

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL ÁMBITO IBEROAMERICANO

María del Carmen Sánchez Fuster

José María Campillo Ferrer

Verónica Vivas Moreno

(Editores)



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES EN EL ÁMBITO
IBEROAMERICANO

LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE
LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL
ÁMBITO IBEROAMERICANO

María del Carmen Sánchez Fuster

José María Campillo Ferrer

Verónica Vivas Moreno

(Editores)

Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia



El libro está financiado por la labor investigadora que el grupo DICSO está realizando gracias a los proyectos de investigación "Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado" (PGC2018-094491-B-C33), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Secretaría de Estado de Universidades, Investigación e Innovación; "El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad" (20874/PI/18) y "Competencias docentes y métodos activos de aprendizaje. Una investigación evaluativa con el profesorado en formación de ciencias sociales" (20638/JLI/18), ambos financiados por Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

Cómo citar esta obra:

Sánchez Fuster, M. D. C., Campillo Ferrer, J. M., y Vivas Moreno, V.(Eds.). (2021). *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.

<https://doi.org/10.6018/editum.2919>

DOI: <https://doi.org/10.6018/editum.2919>

ISBN: 9788409347490

Si el lector detecta algún error en el libro o bien quiere contactar con el autor, puede enviar un correo a publicaciones@um.es

Diseño de la portada: Verónica Vivas Moreno



Sánchez Fuster, M. D. C., Campillo Ferrer, J. M., y Vivas Moreno, V.(Eds.). (2021). *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
<https://doi.org/10.6018/editum.2919>

Se permite la reutilización y redistribución de los contenidos siempre que se reconozca la autoría y se cite con la información bibliográfica completa.

Introducción	13
Bloque 1. Tecnologías emergentes aplicadas al aprendizaje de las Ciencias Sociales	17
Uso de códigos QR y trabajo con mapas en la didáctica de la geografía Mario Corrales Serrano	19
Cospaces edu como herramienta didáctica en la formación de futuros docentes en el ámbito de las ciencias sociales Javier del Olmo Muñoz, Sergio Tirado Olivares, José Antonio González-Calero, Ramón Cózar-Gutiérrez	31
Jugar la ciudad: la reinención del espacio urbano en los videojuegos Daniel Camuñas García, María de la Encarnación Cambil Hernández	43
El uso de kahoot para mejorar la motivación y la adquisición de competencias clave en contextos de educación superior José María Campillo Ferrer	55
O contributo das novas tecnologias na formação de professores: o Renascimento e os memes didáticos Filipe Oliveira, Marília Gago	65
Bloque 2. Recursos y métodos activos de aprendizaje: propuestas de innovación.	77
Gamificación y flipped-classroom en la formación del profesorado de ciencias sociales. estudio exploratorio y validación de una escala Juan Ramón Moreno-Vera, Cosme Jesús Gómez-Carrasco, José Monteagudo-Fernández, Marta Sáinz-Gómez	79
Blended learning en marcha: opinión del profesorado en formación José Monteagudo Fernández, Rita M ^a Matencio López, José Andrés Prieto Prieto, Francisco Javier Trigueros Cano	99

La fotografía en el aula: un recurso para la enseñanza-aprendizaje de la Historia	113
Rubén Blanes Mora, Santiago Ponsoda López de Atalaya	
La familia como proyecto en la formación de maestros/as de educación infantil: una experiencia de trabajo piloto entre la Universitat de València y un centro escolar de Ontinyent	123
Diego García Monteagudo	
Un rincón para los ODS en educación infantil	135
Miguel Ángel Pallarés Jiménez	
Trabajar la Historia desde abajo. una experiencia didáctica en la formación inicial de maestros de educación primaria en titulación en lengua inglesa	147
Fco. de Borja Caparrós Ruipérez, Ramón Cózar Gutiérrez, Víctor Alberto García Heras, Sergio Tirado Olivares	
Entender el presente desde el pasado. Metodología para enseñar Historia de manera motivadora	159
Mario Corrales Serrano	
Aprender história com recurso a tecnologias digitais em ambientes inovadores de aprendizagem	173
Vânia Graça, Glória Solé, Altina Ramos	
El retrato y el paisaje pictórico como gestor de emociones: el aprendizaje de las ciencias sociales en tiempos del COVID	187
Gemma Muñoz García, Esther Jiménez Pablo	

Bloque 3. Patrimonio y fuentes primarias en la enseñanza de las Ciencias Sociales	199
Aprender el arte barroco en secundaria mediante el uso del patrimonio local. Una propuesta didáctica	201
Lucía Gómez-Coves, Juan Ramón Moreno-Vera	
Necesidades del profesorado en activo para la introducción del patrimonio en contextos educativos formales	215
Álvaro Chaparro Sainz, Juan Parra Martínez	
Concepciones del profesorado sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio. Estudio en centros de Educación Primaria de Huelva	229
Sergio Sampedro Martín	
El patrimonio y las competencias clave en Educación Primaria. Un análisis de la percepción del profesorado en formación	243
Santiago Ponsoda-López de Atalaya, Juan Ramón Moreno-Vera	
Mapeando la formación patrimonial online a través de los cursos masivos y abiertos	259
Sofía Marín-Cepeda	
El patrimonio arqueológico y la didáctica de las Ciencias Sociales. La Villa Romana de los Villaricos (Mula, Murcia) como ejemplo de educación patrimonial	271
José Antonio Zapata Parra, Raimundo A. Rodríguez Pérez.	

Bloque 4. Temas controvertidos y propuestas desde la Historia Social	285
De la realidad al mito. Tópicos y estereotipos en el Antiguo régimen: edad y construcción cultural a través de la Historia Social	287
Carlos Vega Gómez, Daniel Maldonado Cid	
Del simplismo teleológico al movimiento “de acordeón”. Construcción y deconstrucción de los estereotipos en torno al gremio	301
Francisco Hidalgo Fernández	
Memoria histórica y formación del profesorado: concepciones y creencias de los futuros docentes de Educación Primaria	313
Rosendo Martínez-Rodríguez, Diego Miguel-Revilla	
Propuestas educativas críticas: aprendizaje por descubrimiento, emoción y concienciación en aulas de primaria y en centros de educación para adultos en riesgo de exclusión social	327
David Cancela-Rodríguez, Tania Riveiro-Rodríguez, Andrés Domínguez-Almansa	
Propuesta didáctica para enseñar y aprender Ciencias Sociales desde el abrazo (de Juan Genovés) y la concordia	341
M ^a Montserrat Pastor Blázquez, Andrés Palma Valenzuela	
Reyes, batallas, mujeres y campesinos. Deconstrucción de tópicos y estereotipos sociales en la formación inicial de maestros	355
Víctor Alberto García Heras, Ramón Cózar Gutiérrez, Francisco de Borja Caparrós Ruipérez, Sergio Tirado Olivares	

Bloque 5. Museos y otros centros de interés patrimonial	367
El Museo Ciudad de Mula como transmisor de educación patrimonial e histórica	369
José Antonio Zapata Parra, Raimundo A. Rodríguez Pérez	
Gamificar la visita a un museo de historia. Una estrategia didáctica motivadora en la etapa preuniversitaria	383
Mario Corrales Serrano	
Objetos pandémicos: los resultados de la creación de un museo escolar virtual entorno a las experiencias vividas por el Covid-19	395
Verónica Parisi-Moreno, Nayra Llonch-Molina, Clara López-Basanta, Jesús Sauret-Vidal, David Aguilar, Carme Molet, Dànae Quiroz	
Arqueología reconstructiva en el Centro de interpretación de Villa Vieja, Calasparra. Algunos recursos didácticos para el conocimiento de las formas de vida de las comunidades rurales andaluzas	409
Alfonso Robles Fernández	
Arte contextual y sensibilización medioambiental. Antropoceno: una exposición virtual en el museo de la ciencia y el agua	423
Alfonso Robles Fernández	
Bloque 6. La práctica docente del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales	437
Investigar la formación inicial del profesorado. Resultados para la reflexión	439
Soledad Lara Morales, María del Mar Felices de la Fuente	
Literacidad crítica, multimodalidad y contenido histórico en didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil	453
Arasy González Milea, Carmen Rosa García Ruíz	

Observación sistemática de la práctica docente de didáctica de las Ciencias Sociales en el aula	463
Ana Isabel Fernández Moreno, M ^a Aurora Arjones Fernández, Adriana Rázquin Mangado	
Valoraciones del alumnado del máster de profesorado sobre la docencia del profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales	477
Rafael Benítez Barrios, Jairo Guerrero Vicente	
Formar para enseñar geografía en secundaria. La práctica docente universitaria a examen	489
Manuel José López Martínez, María del Mar Felices de la Fuente	
Percepciones del alumnado sobre metodologías y estrategias para la enseñanza de las Ciencias Sociales. El grado de Educación Primaria en la Universidad de Córdoba	503
Rafael Guerrero Elecalde, Silvia Medina Quintana, Miguel Jesús López Serrano, José Antonio López Fernández	
Formar profesorado de Ciencias Sociales en el grado en Educación Infantil, ¿somos buenos modelos docentes?	517
Carmen Rosa García Ruiz, Arasy González Milea, Álvaro Chaparro Sainz	

EL PATRIMONIO Y LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

Santiago Ponsoda-López de Atalaya, Juan Ramón Moreno-Vera

(Universidad de Alicante y Universidad de Murcia)

Introducción

En el año 2006 en España se incorporaron las competencias clave (entonces denominadas “competencias básicas”) a la legislación educativa española, siendo desde entonces, uno de los elementos centrales de la estructura curricular a nivel europeo (Egido Gálvez, 2011). De hecho, la propia Comisión Europea las definía en 2004 como “conjunto de conocimientos y destrezas que los individuos necesitan para el desarrollo personal y que deben ser desarrolladas al acabar la enseñanza obligatoria” (Bolívar, 2010, p. 2).

Así pues, se desprende de tal definición que suponen una serie de conocimientos que serán desarrollados a lo largo de todas las etapas educativas y transversalmente mediante todas las áreas de conocimiento.

Sin embargo, estudios específicos como los de López-Facal et al. (2017) sobre la manera en la que las competencias clave eran introducidas en nuestras aulas, ya remarcaban que unas materias concretas están estrechamente relacionadas con sus correspondientes competencias concretas, dejando de lado el trabajo transversal y holístico de todas en su conjunto. De hecho, como señalan autores como Rodríguez-García et al. (2017), el desarrollo de las competencias desde un punto de vista “amplio” sigue siendo una necesidad para la educación del siglo XXI.

La relación entre la educación patrimonial y el desarrollo de las competencias clave aún presenta lagunas a nivel investigador, pese a que el propio currículo educativo reconoce que el patrimonio tiene un carácter transversal, lo que podría ayudar a ser un buen agente en la adquisición de las mismas (Real Decreto 126/2014).

En ese sentido, Fernández Salinas (2005) contempla el carácter social y transversal del patrimonio al afirmar que “permite poner claridad en muchas materias y aporta conocimientos transversales [...] que apoyan la conformación de destrezas, valores y actitudes”. Así mismo, García-Ceballos (2014) remarca la capacidad que tiene el patrimonio para trabajar la inclusión y su carácter social.

Sin embargo, para diversos autores la propia legislación pone en relación la educación artística y patrimonial con la competencia en conciencia y expresiones culturales (Fontal Merillas et al., 2015; Fontal Merillas, 2016; Salido-López, 2017), lo que conlleva una particular relación con las Ciencias Sociales.

Así pues, este trabajo pretende analizar cuáles son las percepciones que tiene el futuro profesorado de Educación Primaria sobre cómo el patrimonio puede ayudar al alumnado a adquirir las diferentes competencias clave, ya que, según los antecedentes teóricos, está estrechamente relacionado fundamentalmente con unas pocas competencias clave y eso limita su uso como recurso educativo para trabajar el resto.

Metodología

Objetivos específicos e hipótesis

Tal y como se ha comentado al inicio de esta investigación, el objetivo principal de este estudio es el de analizar la percepción que tiene el futuro profesorado de Educación Primaria en relación al uso del patrimonio como recurso didáctico para desarrollar las competencias clave que establece el currículum oficial.

Para conseguir dicho objetivo se han considerado dos objetivos específicos:

- O.E. 1: Diseñar y validar un instrumento de evaluación “ad hoc” para medir el grado de percepción de los futuros docentes.
- O.E. 2: Analizar la percepción de los participantes en función de cada una de las siete competencias clave.

Estos objetivos específicos se sustentan en la hipótesis inicial de esta investigación que, basándose en otros estudios como los de López Facal et al. (2017), establece que la educación patrimonial está estrechamente relacionada con las competencias sociales y cívicas, así como con la conciencia y expresión cultural pero que, presumiblemente, tendría menor relación con las otras cinco competencias clave.

Participantes

En lo que respecta a los participantes en el estudio, el cuestionario fue implementado durante el curso 2019/20 en la asignatura de “Didáctica de las Ciencias Sociales: historia” de 3º del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Alicante. Los participantes, estudiantes del grado y futuros docentes, fueron 279 personas de las que el 70'96% son mujeres (n=198) y un 29'04% hombres (n=81), siendo la media de edad de 21,39 años de edad.

Instrumento de investigación

Para cumplir con el primero de los objetivos específicos de esta investigación, se procedió a diseñar, validar e implementar un instrumento de evaluación consistente en un cuestionario con 7 ítems referidos al bloque de las competencias clave y su relación con la utilización del patrimonio como recurso educativo. El cuestionario fue diseñado “ad hoc” para esta investigación, aunque está basado en experiencias previas satisfactorias en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales, como la de Moreno-Vera et al. (2020). Cada uno de los siete ítems se valoraba en una escala tipo Likert (1-5) siendo 1 el menor grado de acuerdo y 5 el mayor. Los ítems

aparecidos en el instrumento se corresponden con cada una de las competencias clave establecidas por el Real Decreto 126/2014: 1. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, 2. Competencia digital, 3. Competencia en conciencia y expresiones culturales, 4. Competencia de aprender a aprender, 5. Competencias sociales y cívicas, 6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y 7. Competencia lingüística.

Procedimiento de análisis y fiabilidad del instrumento

Esta investigación ha seguido un procedimiento de tipo cuantitativo a través del análisis estadístico-descriptivo de los datos mediante el paquete IBM SPSS v.25 que ha permitido realizar una interpretación de frecuencias y porcentajes, como ya se ha realizado en otros estudios del área de la enseñanza de las Ciencias Sociales como los de Gómez-Carrasco et al. (2019 y 2020).

Para establecer la fiabilidad del instrumento, en primer lugar, se realizó un análisis estadístico de los resultados medios y su correspondiente desviación estándar (SD) que se mantuvo siempre en valores aceptables entre 0 y 1. En segundo lugar, y para medir la validez interna del propio constructo se estableció la prueba del Alfa de Cronbach ya que permite medir la consistencia interna de los ítems. Así, se obtuvo un resultado de 0.869 en el Alfa de Cronbach (Tabla 1), lo que según estudios como los de Getsdóttir et al. (2018), ofrece una muy alta consistencia interna en escalas bidimensionales al encontrarse entre los valores de 0.60 y .90 que sería lo aceptable para este tipo de estudios.

Tabla 1. Resultado del Alfa de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,869	7

Resultados

A continuación, serán analizados los resultados de la investigación relativos a los valores medios de cada uno de los 7 ítems que componían el instrumento.

Tabla 2. Análisis de media y desviación estándar

Estadísticos								
		VAR0 0001	VAR0 0002	VAR0 0003	VAR0 0004	VAR0 0005	VAR0 0006	VAR0 0007
N	Válido	279	279	279	279	279	279	279
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,526	3,770	4,634	4,408	4,623	3,982	4,211
Mediana		4,000	4,000	5,000	5,000	5,000	4,000	4,000
Desviación estándar		1,024	,9769	,6751	,8427	,6771	,9871	,8702

Según se puede observar en la Tabla 2 de las siete competencias clave analizadas en el estudio, hay 4 de ellas que tienen unos valores medios altos entre el 4 y el 5, lo que supone que los futuros docentes de Educación Primaria sí que consideran que trabajar con el patrimonio ayudará a los estudiantes a trabajar esas competencias clave en concreto. Las cuatro respuestas positivas corresponden a las competencias de conciencia y expresiones culturales (4.63), competencias sociales y cívicas (4.63), competencia en aprender a aprender (4.40) y competencia lingüística (4.21).

Como se puede observar, los dos valores más altos corresponden a las competencias en conciencia y expresiones culturales y a las sociales y cívicas, lo que se corresponde con la hipótesis de inicio de la investigación y corrobora las teorías de López Facal et al. (2017) sobre la estrecha relación

que hay entre determinadas competencias clave y sus áreas de conocimiento afines.

Por el contrario, nos encontramos al mismo tiempo, con otras tres competencias que reciben una valoración media más baja entre los valores de 3 y 4 por lo que, en este sentido, los futuros docentes presentan más dudas o desconfianza en que sean competencias clave que puedan ser trabajadas a través del patrimonio. Estas competencias son el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor (3.98), la competencia digital (3.77) y, con el valor más bajo la competencia matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología (3.52).

La percepción de los futuros docentes es que estas competencias tienen mayor relación con las áreas científico-técnicas que con las Ciencias Sociales y las humanidades, por lo que el patrimonio no sería, en su opinión, un recurso idóneo para trabajarlas, pese a que estudios como los de Cózar-Gutiérrez y Sáez López (2017) unen contenidos de Ciencias Sociales con elementos como la realidad aumentada y las nuevas tecnologías o, incluso, existen estudios con buenos resultados que permiten la enseñanza en nuevas tecnologías usando como recursos elementos patrimoniales (Gómez-Redondo et al., 2016; Ibáñez-Etxeberría et al., 2018).

Si atendemos al análisis pormenorizado de cada una de las 7 competencias clave, se puede observar el grado de acuerdo o desacuerdo que mostraron los futuros docentes participantes en la investigación.

Tabla 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

VAR00001					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	9	3,2	3,2	3,2

	2,00	30	10,8	10,8	14,0
	3,00	99	35,5	35,5	49,5
	4,00	87	31,2	31,2	80,6
	5,00	54	19,4	19,4	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Al observar la Tabla 3, referida a la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, vemos como un 14% de la muestra está en desacuerdo o muy en desacuerdo de que se pueda trabajar a través del patrimonio, mientras que el resultado más alto es de un 35.5% que responde indiferente (ni de acuerdo, ni en desacuerdo) a que sea el recurso óptimo para trabajar esta competencia.

Tabla 4. Competencia digital

VAR00002					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	7	2,5	2,5	2,5
	2,00	14	5,0	5,0	7,5
	3,00	88	31,5	31,5	39,1
	4,00	97	34,8	34,8	73,8
	5,00	73	26,2	26,2	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Un resultado similar, aunque con una mayor valoración positiva, nos lo encontramos cuando observamos la Tabla 4 que se refiere a la competencia digital. En este caso solo un 7'5% de estudiantes se muestran en

desacuerdo, un 31,5% responden de forma indiferente, mientras que el resultado más elevado corresponde al 34,8% de los futuros docentes que sí se muestran de acuerdo, lo que coincide con los estudios mencionados que se centran en el uso de las TIC también para trabajar el patrimonio (Ibáñez-Etxeberría et al., 2018).

Tabla 5. Competencia en conciencia y expresiones culturales

VAR00003					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	,7	,7	,7
	2,00	3	1,1	1,1	1,8
	3,00	10	3,6	3,6	5,4
	4,00	65	23,3	23,3	28,7
	5,00	199	71,3	71,3	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

En cuanto a los resultados que muestra la Tabla 5 sobre la competencia en conciencia y expresiones culturales, se puede observar un altísimo grado de acuerdo de los participantes en cuanto al trabajo de esta competencia mediante el patrimonio, ya que un 71,3% de la muestra responde muy de acuerdo y un 23,4% expone que está de acuerdo, lo que supone que el 94,6% de la muestra percibe positivamente la relación entre los recursos patrimoniales y el trabajo en esta competencia (López Facal et al., 2017).

Tabla 6. Competencia de aprender a aprender

VAR00004					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	5	1,8	1,8	1,8
	2,00	4	1,4	1,4	3,2
	3,00	23	8,2	8,2	11,5
	4,00	87	31,2	31,2	42,7
	5,00	160	57,3	57,3	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La Tabla 6, por su parte, también muestra unos resultados muy favorables al destacar un 57,3% de la muestra muy de acuerdo y un 31,2% de los futuros docentes que están de acuerdo. En este caso, la competencia de aprender a aprender, por su carácter completamente transversal puede ser trabajada con múltiples recursos educativos, uno de ellos, el patrimonio.

Tabla 7. Competencias sociales y cívicas

VAR00005					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	3	1,1	1,1	1,1
	2,00	1	,4	,4	1,4
	3,00	10	3,6	3,6	5,0
	4,00	70	25,1	25,1	30,1

	5,00	195	69,9	69,9	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

En la Tabla 7, relacionada con las competencias sociales y cívicas, es donde, de nuevo, encontramos los resultados más positivos de los todos los ítems. Destaca un 69,9% muy de acuerdo y un 25,1% de acuerdo, lo que supone un 95% de los participantes que valoran positivamente trabajar esta competencia mediante la educación patrimonial. Esta buena percepción se relaciona con los estudios de Cuenca et al. (2017) o González-Monfort (2019) que ya indican la importancia de la educación patrimonial en la conformación de una buena identidad democrática, cívica y ciudadana. De hecho, incluso el currículum oficial (Moreno-Vera y Alvé, 2020), señala la necesidad de trabajar mediante la educación ciudadana conceptos como la conservación y preservación de nuestro patrimonio.

Tabla 8. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

VAR00006					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	4	1,4	1,4	1,4
	2,00	15	5,4	5,4	6,8
	3,00	69	24,7	24,7	31,5
	4,00	85	30,5	30,5	62,0
	5,00	106	38,0	38,0	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

El sexto ítem analizado en este estudio se corresponde con la competencia del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor que, pese a su estrecha relación con las Ciencias Sociales, puesto que se relaciona con el trabajo en

grupo, la búsqueda de información y los contenidos de la geografía humana y económica, no obtiene tan buenos resultados: un 68,5% está de acuerdo o muy de acuerdo, pero hasta un 24,7% de la muestra responde con dudas sobre la idoneidad de usar el recurso del patrimonio para trabajar esta competencia.

Tabla 9. Competencia lingüística

VAR00007					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	,4	,4	,4
	2,00	6	2,2	2,2	2,5
	3,00	58	20,8	20,8	23,3
	4,00	82	29,4	29,4	52,7
	5,00	132	47,3	47,3	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Por último, para finalizar este análisis y discusión de los resultados, también son observables los buenos datos que presenta la variable de la competencia lingüística donde el resultado más elevado es el 47,3% que se muestra muy de acuerdo, seguido del 29,4% que también está de acuerdo. Pese a que es una competencia estrechamente relacionada con la enseñanza de la lengua y la literatura, su carácter multidisciplinar provoca que también tenga una buena percepción a la hora de relacionar comunicación lingüística y patrimonio.

Discusión y conclusiones

Al iniciar este trabajo nos planteábamos como objetivo fundamental el analizar las percepciones del futuro profesorado de Educación Primaria sobre el uso del patrimonio como recurso para adquirir las competencias clave.

En ese sentido, se partía de una hipótesis inicial, ya sugerida por los estudios de López-Facal et al. (2017), que suponía que ciertas materias están estrechamente ligadas a la adquisición de competencias afines, pero que no se relacionan con el resto de competencias.

Así pues, para conseguir el objetivo específico planteado (O.E. 1), se diseñó y validó un cuestionario como instrumento de investigación con 7 ítems (escala Likert 1-5), que se correspondían con las siete competencias clave que se recogen en el currículum (Real Decreto 126/2014). Dicho instrumento recibió una alta valoración en su fiabilidad y consistencia interna, por lo que fue implementado entre 279 futuros docentes de Primaria.

En relación al objetivo específico 2, se realizó un análisis estadístico descriptivo de los 7 ítems, reflejando las percepciones que los participantes tienen sobre cómo el patrimonio puede ayudar a conseguir las competencias clave. A modo de conclusión, es destacable que, tal y como sugería la hipótesis inicial, el uso del patrimonio es percibido como especialmente relevante a la hora de enseñar y aprender las competencias en conciencia y expresiones culturales (94.6%), así como las sociales y cívicas (95%), que son las dos competencias más ligadas a la asignatura de Ciencias Sociales (Cuenca et al., 2017).

Por otro lado, es remarcable que de las siete competencias clave, hay tres que han obtenido una menor puntuación con una media alrededor de 3 puntos en la escala de valoración, por lo que el alumnado presenta dudas y no percibe el patrimonio de utilidad para adquirirlas: competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología (media de 3,5), competencia digital (media de 3,7) y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (media de 3'9). Sorprende la baja percepción en los dos últimos casos, debido a las buenas experiencias didácticas existentes a la hora de usar el patrimonio y

las TIC (Ibáñez-Etxeberría et al., 2018) o la estrecha relación que hay entre la iniciativa y el espíritu emprendedor con los contenidos de Geografía humana y económica.

En definitiva, sería necesaria una mayor presencia de la educación patrimonial en las aulas de Primaria, no solo en el área de Ciencias Sociales, donde sigue siendo escasa (Moreno-Vera y Alvé, 2020), sino en otras materias y asignaturas que permitieran un uso y una aproximación más holística del patrimonio y su relación con cualquiera de las competencias clave que el alumnado debe adquirir al finalizar su educación obligatoria.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2010). *Las competencias básicas en el currículo*. Ministerio de Educación.

Cózar-Gutiérrez, R. y Sáez López, J.M. (2017). Realidad aumentada, proyectos en el aula de primaria: experiencias y casos en Ciencias Sociales. *EDMETIC*, 6(1), 165-180.

Cuenca, J.M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de educación*, 375, 136-159.
<https://doi.org/0.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>

Egido Gálvez, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista española de educación comparada*, 17. 239-262.

Fernández Salinas, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Investigación en la escuela*, 56, 7-18.

Fontal Merillas, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683

- Fontal Merillas, O., Marín Cepeda, S. y García Ceballos, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Educación Primaria*. Paraninfo.
- García-Ceballos, S. (2014). Educación patrimonial, un proyecto de inclusión. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura*, 9, 9-19.
- Getsdóttir, S.M., Van Boxtel, C. y Van Drie, J. (2018). Teaching Historical Thinking and reasoning: construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal*, 44, 960-981.
- Gómez-Carrasco, C.J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J.R. y Sáinz, M. (2019). Effects of a gamification and flipped-classroom program for teachers in training on motivation and learning perception. *Education Sciences*, 9(4), 299. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- Gómez-Carrasco, C.J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J.R. y Sáinz, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: perception of learning and outcome. *PLoS ONE*, 15(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241892>
- Gómez-Redondo, C., Fontal Merillas, O. e Ibáñez-Etxebarria, A. (2016). Procesos de patrimonialización e identización patrimonial con uso de TIC en torno al arte contemporáneo. *Artnodes, revista de arte, ciencias y tecnología*, 17, 52-63.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El futuro del pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Ibáñez-Etxebarria, A., Fontal Merillas, O. y Rivero Gracia, P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194(788), a448. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>

- López Facal, R., Gómez-Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P. y Prats Cuevas, J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias En R. López, P. Miralles, J. Prats (dirs.) y C. Gómez (coord.) *Enseñanza de la historia y competencias educativas (7-22)*. Graó.
- Moreno-Vera, J.R. y Alvé, F. (2020). Concepts for Historical and geographical Thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanities & Social Sciences Communications*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00601-z>
- Moreno-Vera, J.R., Ponsoda-López de Atalaya, S., López-Fernández, J.A. y Blanes-Mora, R. (2020). Holistic or traditional conceptions of heritage among early-childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability*, 12(21), 8921. <https://doi.org/10.3390/su12218921>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (2014). *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Rodríguez-García, A.M., Martínez Heredia, N. y Raso Sánchez, F. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 46-65.
- Salido-López, P. V. (2017). La educación artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 349-368.