En este sentido, podemos destacar aquellas tareas que desde el grupo DICO de la Universidad de Murcia se están desarrollando bajo este punto. Desde la Universidad, a través de proyectos de investigación se puede indagar en las necesidades del profesorado. A partir de éstas, crear diversas propuestas de colaboración con el profesorado que permitan la formación y enriquecimiento de ellos.

Bajo el proyecto en el que se enmarca esta investigación (“La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria”), además de investigar sobre las concepciones y usos que hacen los docentes acerca del patrimonio, se ha tratado de generar aplicaciones didácticas para la Educación Secundaria Obligatoria (se recogen en el portal web *Patrimonio y Enseñanza de la Historia*, <http://um.es/recursospatrim>). De este modo, se le brinda al docente herramientas y estrategias para que utilice en sus clases, el patrimonio local y regional como recurso para el aprendizaje de la historia.

Por todo esto y como conclusión de este trabajo, queremos destacar, que a pesar de ser consciente a nivel legislativo de la importancia de la riqueza cultural que presenta Ecuador, en el aula se debe realizar un uso mayor de éste, pues el potencial educativo es realmente enorme. Ahora bien, para ello es necesario ofrecer al profesorado una formación específica sobre Educación Patrimonial y Didáctica del Patrimonio. El objetivo último debe ser transmitir al alumnado el conocimiento, la importancia y el valor de relacionarse con los elementos patrimoniales para comprender la historia y las formas de vida de la sociedad. Solamente de este modo, el ciudadano del futuro podrá valorar, transmitir, conservar y cuidar la enorme riqueza patrimonial, cultural e identitaria que este país posee.

## REFERENCIAS

- Arias, L., Ponce, A. I. y Verdú, D. (edits) (2016). *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la Educación Formal*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- 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 Educación*, (375), 136–159.
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la Educación Obligatoria. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (2), 37–45.
- Cuenca, J. M. (2010). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Escribano-Miralles, A. y Molina, S. (2015). La presencia de la historia del arte en el nuevo currículum de educación primaria. *Iber. Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, (79), 15–24.
- Estepa, J., Ávila, J. M. y Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En J. Estepa (Ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias* (pp. 41–60). Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51–71). Gijón: TREA.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Ávila, R. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. En A. E. Gómez & M. P. Núñez (Eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 57–66). Málaga: Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio siglo XXI*, 33(1), 15–32.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista Educación*, (375), 184–214.
- International Business Machines Corp. (IBM). (2010). IBM SPSS Statistics. New York. Retrieved from <http://www-03.ibm.com/software/products/es/spss-stats-base>
- Jiménez, R., Cuenca, J. M. y 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.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Molina, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en la educación primaria. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 79–86.
- 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).

- Molina, S. y Escribano-Miralles, A. (2016). El patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Ecuador: la opinión del profesorado. En R. López Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales. Libro de actas del simposio* (pp. 668–682). Santiago de Compostela: Red 14-Universidad de Santiago de Compostela.
- Molina, S., Escribano-Miralles, A. y Díaz-Serrano, J. (Edit.) (2016). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Murcia: Editum.
- Molina, S., Felices, M. M. y Chaparro, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio por parte del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *HER&MUS. Heritage and Museography*, 11.
- Molina, S. y Muñoz, R.E. (2015). 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. y Ortuño, J. (2017). Patrimonio y formación del pensamiento histórico. Concepciones del profesorado de Secundaria en el ámbito de la Península Ibérica e Iberoamérica. *Revista de Estudios Pedagógicos*, en prensa.
- Molina, S., Rodríguez, R. y Escribano-Miralles, A. (2017). La presencia del patrimonio local y regional en los libros de texto de Geografía e Historia de Murcia. Análisis de manuales y de la opinión del profesorado de Secundaria. En S. Molina, N. Llonch y T. Martínez (edit.). *Identidad, patrimonio, y ciudadanía. Educación histórica para el siglo XXI*. Gijón: TREA.
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 103–128.
- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Sociales. En *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 9–25). Sevilla: Díada.
- Sánchez, R. y Martínez, A. A. (2015). Patrimonio e identidad de la Región de Murcia: una aproximación a través del currículo y los libros de texto de Ciencias Sociales de Secundaria. *Clío. History and History Teaching*, (41).
- Santacana, J. y Llonch, N. (2016). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Gijón: TREA.
- Santacana, J. y Prats, J. (2015). La educación patrimonial y su contribución a la educación ciudadana. En L.H. Lima y P. Pernas (coords.). *Didáctica de la Historia: problemas y métodos*. (pp.175–202). México: El Dragón rojo.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson