

Universidad de Huelva

Departamento de Didácticas Integradas



El patrimonio en el contexto escolar : análisis de concepciones como vehículo para el desarrollo profesional docente : experiencia didáctica, “Farmington Junior High y su entorno patrimonial”, Utah

**Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:**

Carlos Teófilo López Arroyo

Fecha de lectura: 12 de septiembre de 2017

Bajo la dirección de los doctores:

José María Cuenca López

Myriam José Martín Cáceres

Huelva, 2017





UNIVERSIDAD DE HUELVA

TESIS DOCTORAL

**EL PATRIMONIO EN EL CONTEXTO ESCOLAR. ANÁLISIS DE
CONCEPCIONES COMO VEHÍCULO PARA EL DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE.
EXPERIENCIA DIDÁCTICA, “FARMINGTON JUNIOR HIGH Y
SU ENTORNO PATRIMONIAL”, UTAH.**

Doctorando: Carlos Teófilo López Arroyo

Directores: Dr. José María Cuenca López

Dra. Myriam J. Martín Cáceres

Departamento de Didácticas Integradas

Universidad de Huelva

Huelva, septiembre del 2017

Proyecto de investigación “**Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía**”. (EPITEC). (MINECO/FEDER, con código de referencia EDU2015-67953-P).

Programa Oficial de Doctorado en “**Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas**”. Universidad de Huelva.

ÍNDICE

VOLUMEN I: CUERPO DE LA TESIS.

Índice.	1
Índice de gráficos, imágenes y cuadros.	5
Agradecimientos.	15
0. Introducción.	19
Bloque I:	
ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO.	23
1. La escuela y su entorno.	26
2. Educación Patrimonial. Qué entendemos por patrimonio. Hacia un concepto integral.	29
3. Cómo debería ser una propuesta de Educación Patrimonial en el ámbito formal. Marco teórico de la investigación.	39
3.1. Ciudad educadora.	44
3.2. Educación para la ciudadanía.	48
3.3. Educación Patrimonial desde el aprender investigando.	52
4. Aprovechamiento patrimonial en los entornos educativos. Análisis y valoración didáctica.	59
5. La educación patrimonial como vehículo para el desarrollo profesional.	73
5.1. Hipótesis de progresión personal en la didáctica del patrimonio.	76
5.2. Competencias y curriculum.	81

Bloque II:

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.	83
6. Fundamentación metodológica.	85
6.1. Paradigmas de la investigación.	86
6.2. Etnografía.	89
6.3. Estudios de casos.	81
6.4. Investigación acción (i-a).	93
7. Diseño de la investigación.	96
7.1. Formulación del problema y objetivo de la investigación.	96
7.2. Descripción del contexto geográfico y socio-económico de Farmington Junior High.	99
7.2.1. Utah, el Oeste americano.	99
7.2.2. La ciudad de Farmington y su Junior High.	102
7.2.3. Selección de la muestra de la investigación.	108
7.3. Fases en el diseño de la investigación.	11
7.4. Técnicas e instrumentos de análisis	124
7.4.1. Observación: Diario de aula, hojas de registro, sesiones en vídeo, producciones de los alumnos.	124
7.4.2. Entrevistas.	129
7.4.3. Encuestas.	132

Bloque III:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.	141
8. “Farmington Junior High y su entorno patrimonial”.	143
8.1. Rasgos definitorios de la propuesta didáctica.	143
8.2. Análisis del desarrollo profesional vinculado a la experiencia didáctica patrimonial.	166
9. Análisis de los resultados.	169
9.1. Análisis de las encuestas.	169
9.1.1. Encuesta inicial.	170
9.1.2. Encuesta final.	183
9.2. Análisis de las grabaciones en vídeos.	199
9.2.1. Entrevistas iniciales en vídeo.	199
9.2.2. Sesiones de trabajo en vídeo.	205
9.2.2.1 Actividad de presentación.	205
9.2.2.2 Actividades iniciales, de desarrollo y síntesis.	213
9.3. Hojas de registro y diario de aula.	227
9.4. Materiales y evidencias producidos por los alumnos. Momento expositivo final.	235
9.5. Síntesis de los resultados obtenidos.	250
9.6. Informe de investigación.	252
9.6.1. Resultados alcanzados.	253
9.6.2. Actualidad.	254
9.6.3. Novedades.	255
9.6.4. Aportes teóricos.	255
9.6.5. Aportes prácticos.	256
9.6.6. Nuevos interrogantes científicos.	256
10. Conclusiones.	259
10.1. En relación al análisis.	259
10.2. En relación a la metodología e instrumentos de investigación.	262
10.3. En relación a las líneas futuras de investigación.	263
Referencias bibliográficas.	265

VOLUMEN II: ÍNDICE DE ANEXOS DIGITALIZADOS.

DVD. Volumen 1:

ANEXO 1. Encuestas iniciales.

ANEXO 2. Encuestas finales.

ANEXO 3. Grabaciones de las entrevistas iniciales en vídeo.

DVD. Volumen 2:

ANEXO 4. Sesiones de trabajo grabadas en vídeo.

ANEXO 5. Hojas de registro.

ANEXO 6. Diario de aula.

ANEXO 7. Materiales y evidencias producidos por los alumnos.

7.1. Fichas de trabajo.

7.1.1. “Detectives en la sombra”.

7.1.2. “A pie de calle”.

7.1.3. “A la caza de la noticia”.

7.1.4. “Farmington de ayer y de hoy”.

7.1.5. “Naturaleza de cine”.

7.1.6. “Utah, un lugar en el mundo”.

7.2. Diario de Farmington.

7.3. Fotografías y vídeos. Ejemplos.

7.4. Cartas a España.

ÍNDICE DE GRÁFICOS, IMÁGENES Y CUADROS.

BLOQUE I:

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO.

Cap. 2. Educación Patrimonial. Qué entendemos por patrimonio.

Hacia un concepto integral.

Imágenes

2.1. Bases de la Educación Patrimonial y su relación con el sujeto. 34

2.2. Proceso de patrimonialización. 36

Cap. 3. Cómo debería ser una propuesta de Educación Patrimonial en el ámbito formal.

Imágenes

3.1. Fases de nuestra propuesta de trabajo patrimonial en el barrio. 43

3.2. Justificación de trabajos por proyectos. 54

Cuadros

3.1. Concepciones de los alumnos. 45

3.2. Problemas y propuestas de cambio. 56

Cap. 4. Antecedentes del aprovechamiento patrimonial en los entornos educativos. Análisis y valoración didáctica.

Cuadros

4.1. Ejemplo de publicación con parámetros del modelo didáctico tradicional. 67

4.2. Ejemplo de publicación con parámetros del modelo didáctico tradicional. 67

4.3. Ejemplo de publicación con parámetros del modelo didáctico de transición. 68

4.4. Ejemplo de publicación con parámetros del modelo didáctico de transición.	68
4.5. Ejemplos de publicación con parámetros del modelo didáctico innovador.	69
4.6. Ejemplo de publicación con parámetros del modelo didáctico innovador.	69
Cap. 5. <u>La Educación Patrimonial como vehículo para el desarrollo profesional.</u>	
Imágenes	
5.1. Desarrollo del curriculum crítico en la didáctica patrimonial.	75
Cuadros	
5.1. Hipótesis de progresión de desarrollo profesional respecto a la enseñanza del patrimonio.	78
BLOQUE II: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.	
Cap. 6. <u>Fundamentación metodológica.</u>	
Imágenes	
6.1. Síntesis de nuestro estudio de caso particular.	92
6.2. Principales técnicas y métodos desarrollados en nuestra metodología cualitativa.	95
Cuadros	
6.1. Fundamentos del paradigma interpretativo-naturalista.	87

Cap. 7. Diseño de la investigación.**Imágenes**

7.1. Mapa de localización del estado de Utah en los Estados Unidos. Con punto rojo, Farmington.	99
7.2. Mapa de porcentajes de miembros de <i>La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días</i> en los 29 condados de Utah, año 2013.	101
7.3. Modelos de matrículas de coches más representativas de Utah, alusivas a su entorno natural.	101
7.4. Mapa de localización de las principales ciudades del norte de Utah. Con punto rojo, aparece Farmington.	102
7.5. Fotografía de la entrada sur de Farmington, alusiva a su año de fundación.	103
7.6. Vista área de Farmington Junior High y sus amplias zonas verdes.	107
7.7. Grupo 1. Clase de 7º de FJH. Programa de Inmersión Dual en español.	109
7.8. Grupo 2. Clase de 7º de FJH. Programa de Inmersión Dual en español.	109
7.9. Mapa conceptual de los contenidos trabajados en dicha experiencia patrimonial.	115
7.10. Cartel anunciador de la exposición.	116
7.11. Cartel con los ámbitos de investigación.	116
7.12. Mapa conceptual de los ámbitos de investigación de “Farmington Junior High y su entorno patrimonial”.	121
7.13. Fotograma de una entrevista inicial en vídeo.	128

Cuadros

7.1. Visión general de los problemas y objetivos de la investigación.	98
7.2. Datos censales sobre Farmington y su comparativa con el resto de Utah. <i>Población - Edad y Sexo.</i>	104
7.3. Datos censales sobre Farmington y su comparativa con el resto de Utah. <i>Raza y Origen Hispano – Características de la población.</i>	104
7.4. Datos censales sobre Farmington y su comparativa con el resto de Utah. <i>Viviendas - Familias y Residencias – Educación - Salud.</i>	105
7.5. Datos censales sobre Farmington y su comparativa con el resto de Utah. <i>Economía – Transporte – Ingresos y Pobreza.</i>	105
7.6. Datos censales sobre Farmington y su comparativa con el resto de Utah. <i>Empleo - Geografía .</i>	106
7.7. Leyenda de los datos censales sobre Farmington y su comparativa con el resto de Utah.	106
7.8. Cuadro síntesis con las fases de la investigación y sus objetivos.	112
7.9. Sistema de categorías creado como instrumento marco para la presente investigación.	118
7.10. Síntesis de desarrollo de “Farmington Junior High y su entorno patrimonial”.	120
7.11. Ejemplo del Diario de Sesiones.	123
7.12. Síntesis de las modalidades de observación.	125
7.13. Hoja de observación para las sesiones de trabajo.	127
7.14. Ficha de la entrevista inicial grabada en vídeo.	132
7.15. Encuesta inicial sobre patrimonio.	135
7.16. Encuesta final sobre patrimonio.	137
7.17. Encuesta realizada por los estudiantes de Farmington para la escuela de Sevilla.	139

BLOQUE III:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Cap. 8. Farmington Junior High y su entorno patrimonial.**Cuadros**

8.1. Relación de problemas, objetivos específicos, competencias y evaluación de la propuesta didáctica realizada.	145
8.2. Rúbrica de evaluación de la dinámica del aula.	146
8.3. Rúbrica de evaluación de la dinámica de salidas.	146
8.4. Rúbrica de evaluación de los aspectos formales y de presentación.	147
8.5. - 8.20. Diario de sesiones.	148
8.21. Rejilla de observación con indicadores vinculados al desarrollo profesional.	167

Cap. 9. Análisis de resultados.**Gráficos**

9.1. Grado de importancia del patrimonio en las encuestas iniciales.	171
9.2. Frecuencias representativas de los tipos de patrimonio en las encuestas iniciales.	173
9.3. Grado de importancia del patrimonio en las encuestas finales.	185
9.4. Frecuencias representativas de los tipos de patrimonio en las encuestas iniciales.	187
9.5. Grado de recomendación a otros estudiantes del trabajo realizado sobre el patrimonio.	192

Imágenes

9.1. Micah entrevista a un miembro de la Iglesia para la actividad “A la caza de la noticia”.	193
9.2. El grupo de alumnos busca información en internet para la actividad “Farmington de ayer y de hoy”.	193

9.3. Ashley realiza una encuesta para la actividad “A pie de calle”.	193
9.4. Fotograma de la tarea 1. Dinámica de presentación.	208
9.5. Fotografía de Paige mostrando el Libro Mormón. Dinámica de presentación.	209
9.6. Fotografía de Emma mostrando matrícula de Utah. Dinámica de presentación.	209
9.7. Fotografía de los objetos patrimoniales. Dinámica de presentación.	210
9.8. Paige y Jed durante una actividad <i>inicial</i> . Bloque I de investigación.	214
9.9. Fichas de trabajo, “Detectives en la sombra” y “¿Dónde vivimos?”. Actividades <i>iniciales</i> .	215
9.10. Ficha de trabajo: “Farmington de ayer y de hoy”. Actividad de <i>desarrollo</i> .	217
9.11. Ficha de trabajo: “¿Dónde vivimos?”. Actividad de <i>desarrollo</i> .	218
9.12. Ficha de trabajo: “Utah, un lugar en el mismo”. Actividad de <i>desarrollo</i> .	219
9.13. Grupos de trabajo desarrollando su investigación con un mapa conceptual de “Farmington de ayer y de hoy”. Actividad de <i>desarrollo</i> . Bloque II.	220
9.14. Fichas de trabajo: “Detectives en la sombra”. Actividad de <i>síntesis</i> .	225
9.15. Ejemplo de hoja de registro de sesiones de trabajo. Sesión número 14.	230
9.16. Diario de aula. Ejemplos de sesiones: 21, 22 y 23.	231
9.17. El grupo durante la actividad: “¿Cómo es nuestro Junior High?” Bloque I.	236
9.18. Fotografía del concurso de monólogos. Luke asume la identidad de un profesor de Farmington Junior High.	237
9.19. Ejemplos de la encuesta realizada con los habitantes de Farmington sobre su ciudad.	238

9.20. Portada y contraportada del “Diario de Farmington”.	239
9.21. Sección de Arte e Historia del “Diario de Farmington”.	240
9.22. Sección de Naturaleza, Ciencia y Tecnología del “Diario de Farmington”.	240
9.23. Ejemplos de fotografías previas aportadas por los estudiantes en sus trabajos de investigación.	242
9.24. Ejemplos de murales realizados para la actividad del Bloque II.	242
9.25. Ejemplos de fotografías previas aportadas por los estudiantes en sus trabajos de investigación.	243
9.26. Fotogramas de dos documentales pertenecientes a la actividad <i>Naturaleza de cine</i> .	243
9.27. Ejemplos de cartas patrimoniales de Utah realizadas para los estudiantes de Sevilla.	245
9.28. Fotograma de las <i>Noticias patrimoniales de Utah</i> .	246
9.29. El grupo posa junto a la actividad interactiva final.	248
9.30. Estudiantes participando de las dinámicas de la exposición final.	248
9.31. Ejemplos de algunas de las actividades interactivas de la exposición.	249
9.32. Estudiantes participan de diferentes momentos de la exposición.	249
9.33. El grupo clase posa con la cartelería principal de la exposición.	249
 Cuadros	
9.1. Rejilla de observación con indicadores de frecuencia. Categoría I.	176
9.2. Rejilla de observación con indicadores de frecuencia. Categoría II.	181
9.3. Rejilla de observación con indicadores de frecuencia y anotaciones, encuesta inicial.	182
9.4. Rejilla de observación con indicadores de frecuencia, encuesta final. Categoría I.	190
9.5. Rejilla de observación con indicadores de frecuencia, encuesta final. Categoría II.	196

9.6. Rejilla de observación con indicadores de frecuencia y anotaciones, encuesta final.	197
9.7. Evolución de los indicadores del sistema de categorías en las encuestas iniciales y las finales de la investigación.	198
9.8. Resumen de las fases y actividades grabadas en vídeo.	199
9.9. Rejilla de observación con resultados de las entrevistas iniciales en vídeo. Categoría I.	201
9.10. Rejilla de observación con resultados de las entrevistas iniciales en vídeo. Categoría II.	204
9.11. Rejilla de observación con resultados y ejemplos de la tarea de presentación grabada en vídeo. Categoría I.	207
9.12. Rejilla de observación con resultados y ejemplos de la tarea de presentación grabada en vídeo. Categoría I.	211
9.13. Rejilla de observación con resultados y ejemplos de la tarea de presentación grabada en vídeo. Categoría II.	212
9.14. Clasificación de las actividades iniciales, de desarrollo y síntesis analizadas en vídeo.	213
9.15. Rejilla de observación con resultados de las actividades de desarrollo. Categoría II.	216
9.16. Rejilla de observación con resultados de las actividades de síntesis. Categorías I y II.	221
9.17. Ejemplos de preguntas y respuestas de las actividades de síntesis grabadas en vídeo.	224
9.18. Evolución de los indicadores del sistema de categorías en momentos iniciales y finales de la investigación.	226
9.19. Tipos de registros presentes en el diario de aula.	231
9.20. Sumario de materiales y evidencias producidos por los alumnos.	235
9.21. Indicadores relacionados con el concurso de monólogos sobre el patrimonio.	237
9.22. Indicadores relacionados con el PowerPoint sobre encuestas patrimoniales.	238

9.23. Indicadores relacionados con el <i>Diario de Farmington</i> .	241
9.24. Indicadores relacionados con los murales.	242
9.25. Indicadores relacionados con los documentales.	244
9.26. Ejemplo de un correo electrónico enviado a Utah por una alumna de Sevilla.	246
9.27. Indicadores relacionados con las actividades del Bloque IV.	247
9.28. Indicadores relacionados con la exposición interactiva.	250

AGRADECIMIENTOS.

Este trabajo es un particular y sentido reconocimiento al Estado de Utah. Prácticamente desconocido para mí hasta hace apenas unos años, se ha convertido en la actualidad en el segundo hogar de nuestra familia. Por las maravillosas casualidades que a veces te reserva la vida, descubrimos juntos esta región del oeste de los Estados Unidos, que guardaba para nosotros, emocionantes experiencias personales y profesionales que ya nunca olvidaremos. Utah destaca por su entorno, por la fuerza increíble de la naturaleza, proyectada en verdes paisajes y en el blanco radiante de sus nieves. Utah te atrapa por la hospitalidad de sus gentes y la autenticidad de sus costumbres.

La presente tesis doctoral no se hubiera podido desarrollar sin el entusiasmo y la empatía de los estudiantes de Farmington Junior High, un centro de enseñanza secundaria ejemplar, muestra del extraordinario potencial educativo que tiene el Estado. Los apenas veinte nombre propios que aparecen citados sirven para expresar mi más sincero agradecimiento, no sólo a ellos, sino a todos los alumnos que por la imposibilidad de nombrarlos hubiera sido justo recordar. También incluyo aquí con especial cariño, al conjunto de Bachillerato del Colegio María Auxiliadora del barrio de San Vicente de Sevilla, quienes sin duda, con su entrega me transmitieron que el patrimonio es sobre todo una cuestión de emociones, generando sin saberlo, el impulso personal y profesional que hoy me hizo llegar hasta aquí.

Por estos motivos, resultó especialmente gratificante revivir todo lo que a partir de estas páginas se narra. Mis alumnos demostraron que esa tradicional línea que en ocasiones separa al profesor de sus alumnos, carece de todo sentido, y que para aquellos que tenemos el enorme privilegio de sentirnos maestros vocacionales, siempre aprenderemos más, de lo que nunca nos dará tiempo a entregarles.

Gracias también, a José María Cuenca y a Myriam Martín, por regalarme conocimientos y vuestro preciado tiempo al dirigir este trabajo. Gracias, por la afinidad que siempre despertasteis en mí, fiel reflejo de la forma que tenéis de entender la docencia. De vuestra mano resultó ilusionante descubrir las enormes posibilidades que ofrece la Educación Patrimonial.

Gracias por último, a toda mi familia, en especial a Sandra, Carlitos y Pablo, por la generosidad demostrada durante tantos meses. Por comprender, especialmente este último año, que el cole de papá ocupaba parte de vuestro tiempo.

“Nuestras ideas, nuestros valores, nuestros actos y hasta nuestras emociones son, lo mismo que nuestro propio sistema nervioso, productos culturales, productos elaborados partiendo ciertamente de nuestras tendencias, facultades y disposiciones con que nacimos, pero ello no obstante productos elaborados. Chartres está hecha de piedra y vidrio, pero no es solamente piedra y vidrio; es una catedral y no sólo una catedral, sino una catedral construida en un tiempo particular por ciertos miembros de una particular sociedad. Para comprender lo que Chartres significa, para percibir lo que ella es, se impone conocer bastante más que las propiedades genéricas de la piedra y el vidrio y bastante más de lo que es común a todas las catedrales. Es necesario comprender también -y, a mi juicio, esto es lo más importante- los conceptos específicos sobre las relaciones entre Dios, el hombre y la arquitectura que rigieron la creación de esa catedral. Y con los hombres ocurre lo mismo: desde el primero al último también ellos son artefactos culturales”.

C. Geertz (*La interpretación de las culturas*,1973).

INTRODUCCIÓN.

Al inicio del curso escolar 2008/09, se implantó en los centros educativos de Andalucía, la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrollaba el currículo correspondiente al Bachillerato en esta comunidad autónoma, de esa forma se definió la nueva materia de Proyecto Integrado¹. Esto supuso una efímera pero excelente oportunidad de promover dinámicas que conectaran a nuestros estudiantes con el mundo real, apostando por la investigación como metodología de trabajo, entre un alumnado que evidenciaba, igual que ahora, una falta de dominio de habilidades prácticas y una necesidad de mejorar la propia iniciativa personal. En la mayoría de los casos no por responsabilidad propia, sino por una ausencia sustentadas en el tiempo de los estímulos necesarios, tanto por parte de la administración educativa, como de un profesorado, anclado en prácticas excesivamente tradicionales, y que establecen pautas inalterables de trabajo en las distintas etapas de las que se compone el sistema.

Aunque fuera a pequeña escala, y de forma aislada, la nueva materia instó a un cambio de tendencia² tratando de generar novedosas situaciones de aprendizaje, optando por la elaboración de materiales de carácter interdisciplinar y basándose en dinámicas activas y participativas, con la clara intención de promover tanto destrezas como actitudes, que posibilitaran la localización e interpretación de la información para generar así nuevos tipos de conocimientos, mejorando incluso las habilidades comunicativas. Y todo ello, curiosamente, sin la definición de núcleos temáticos de trabajo, justificándolo en cuanto que: *“No hay más límites que los derivados de las posibilidades e imaginación de profesorado y alumnado, considerando las condiciones reales para llevar a cabo el proyecto, los recursos disponibles, las oportunidades que ofrece el entorno, el capital de la comunidad y la facilidad para interesar a los alumnos y alumnas”*.³ En definitiva, se trataba de activar la capacidad de aprender por uno mismo, adquiriendo las competencias necesarias para ser efectivos en la sociedad actual. Bajo esa sugerencia nació *“San Vicente, un barrio de ayer y de hoy”*⁴, un estudio patrimonial original, sustentado en el entorno escolar y protagonizado en exclusividad

¹ Un año antes se desarrolló para 4º de ESO (decreto 231/2007 de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la E.S.O. en Andalucía).

² Los registros normativos en la docencia siguen marcando dinámicas excesivamente continuistas en el peso de lo conceptual, con currículos de corte academicistas. La necesidad de profesores como profesionales reflexivos (Zeichner, 1993) constituye un impulso clave en la renovación de la didáctica y del propio desarrollo profesional.

³ BOJA 169. Página 215. Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía.

⁴ Una reseña del mismo se incluye en el punto 7.3. Fases de la investigación.

por dos cursos de 1º de bachillerato del Colegio María Auxiliadora de Sevilla. Dicha propuesta didáctica, se enmarcaría posteriormente dentro del Trabajo Final de Máster “La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos: análisis documental y propuesta didáctica”, perteneciente al Máster Oficial “Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas”, realizado a finales del 2011 en la Universidad de Huelva. Todas estas experiencias, consideradas antecedentes de la presente investigación, generaron en lo personal un interés creciente por la didáctica patrimonial, determinando así, un camino vinculado al desarrollo profesional mostrado en esta tesis doctoral.

La investigación que este estudio acomete pertenece al proyecto de investigación “Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía” (EPITEC), y aborda varios aspectos significativos, todos ellos, sin duda, relacionados con las enormes posibilidades que posee la Educación Patrimonial dentro del contexto escolar. En este punto de inicio cabe plantear al lector tres cuestiones fundamentales referidas a este ámbito; en primer lugar, ¿qué piensan nuestros alumnos del patrimonio?; en segundo lugar, ¿conocen nuestros escolares el entorno patrimonial que les rodea?, y por último, ¿aprovechan los docentes las enormes posibilidades reales que el patrimonio brinda a los estudiantes, tanto en su función educativa, como didáctica? Estas y otras interrogantes, buscarán respuestas a partir de un estudio de casos localizado en una escuela de enseñanza media de la ciudad de Farmington, perteneciente al Estado de Utah, en los Estados Unidos. Allí, a través del *Programa de Profesores Visitantes en Estados Unidos y Canadá*, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, disfruté de mi labor como profesor durante tres años, un curso escolar, en la etapa de *elementary school*, y otros dos, en la *middel – high school*⁵, donde se despliega buena parte de la investigación.

Una de las intenciones fundamentales de esta tesis será mostrar la extraordinaria capacidad que tiene la enseñanza del patrimonio, no solo como herramienta formativa para los estudiantes, sino también, como claro ejemplo para el desarrollo profesional docente a través de su didáctica. Vinculado a ello, se tratará de contribuir a un ámbito de estudio muy poco desarrollado, referido en este caso, a conocer las concepciones que sobre patrimonio tienen los estudiantes de secundaria, cuestión clave sobre la que

⁵ La escuela elemental recibe el nombre de *Eagle Bay Elementary* (<http://www.davis.k12.ut.us/Domain/3531>). La escuela secundaria es *Farmington Junior High* (<http://www.davis.k12.ut.us/Domain/6169>).

cimentar futuras pautas de intervención, no sólo vinculadas a la didáctica de las Ciencias Sociales, sino de todas las didácticas específicas englobadas ya necesariamente bajo dinámicas interdisciplinarias. De igual forma, se experimenta y se actualiza, un campo de trabajo que, a pesar del auge de investigaciones recientes (planteadas casi siempre desde el ámbito universitario) sigue en la mayoría de los casos sin calar en las escuelas, y que muestra, tanto en los aspectos normativos, como en las propias concepciones del profesorado, una visión excesivamente tradicional que resulta muy poco atractiva para los estudiantes que continúan percibiendo el patrimonio como un concepto teórico y extraño, alejado de su propia realidad.

Como señala Cantón Arjona (2009), la validez de cada modelo pedagógico depende de su capacidad para comprender y captar los signos de su tiempo, teniendo la capacidad a su vez, de ser sustancialmente generoso al mostrar soluciones continuas, alternativas dignas y eficaces en el día a día. El patrimonio y su didáctica ofrece esa valiosa posibilidad, su carácter atemporal, histórico y presentista, solo necesita de la voluntad del reconocimiento y del compromiso social para constituirse en un fiel reflejo identitario, además de una fuente inagotable de recursos. Desde estas páginas se apostará de forma decidida por redescubrir el patrimonio más próximo, el estrechamente vinculado con la identidad personal y colectiva de la comunidad. Ese, que por cotidiano no recibe la atención debida, ni por parte de profesores, ni en consecuencia de sus alumnos, y que debe convertirse por su accesibilidad y significación, en una herramienta de primer orden en la formación de ciudadanos emancipados, comprometidos, y con un marcado carácter crítico, superando así, definitivamente, la idea de unas escuelas constituidas como simples centros de instrucción. En este sentido nos decantamos también por ceder un protagonismo pleno a los estudiantes, en aras de un proceso de *concienciación* (Freire, 1990) en el cual los sujetos de conocimiento adquieren de forma progresiva una percepción de su realidad sociocultural y, a su vez, de su enorme capacidad transformadora del mundo. Para conseguir estos objetivos creemos necesario despertar la imaginación y fomentar la capacidad creadora de los educandos, situando al estudiante en la propia realidad patrimonial que le rodea.

Por todo ello, la importancia de investigaciones como la actual, inusual si la comparamos con los abundantes estudios existentes sobre profesores o materiales educativos (por poner solo dos ejemplos), y que manifiestan la urgente necesidad de

generar propuestas de investigación donde los alumnos ocupen el verdadero lugar que les corresponde.

El presente trabajo se articula en tres bloques, precedidos de una introducción y refrendado por una serie de conclusiones y de futuras líneas de investigación. En el primero de los bloques se contextualiza la investigación respecto a sus antecedentes y marco teórico. Se sitúa a la escuela y su entorno como conexión próxima a los elementos patrimoniales más significativos, estableciendo los fundamentos de una ciudad educadora, y propicia para adquirir un concepto integral de patrimonio, que genere a su vez, el desarrollo de una ciudadanía responsable y crítica desde la práctica del aprender investigando.

El segundo bloque establece el diseño metodológico de la investigación, con una fundamentación metodológica a partir de un paradigma sociocrítico y una práctica cualitativa, basada en la etnografía de un estudio de caso de investigación-acción del grupo de estudiantes de 7º curso de Farmington Junior High. Este diseño se sustenta a partir de la formulación de un problema de investigación, referido a cómo una experiencia de Educación Patrimonial de las concepciones que manifiestan los alumnos sobre el patrimonio de su entorno escolar, puede servir a su vez, de instrumento para el desarrollo profesional docente y sustento para la innovación de la práctica educativa. En función de esta cuestión se definirán también una serie objetivos específicos delimitados en distintas fases de trabajo, de igual forma, se incluirán en este apartado todas las técnicas e instrumentos de investigación propios de la investigación.

Finalmente, el último bloque detalla el análisis y discusión completa de los resultados. Apartado clave para la búsqueda de significados concretos en la experiencia patrimonial, y donde se emitirá también un informe de investigación referido a los principales logros alcanzados, la actualidad del tema tratado y los nuevos interrogantes científicos que se abren tras la investigación, entre otros.

Bloque I:

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO.

1. La escuela y su entorno.
2. Educación patrimonial. Qué entendemos por patrimonio. Hacia un concepto integral del patrimonio.
3. Cómo debería ser una propuesta de educación patrimonial en el ámbito formal.
Marco teórico de la investigación.
 - 3.1. Ciudad educadora.
 - 3.2. Educación para la ciudadanía.
 - 3.3. Educación Patrimonial desde el aprender investigando.
4. Aprovechamiento patrimonial en los entornos educativos. Análisis y valoración didáctica.
5. La educación patrimonial como vehículo para el desarrollo profesional.

Bloque I:

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO.

En el presente bloque se muestran tanto los precedentes más destacados relacionados con nuestro estudio, como una descripción detallada del marco teórico referencial para la propuesta de Educación Patrimonial desarrollada. Ambos aspectos resultarán claves, y se constituyen en un primer paso imprescindible para cimentar la consecución posterior de los objetivos marcados. De esta forma los diferentes subepígrafes que a continuación se detallan, abordan la totalidad del ámbito de la investigación de la tesis. En cuanto a los antecedentes, en primer lugar se localizará el entorno patrimonial de la escuela como el marco de referencia geográfico ideal para una didáctica significativa. Para continuar posicionando y caracterizando la futura experiencia bajo el concepto integral de patrimonio, elemento de referencia a lo largo y ancho de toda la investigación, e incluyendo del mismo modo, una serie de rasgos del modelo de investigación escolar propuesto.

Por otra parte, en relación al marco teórico de la investigación serán tres los pilares que lo sustenten: la ciudad educadora, como escenario y fuente de valores inagotables; la educación para la ciudadanía, como una de las metas del procedimiento didáctico; y el aprender investigando, como apuesta y patrón procedimental, ya definido, tanto en la adquisición eficaz de conocimientos, como en el propio auto modelado de las actitudes de nuestros alumnos. El bloque se completa con otros dos puntos fundamentales a la hora de consolidar los aspectos previos y teóricos de la investigación. A partir de un estudio documental en reconocidas bases de datos nacionales e internacionales, se estudian los antecedentes del aprovechamiento patrimonial en los entornos educativos, tanto en España, como en los Estados Unidos. El objetivo será constatar una realidad, la escasa presencia de evidencias que aglutinen nuestra línea de trabajo en didáctica patrimonial, y en consecuencia, la apremiante necesidad de apostar en ese sentido por su renovación. Este punto, se complementará también, con una referencia imprescindible, personal y previa a la investigación, para comprender el sentido del proceso de desarrollo profesional. De esta forma, el epígrafe 5 incluye uno de los objetivos destacados de la investigación, el referido a cómo la Educación Patrimonial puede llegar a constituirse en un vehículo para el propio desarrollo profesional del docente.

CAPITULO 1. LA ESCUELA Y SU ENTORNO.

Reflexionar sobre el quehacer en las aulas resulta un ejercicio que requiere cierto esfuerzo, dicha actividad se ve premiada sin duda con posibles continuidades o rectificaciones en la práctica que favorecen en todo momento el desarrollo tanto de los alumnos como del profesorado⁶. El estilo docente del profesor de enseñanza secundaria obligatoria manifiesta una tendencia al uso de determinados recursos y actividades didácticas, puede que en ocasiones estos no sean los más idóneos si lo que se pretende es una dinámica distinta de trabajo y una búsqueda de mejores resultados, también puede darse el caso que sean convenientes pero no estén del todo bien utilizados.

En la materia patrimonial que nos compete, la relevancia educativa de la ciudad, del barrio, del entorno, debe sin duda activarse, aunque los estudios sobre patrimonio cuentan con una larga tradición, suelen vincularse en exceso a disciplinas particulares (Historia y Arte, principalmente), por lo que limitan también su ámbito de actuación. El enorme interés que presenta la ciudad supera dicha vinculación puntual, puesto que constituye un tópico educativo destacado para comprender el conjunto de los procesos que tienen lugar en las sociedades humanas, además de contribuir a que los ciudadanos afronten con solvencia los problemas más destacados de nuestro mundo (García Pérez, 2003). En esa línea, Coma (2011) apunta que las ciudades cobijan los valores culturales materiales e inmateriales presentes con el patrimonio, y que resultan pues un reflejo fiel del propio colectivo ciudadano. Por ello, cada espacio de la ciudad tiene la posibilidad de contribuir a la educación, lo que la convierte en un socio inestimable de la escuela, ya que desde la perspectiva del conocimiento del medio, los procesos históricos, culturales y naturales no tienen sentido si se trabajan de manera aislada del entorno al que pertenecen.

Se cuestionan, de inicio, dos aspectos básicos, primero si el curriculum actual otorga el espacio suficiente al estudio de la ciudad, y segundo, si resulta eficiente el análisis del medio urbano tal y cómo se desarrolla durante la escolaridad obligatoria, período educativo en el que se desarrolla la presente investigación. Nuestros libros escolares evidencian la escasez de dicha temática, además, dicho tratamiento responde a

⁶ La base del marco teórico que se desarrolla proviene del capítulo I del trabajo Fin de Máster: “La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos: análisis documental y propuesta didáctica” (López Arroyo, 2013 y 2014).

planteamientos más académicos que a una relación con problemáticas urbanas reales; Manuel Azaña (s.f:68) escribía en una ocasión: “*el colegio nos parecía una suspensión temporal de la vida propia*”, estamos convencidos que con el paso de los años muchos alumnos de los centros educativos de secundaria españoles siguen con esa misma convicción. Existe pues, un ruptura entre lo académico–disciplinar y lo educativo–real. Esa dicotomía debe ser resuelta a través de metodologías ya diseñadas, pero relegadas en exceso en los libros de referencia. Se tratará, sobre todo, de inundar nuestras aulas de experiencias con un marcado carácter innovador, con ello nos estamos refiriendo al aprendizaje significativo basado en las experiencias de los propios docentes y el medio en el que se desarrollan. Sin contexto, no puede haber aprendizaje significativo y experiencial.

Una escuela relacionada con el entorno actúa bajo dos principios complementarios (Trilla, 1995), el de *recontextualización* de los contenidos y el de *renaturalización* de los procesos. En el primer caso con metodologías activas como la de aprender investigando, de bases constructivistas e interdisciplinares, con un aprendizaje reflexivo y enfoque colaborativo. Dichas posibilidades encaminan al alumno a una mayor autonomía, a un aprendizaje duradero y funcional, permitiendo de igual modo la diversidad, la apertura al medio acerca a los discentes a un contenido de interés y de actualidad. En cuanto a la *renaturalización* de los procesos, y siguiendo a referentes como Dewey (1960) o Freinet (1970), con sus “métodos naturales”, se pretende menoscabar el predominio de una tendencia transmisora de conocimientos efímeros y poco prácticos. Salir del aula supone acción y participación, dotar de significado al conocimiento formal. Se trata de acercar el aprendizaje disciplinar a la experiencia, teniendo en cuenta que una experiencia cultural será educativa, si facilita las vías de autoconstrucción del sujeto, posibilitando así, un mayor grado de autoconocimiento y de autonomía tanto cognitiva, como emocional. Por ello, los alumnos al asumir responsabilidades reales, adquieren las habilidades propias para aplicar unos conocimientos de carácter práctico que les facilite la resolución de problemas concretos (Vilarrasa, 2003). Frente a la imagen clásica de la escuela cada vez queda más claro la necesidad de buscar nuevas estrategias que fijen un diálogo cómplice y responsable entre la comunidad educativa y el territorio, para constituirse en clave de desarrollo y de cohesión social de la comunidad. Se plantea al margen de los objetivos tradicionales de las salidas, priorizar el objetivo del aprendizaje (Benejam, 2003), el

aprendizaje por descubrimiento deja clara la idea de que las personas aprendemos por maduración, con las propias acciones y el contacto directo con la realidad que nos rodea. Es necesario aclarar que la observación y la experimentación no tienen porque garantizar un aprendizaje correcto, pues se hace necesario combinarlas con estrategias docentes concretas. A pesar de que estemos inmersos en la sociedad de la información, la ruptura entre el concepto y el contexto (Vilarrasa, 2003) está más presente que nunca, debido a la disminución de la experiencia directa vivida con el entorno cotidiano, con un predominio de la imagen sobre la palabra. Y la sustitución de la experiencia directa por la experiencia tecnológicamente mediada, como defensa del mercado.

Se hace necesario hacer extensibles nuevos principios de aprovechamiento patrimonial en los entornos ya mencionados, movidos por la innovación y adaptación a los nuevos tiempos, hay que demostrar, cuando más se cuestiona, que ahora más que nunca, somos copartícipes de una escuela viva y que late. Quizás la clave de la relación entre la escuela y el medio *“no esté en encontrar la distancia justa entre ambos, sino en saber alternar las distancias, en saber ir y volver desde la escuela al medio, y viceversa”* (Trilla, 1995:231).

En el caso concreto de Andalucía, la participación social en la gestión y legitimación del patrimonio cultural (Arjones, 2015) ha sido analizada a partir de las posibilidades que ofrece la Ley de Patrimonio Histórico de Andalucía. La autora considera que la población se muestra receptiva a la hora de tutelar su propio patrimonio, pero afirma que en la actualidad no se articulan mecanismos para que ésta pueda expresar su identidad. Por ello, plantea que la legislación vigente al respecto debe ofrecer cauces para que los ciudadanos puedan asumir dicha responsabilidad. Existe así un desfase importante a la hora de contemplar la participación social en el ámbito patrimonial, puesto que considera que los agentes que deben legitimar y gestionar en última instancia su patrimonio son los propios ciudadanos partícipes del mismo. En espera del respaldo legal necesario, si se trata de promover sujetos activos en el ámbito patrimonial, nada mejor que la escuela y su entorno en la ciudad como marco ideal, favorable y plural para activar actuaciones críticas en los jóvenes, a partir de propuestas educativas donde se amplíen los límites de acceso al conocimiento y sirvan, a su vez, de vehículo de expresión personal y colectiva en materia patrimonial.

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN PATRIMONIAL. QUÉ ENTENDEMOS POR PATRIMONIO. HACIA UN CONCEPTO INTEGRAL.

España ocupa la tercera posición del mundo entre los países con mayor cantidad de bienes declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, y cuenta con más de 60.000 catalogados de interés cultural conforme a sus legislaciones (Fontal e Ibáñez, 2015). Cada vez existe una mayor conciencia por parte de las instituciones y ciudadanos de a pie sobre el valor de estos, lo que supone un primer paso necesario para la conservación, puesta en valor y difusión del patrimonio. Tradicionalmente existe una vinculación de dichos bienes a elementos histórico-artísticos, pero de forma más reciente y ayudado por organismos internacionales, se tiende a una visión más amplia sobre el patrimonio. Las declaraciones internacionales por parte de la Unesco y la referida concienciación ciudadana favorecen nuevas perspectivas.

Dentro del ámbito antropológico, Zamora (2011) señala que el patrimonio tiene que ver con la cultura y con la naturaleza, que está vinculado al pasado de una sociedad determinada, y existe cuando es activado, por lo que es una construcción social con carácter simbólico, lo que lo convierte en un signo de identidad cultural. Se apunta que el patrimonio tiene que ver con la capacidad creativa, no solo con lo heredado, y que valorando sus usos sociales se consigue aumentar su capacidad de atracción social y añadir causas a un proyecto común. Es necesario pues, que como ciudadanos seamos conscientes en todo momento de la necesidad de vincularnos al patrimonio, siendo la escuela el primer paso para ello.

Son muchas las maneras de clasificar el patrimonio, en primer lugar, están aquellas separaciones estandarizadas y disciplinares que son las que toman las principales leyes patrimoniales como referencia. Bajo nuestro punto de vista, existen otras formas de clasificar el patrimonio, más acordes con la visión dinámica, sistémica y en continua construcción que tenemos del mismo. Dentro de estas clasificaciones del patrimonio encontramos las que ofrecen Prats y Santacana (2009), se habla de *patrimonio natural*, caracterizado en su origen, por la no participación directa del hombre, y *patrimonio cultural*, que nos llega procedente de la factura humana. A su vez, éste último, se puede dividir en diversos tipos según su naturaleza, así como, en los denominados intangibles y tangibles (muebles e inmuebles). El concepto de patrimonio urbano nos interesa especialmente en nuestra investigación, éste no sólo está vinculado a los monumentos materiales tangibles, si no también a los elementos intangibles e

inmateriales, de los que daremos cuenta más adelante. En el artículo II de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Unesco⁷, se señala:

se entiende por patrimonio cultural inmaterial los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –juntos con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrantes de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. (p. 2).

El patrimonio urbano se caracteriza por ser un bien colectivo y vivo, es una categoría histórica heredada, su puesta en valor no puede entenderse sólo como el resultado de una acción restauradora de la piedra, ya que normalmente asume su valor cuando hay personas que viven allí, que lo aman y a su manera lo comprenden (Hernández Cardona, 2002). Esa es una labor fundamentalmente educadora que nos compete.

En los noventa aparece el concepto de patrimonio integral u holístico (Llorens Prats, 1997) con enormes posibilidades educativas, a pesar de ello, no se han producido aún las actualizaciones necesarias desde el ámbito escolar, por lo que aún queda mucho por trabajar en ese sentido. Trataremos de descubrir parte de sus potencialidades, tanto para alumnos, como para profesores, los primeros aprenderán investigando, y los segundos fundamentarán con bases sólidas su desarrollo profesional.

En esta línea, la visión que se refleja en Martín Cáceres (2012, pp. 96), recogiendo el corpus teórico en cuanto a una clasificación del patrimonio realizada por el taller EDIPATRI, dentro del grupo DESYM (Hum. 168, del Plan Andaluz de Investigación de la Junta de Andalucía), en la que parten de una concepción del patrimonio desde una perspectiva interdisciplinar, interrelacionando los aspectos naturales y científicos-tecnológicos del patrimonio con los referentes histórico-artísticos y etnológicos, siempre ligado a una concepción patrimonial de carácter holístico y

⁷ Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Unesco. París 17 de octubre del 2003.

simbólico-identitario (Prats, 1997). De igual manera se toman como referentes la visión antropológica (Moreno, 1999), temporal, (Lowenthal, 1985), sociocrítica (Sibony, 1998; Focroulle, 1995; Ashworth y Howard, 1999) del patrimonio. Toda la propuesta didáctica se fundamenta en la visión sistémica de Bertalanffy (1968), aplicada al caso patrimonial por Mattozzi (2001), el diseño de hipótesis de progresión (Porlán y Rivero, 1998) aplicada a la didáctica del patrimonio por Ávila (1998) y la planificación de la investigación y análisis de resultados en función a un sistema de categorías basado en una hipótesis de progresión respecto a la Educación Patrimonial (Cuenca, 2002).

Todos estos aspectos se recogen también en el proyecto de investigación “Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. (EPITEC). Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO/FEDER, con código de referencia EDU2015-67953-P), y en el que se inserta esta tesis doctoral.

A pesar de estas visiones más abiertas y flexibles del patrimonio, en el sistema educativo no quedan reflejadas, no detectándose una incorporación transversal del patrimonio en el curriculum, continuando una perspectiva excesivamente disciplinar y esteticista. Las disciplinas vinculadas al patrimonio se imparten de forma tradicional con manuales cerrados y estáticos, sin ser acompañadas por una visión analítica y crítica sobre su uso por parte de los profesores. Los estudios demuestran que los manuales terminan por convertirse en una práctica casi exclusiva, en un guión cinematográfico con pocas sorpresas diarias que acomoda en exceso la labor profesional y aburre en demasía al alumnado. Las concepciones transmitidas por los manuales en la Educación Secundaria Obligatoria (Cuenca y Estepa, 2003), señalan una visión patrimonial conceptual, de visión estética e histórica, centrada en la Historia Antigua, y con metodologías caracterizadas por la escasa dinamización. Esta situación es detectada también en la tesis doctoral de López Cruz (2014), donde se percibe que los libros de texto mayoritariamente suponen un obstáculo para el desarrollo de propuestas de Educación Patrimonial deseables.

La presencia del patrimonio en las recientes leyes educativas en España (LOGSE, LOE, LOMCE), ha sido analizada, especialmente a través de la educación artística en la etapa de primaria, por Fontal, (2015). Aunque la LOMCE⁸ ha mantenido

⁸ La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

las competencias básicas, ahora denominadas Competencias Claves, eliminó la denominada cultural y artística, incluyendo ahora una nueva y heterogénea destreza denominada “conciencia y expresiones culturales”. La relación de los argumentos de dicha Ley con el Plan Nacional de Educación y Patrimonio refuerzan la idea de sensibilización como principal criterio metodológico. De esa forma, se recoge⁹:

La sensibilización es clave cuando hablamos de Patrimonio porque supone un punto de inflexión entre aquellas personas que no reconocen su valor, por lo que no verán motivos para cuidarlo o transmitirlo, frente a aquellas otras que, conscientes de ello, tienden a cuidarlo, a disfrutar de él y a tomar decisiones en favor de su difusión y legado. (...) Tanto el conocimiento, como la comprensión o la valoración en ningún modo surgen de manera espontánea en el ser humano, sino que se adquieren a través de procesos educativos; se necesitan estrategias adecuadas que nos ayuden a conocer el Patrimonio, ya sea a partir de los sentidos, desde la emoción, desde el pensamiento o desde la propia actuación. Por lo mismo, las estrategias didácticas nos ayudan a comprender, nos animan a buscar el sentido, a otorgar los valores mediante procesos de investigación, experimentación, deducción, reflexión, etc. (..)

Definir la Educación Patrimonial resulta una tarea recurrente por la necesidad de marcar un punto de partida necesario para las posteriores experiencias, y atisbar del mismo modo, todas sus posibles potencialidades. Así, Cantón Arjona (2009:37), la concibe como:

“la acción educativa consciente, organizada y sistematizada dirigida a la formación de sujetos a partir del reconocimiento y la apropiación de su sustento cultural, histórico, político y ético-espiritual. Es decir, a partir del reconocimiento de su particularidad y de la apropiación plena, subjetiva y emancipatoria de su cultura, entendida ésta como un complejo sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres y horizontes utópicos constitutivo y constituyente de bienes materiales y espirituales únicos, irrepetibles e históricamente determinados”.

⁹ <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf> . Pág. 13.

De este concepto tan abstracto, como *sui generis*, se derivan planteamientos muy interesantes, referidos tanto a la práctica educativa, como social. En primer lugar, por lo complejo de su contenido, se trata de una herramienta de alfabetización fundamental, puesto que otorga un conocimiento y enriquecimiento tanto individual como colectivo. En segundo lugar, la posibilidad que presenta de múltiples enfoques interdisciplinarios (como se verá en la experiencia patrimonial protagonista de la presente investigación), derivados de su naturaleza holística. Y por último, la firme invitación que ofrece hacia el análisis de la realidad, su interpretación y el compromiso social, desde un aprendizaje de marcado carácter significativo. En definitiva, ampliando los límites de acceso al conocimiento a través de propuestas educativas patrimoniales, alcanzamos el objetivo de comprender la realidad y valorarla de forma crítica.

Siguiendo a Teixeira (2006), la Educación Patrimonial también presenta los siguientes rasgos definitorios:

- Es un proceso educativo permanente y sistemático centrado en el patrimonio como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo.
- Es un instrumento de la “alfabetización cultural” que permite al hombre una lectura del mundo que le rodea, de su universo, su tiempo y su espacio y orientar sus intervenciones.
- Es una estrategia para la formación moral y ciudadana.

De esa forma, tanto sus bases, como la relación que se establece entre el sujeto y el patrimonio, son representadas siguiendo a Cantón Arjona (2009) del siguiente modo (Imagen 2.1).



Imagen 2.1. Bases de la Educación Patrimonial y su relación con el sujeto. Extraído de Cantón Arjona (2009:37).

Autores como Fontal e Ibáñez (2015), valoran las estrategias e instrumentos para la Educación Patrimonial en España, planteando si efectivamente los contenidos curriculares relacionados con este ámbito se imparten y de qué forma en las aulas. Por lo que apuntan, resulta fundamental la necesidad de realizar un seguimiento real sobre las constantes principales de esta educación en nuestro país, para generar a su vez, programas educativos que resulten sólidos y evaluables. Sin duda, todo ello resulta conveniente, puesto que “invertir” en educación patrimonial es asegurarse la continuidad de un patrimonio cultural que estamos obligados no solo a preservar, sino también a valorar en su justa medida.

Es sabido, que en la práctica de cada profesor cuentan las experiencias discentes, es decir, las experiencias personales vividas como alumno e incluso también las vividas en los primeros momentos como profesor. Resulta necesario conocer el contexto de éste, puesto que influye de forma clara en su docencia. Hay que tener en cuenta también, el peso tradicional que tiene el currículum, aunque no hay que olvidar la capacidad e incluso el deber que tenemos de ser responsables del proceso de enseñanza aprendizaje, y de hacer como en nuestro caso, del patrimonio un núcleo atractivo de interés colectivo. En este sentido, las experiencias discentes tienen mucho más peso que los diferentes currícula a la hora de reproducir los modelos didácticos.

En la línea integral de patrimonio, Jiménez y Wamba (2002) aportan la perspectiva sistémica, sumando la realidad natural, social e histórica para propiciar la interdisciplinariedad, la ambientación del currículo y sus propias competencias. Se persigue la alfabetización científica de la sociedad mediante propuestas que vinculen sociedad y patrimonio. Abordamos el concepto de patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, con manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural (Estepa y Cuenca, 2006). De los autores, se señala la necesidad de superar los planteamientos disciplinares reduccionistas, e insisten en la oportunidad de aprovechar todos los elementos que componen el patrimonio para acercarnos a una realidad conjunta. Por ello, no se debe caer en restarle integridad al concepto, las divisiones bien entendidas pueden redundar incluso en beneficio a la hora de asumir terminologías particulares que deben configurar una visión rica y totalizadora del término.

Por otra parte, el patrimonio resulta clave para la construcción de la identidad, es un ámbito imprescindible para el desarrollo escolar en todas las edades, pudiéndose trabajar, además de manera significativa, desde edades muy tempranas. Salinas (2005), indica que no hay patrimonio sino existe un colectivo que se reconozca y se defina en él. Una de las metas de la Educación Patrimonial en el contexto escolar es fomentar el orgullo y la cohesión grupal (Santacana y Prats, 2015). La idea de patrimonio está asociada a procesos de identidad como labor formativa. En el escenario que nos atañe de la Educación Patrimonial en contextos formales, se hacen necesarias propuestas integradoras que no entiendan de divisiones artificiosas y académicas, para plantear la unicidad de la realidad y la importancia de los conocimientos integrados (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005). De esa forma, se puede trabajar de forma conjunta, educación ambiental, ciudadana y alfabetizaciones científicas. Hay que salvar las barreras tradicionales, vertebrar desde el patrimonio elementos curriculares y poner en valor esta visión holística. Es tarea de todos, pero especialmente de los docentes que deben saber transmitir nuevas concepciones abiertas y plurales, que superen dicha parcelación para aunar las diferentes disciplinas que componen las Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales.

Todo cuanto nos rodea puede estar sujeto a ser considerado patrimonio, pero únicamente lo es aquello que ha pasado por lo que denominamos *proceso de patrimonialización* (Imagen 2.2). Esto significa que para que esa parte de la cultura, de la naturaleza o del medio ambiente se convierta en patrimonio, debe haber recorrido un

marcado proceso de adhesión por parte de determinados individuos o grupos. De este modo, dicho concepto afecta a los vínculos entre esa selección de la cultura, de la naturaleza y del medio ambiente de una parte, y de la otra al ser humano. Por lo tanto, no se puede hablar de patrimonio sin que exista una proyección del ser humano sobre ese bien, de manera que lo conozca, lo comprenda, lo respete, lo valore, lo disfrute y lo transmita. El patrimonio es por tanto una construcción humana asociada a los conceptos de ‘identidad’ y ‘pertenencia’ (Fontal, 2004).



Imagen 2.2. Proceso de patrimonialización. Modificado de Gómez Redondo (2012).

El patrimonio ayuda como vemos a la configuración de la identidad, y a su vez, la identidad facilita la definición de nuevos patrimonios. Se muestra la necesidad de ver los bienes patrimoniales como claros elementos de desarrollo. Reconocerlos y valorarlos es el primer paso para entender tanto la identidad individual, como colectiva. Por ello, juega un papel trascendental el trabajo con los jóvenes (López Campos, 2012), por su potencialidad e inercia como transmisores en diferentes ámbitos de acción, la familia, la escuela y todo el contexto socio-cultural que les rodea. Programas de concienciación como “Patrimonio Joven” del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España¹⁰, trabajan ya desde hace unos años en esa línea de actuación, con actividades y acciones vinculadas a la Educación Patrimonial, con el objetivo de educar, incentivar y transmitir la importancia del patrimonio desde edades tempranas, destacando el papel que tienen los jóvenes tanto en su conservación como en su difusión.

¹⁰ Sus comienzos se sitúan en 2009 con la celebración en Sevilla de la 33ª Sesión del Comité de Patrimonio Mundial de la UNESCO. Se cita, su último enlace web: <http://www.mecd.gob.es/microsites/cultura/patrimonio/forojovenil/6-2014/patrimoniojoven.html>

Todo ello, se sitúa en el marco del Foro Juvenil de Patrimonio Mundial de la Unesco¹¹. Así, rezan algunos de sus objetivos más destacados:

- Acercar, descubrir y transmitir a los jóvenes la importancia del patrimonio y la participación de estos en su conservación y difusión.
- Promover a través del conocimiento del Patrimonio el respeto, la admiración, la tolerancia y la solidaridad entre culturas.
- Identificar a los jóvenes como actores de cambio en el presente, no solo en el futuro, dándoles así una capacidad de actuación.

El patrimonio actúa a modo de un espejo que refleja el sistema cultural, la relación dialógica existente entre el individuo y la sociedad, actuando así, como canal de reproducción identitario (Gómez Redondo, 2012). De esa forma, se trabaja por conseguir una Educación Patrimonial que dote a los alumnos de sus propias herramientas para que puedan desenvolverse con soltura dentro del ámbito patrimonial, y que a su vez, les permita sentirse incluidos y respaldados en su contexto socio-cultural. Al final, la Educación Patrimonial parte y finaliza en el propio individuo, al ser en torno a éste donde se produce la misma construcción de significados (Gómez Redondo, 2011).

Una de líneas de investigación que requiere más atención es la que se centra precisamente en el análisis de las concepciones de los alumnos sobre el patrimonio, con el desarrollo de sus vínculos y formas de relación:

“cómo establece vínculos con el patrimonio para considerarlo algo propio que hay que conocer, valorar y disfrutar, algo vivo que le proporciona la construcción de su identidad personal y social, que le permite participar a escala local y global como un ciudadano responsable, que le facilita un análisis de los conflictos entre la lógica ecológica, la económica y la social” (Estepa, 2012:175).

¹¹ El 8º Foro Juvenil del Patrimonio Mundial se celebró en las ciudades de Madrid y Oviedo en julio de 2016. <http://whc.unesco.org/en/youth-forum/>

Se hace necesario profundizar en cómo van construyendo por sí solos y con sus propias variantes dicho concepto, así como en analizar el proceso identitario con el patrimonio. Realizar una experiencia en el aula de esta índole permite a su vez conocer las visiones sobre las actividades desarrolladas tanto en el aula como fuera de ella, en visitas incluso que deben ser diseñadas por ellos mismos.

CAPÍTULO 3. CÓMO DEBERÍA SER UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL ÁMBITO FORMAL. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.

La enseñanza tradicional se basa en un modelo escolar transmisivo donde el maestro se convierte en protagonista de casi todo el proceso, encargándose de inculcar sus propios conocimientos a los alumnos de una forma memorística, se pretende enseñar las mismas cosas y al mismo tiempo, premiando las respuestas por encima de los posibles interrogantes. No se tiene en cuenta cómo aprenden los alumnos, ni sus concepciones, ni los posibles obstáculos y dificultades que estos pudieran tener. El modelo evidencia carencias y problemas importantes, se ha generado una pérdida de confianza en el sistema educativo, con un desencanto generalizado tanto en docentes como discentes, frustraciones que vienen de la mano de la ausencia de motivación por la fractura existente entre lo que se estudia en las aulas y la vida fuera de ellas. Falta una adaptación de la educación a los nuevos tiempos que corren, ya que los cambios introducidos por las diferentes leyes educativas que se han sucedido en nuestro país, se corresponden con modificaciones de un sistema educativo creado en el siglo XIX y que respondía a las características sociales y necesidades educativas de aquella época. La solución no pasa por ir poniendo parches, generalmente asociados a cambios tecnológicos más que al proceso de aprender y enseñar. No se ha asumido que las materias tradicionales con el planteamiento actual, no encuentran ya su hueco en la forma de entender y vivir la realidad.

Si fuera del ámbito escolar el patrimonio tiene que ser legitimado socialmente para que adquiera esa consideración, su enseñanza en las aulas encuentra dificultades de tipo conceptual, ideológico y metodológico (Estepa, 2001). Aparecen así, tres tipos básicos de obstáculos para la Educación Patrimonial y la socialización del patrimonio: (Cuenca, 2013):

- a) los *epistemológicos*, vinculados al conocimiento y asimilación de las disciplinas vinculadas con el patrimonio y sus métodos de trabajo.
- b) *Metodológicos*, aquellos que guardan relación con las estrategias y recursos empleados en la enseñanza y comunicación del patrimonio.
- c) *Teleológicos*, referidos al sentido, interés y finalidad de la E. Patrimonial.

Hay que intentar que la nueva didáctica del patrimonio supere la erudición y el aislamiento de esa enseñanza, que ayude a comprender el proceso de evolución de las sociedades y sus características definitorias, con la idea de una integración total. Se asumen pues, tanto conceptos como procedimientos derivados del patrimonio, la metodología pasa ineludiblemente por salidas fuera de las aulas, por la experimentación personal con interacciones continuas. Se hace así necesaria una contextualización espacial y original del patrimonio, vinculando dichos elementos a la sociedad que los genera. En ese sentido, resulta clave promover una visión patrimonial integradora, compleja y crítica, fundamentada en metodologías de carácter investigativo, que aspiran a su vez, a la reconstrucción de significados concretos que posibilitan la intervención en el medio sociocultural (Cuenca, 2013). Se pasa de la tradicional pasividad del alumno espectador, al intervencionismo y compromiso crítico de ciudadanos sensibles con los problemas socioambientales relevantes de su entorno. Esos cambios también deben ir acompañados de una actualización de los procesos respecto al uso de nuevas tecnologías, las generaciones de jóvenes definidas bajo el apelativo de nativos digitales sienten ya una identificación plena con ellas, por lo que su inclusión dentro de los planes educativos resulta imprescindible. En esa línea destacan varios estudios, uno relacionado con las investigación de carácter histórico (Vicent, Rivero y Feliu, 2015) desde los modelos de la arqueología digital, la reconstrucción virtual de espacios y de las tecnologías digitales en general. Se apunta la escasa presencia de este tipo de experiencias y lo poco evaluadas que se encuentran todavía, apostando en consecuencia, por la creación de modelos de análisis que midan el impacto didáctico que tienen este tipo de propuestas innovadoras. El uso de las nuevas tecnologías y sus posibilidades con patrimonio escolar ha sido tratado de forma concreta por Vicent e Ibáñez (2012). En la misma línea se ha analizado la relación existente entre aprendizaje informal, patrimonio y el uso de los dispositivos móviles en Vicent, Asensio e Ibáñez (2012), que reflexionan en su relación con la asimilación de contenidos, percepción de su utilidad y valoración de su uso. Aunque limitado en cuanto a su generalización, el estudio demuestra que la metodología denominada como aprendizaje móvil o “mobile learning” aporta parámetros muy positivos en el proceso. El escaso uso actual como herramienta de investigación educativa contrasta con su probable crecimiento en los próximos años,¹²

¹² Las líneas de investigación consolidadas y emergentes en Educación Patrimonial han sido estudiadas por Fontal e Ibáñez (2015), citada con anterioridad. Entre otras, constatan las relacionadas con la integración de las TIC en nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, la innovación en los recursos y herramientas para la interpretación del patrimonio, las redes sociales y los medios virtuales en la

debido al destacado papel que esta tecnología tiene en la sociedad y de forma especial entre los jóvenes, en consecuencia debe ser considerada y estudiada con mayor profundidad. Los autores apuntan varios aspectos a tener en cuenta respecto a las precauciones, puesto que es fácil que enmascaren experiencias de aprendizajes tradicionales, que las dinámicas se centren más en el dispositivo que en el propio contenido o que las restricciones tecnológicas condicionen en demasía la estrategia de aprendizaje.

Para trabajar el patrimonio se opta por un modelo de investigación escolar que posibilita una estrategia extraordinaria de enseñanza y de desarrollo profesional. Su justificación parte de un planteamiento incuestionable, la capacidad innata que tenemos los seres humanos para sentir curiosidad por todo lo que nos rodea, la curiosidad resulta el primer paso para alcanzar de forma natural el conocimiento. En la investigación escolar se parte de interrogantes asociados a temas de interés, de los que los estudiantes manifiestan sus conocimientos iniciales o previos. A continuación, deben ponerse de acuerdo en cuanto al diseño y el desarrollo de la investigación, estos pasos resultan claves puesto sentirse protagonista de su propio proceso de aprendizaje hace que el conocimiento resulte significativo y se vincule de forma directa y permanente a la persona. De las respuestas obtenidas se generan nuevos interrogantes que hacen que la investigación cobre pleno sentido. En este modelo, comunicar los resultados alcanzados resulta fundamental puesto que refuerza el trabajo personal o en equipo realizado, considerándose ya no sólo protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, sino también transmisores de conocimientos a los demás.

La investigación escolar aún va más allá de los logros planteados, puesto que constituye incluso un mecanismo eficiente de desarrollo profesional, ya que favorece un proceso de interrogación y reflexión continua sobre las prácticas diarias. Las narrativas de profesores como vía de desarrollo profesional y personal (Reis y Climent, 2012) son un buen ejemplo de ello. De igual forma que para los alumnos la acción de comunicación final refuerza el proceso, en el caso de los profesores, el contacto con otros docentes genera una fuente necesaria de ideas y argumentos diferentes, de puesta en común y de contrastación de experiencias que terminarán repercutiendo en el propio desarrollo personal y profesional. Las redes sociales favorecen este contacto y se

formación patrimonial de la sociedad, la consolidación de la tecnología como herramienta gestora: entornos virtuales de aprendizaje, geolocalización, etc.

muestran muy útiles para proyectos colaborativos, revitalizando el interés del profesorado de secundaria por conocer propuestas y experiencias didácticas (Sobrino y Rivero, 2011). De esta forma, encontraríamos un nuevo mecanismo de refuerzo de la didáctica patrimonial escolar, tan necesitada de actuaciones que contribuyan al fomento de la investigación como modelo ideal de aprendizaje.

Apostamos por dinámicas donde se conjuguen tanto la experimentación como la participación social, desarrolladas a partir de actividades clasificadas en tres fases: *inicial* (para conocer las ideas y dificultades previas de los alumnos, así como terminar de delimitar y organizar los problemas a trabajar); de *desarrollo* (en esta fase estarían las dinámicas de búsqueda y estructuración del aprendizaje, con una gran diversidad de actividades, usando diferentes tipos de fuentes y de recursos, destacando las salidas de investigación, las historias de vida, la participación social, uso de música, cine y un largo etcétera); y de *síntesis* (de lo aprendido, realizando actividades de evaluación sumativa del proceso de enseñanza y aprendizaje). De esta forma se pretende una Educación Patrimonial de carácter participativo, investigativo y dinámica desde el compromiso social (Imagen 3.1).

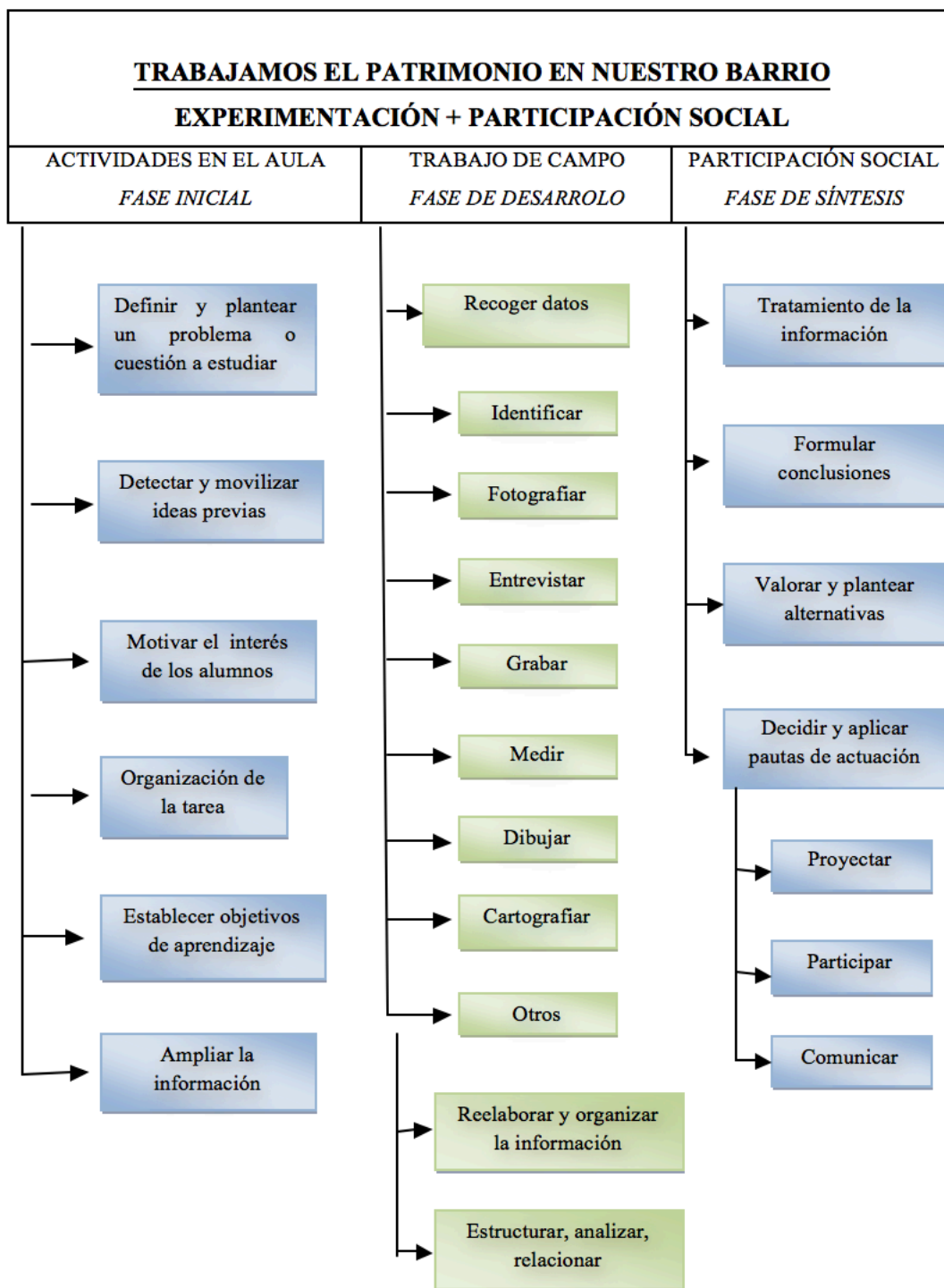


Imagen 3.1. Fases de nuestra propuesta de trabajo patrimonial en el barrio.

Patrimonio e identidad aparecen como dos términos afines que permiten a su vez relacionarse y transformarse mediante una acción educativa basada en mecanismos de patrimonialización e identización (Gómez, Redondo, 2012). La motivación es además, uno de los aspectos fundamentales en la educación, así, lo próximo, lo cotidiano y lo práctico se constituyen en elementos de primer orden en una metodología enfocada a la resolución de problemas, donde se tiene en cuenta también el uso de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como se ha visto en los últimos años, el aprendizaje que emociona cala más en los alumnos, convirtiéndose en un aprendizaje mucho más significativo y el patrimonio, es una herramienta, contenido y objetivo para trabajar la educación emocional en nuestras aulas. Además, como apuntan Molina, Escribano-Miralles y Díaz-Serrano (2016), con la idea de patrimonio se analizan conceptos sociales fundamentales como el tiempo, la evolución, el cambio y la permanencia, a la vez que se favorecen una serie de procedimientos y actitudes necesarios dentro de los nuevos procesos de enseñanza aprendizaje.

Las concepciones que sobre patrimonio refleja el curriculum oficial, materiales curriculares y profesores han sido analizadas de forma extensa por varios autores, entre ellos Cuenca (2002 y 2003), Cuenca y Domínguez-Domínguez, (2002 y 2005), Cuenca y Estepa, (2003 y 2006), Estepa, Cuenca y Ávila (2006), Cuenca, Wamba, Jiménez Pérez (2006), Estepa, Ávila y Ruiz Fernández (2007), Estepa, Ávila y Ferreras (2013), Estepa, Ferreras y Morón (2013), Ferreras-Listán (2015). Esta extensa y rica bibliografía no tiene en cambio su continuidad con dinámicas de investigación sobre las concepciones del patrimonio reflejadas por parte de los alumnos, verdaderos protagonistas del proceso educativo y principales receptores de los valores cívicos que ofrece la didáctica del patrimonio en la escuela. Respecto a esta línea de estudio, se apunta la necesidad :

“de explorar sus vínculos y formas de relación con el patrimonio, el concepto que va construyendo sobre el mismo, las tipologías patrimoniales que va distinguiendo, las relaciones que establece entre patrimonio e identidad, y entre ambos y la ciudadanía, así como para conocer su visión de las actividades de aula y visitas que se realizan en relación con el patrimonio, de la gestión del patrimonio y de la función, valor e interés” . (Estepa , 2012:170).

Para que los estudiantes consigan alcanzar la posición que les corresponde en el proceso educativo resulta imprescindible una renovación de la Ciencias Sociales en el ámbito de la educación formal. Para ello, hay que superar el tradicional carácter transmisivo de conocimientos propio de la disciplina o conjunto de disciplinas que forman estas ciencias. Urge así, una decidida apuesta por fomentar aprendizajes significativos en los alumnos, basados en valoraciones comprensivas y críticas sobre su entorno. Un certero análisis de la realidad parte de la necesidad de cambios en las concepciones patrimoniales de estos, a través de la participación en programas educativos (Gillate, Madariaga y Vicent, 2014). Estudios como éste, son prácticamente inexistentes (la tesis actual nace también de la necesidad de planteamientos escolares reales desde el propio aula y la contribución de estos en el desarrollo profesional), y demuestran que éxito depende básicamente de tres factores: en primer lugar, señalar unas actividades con objetivos patrimoniales claros; en segundo lugar, del contexto socio-cultural donde se enmarque el programa; y por último, de la puesta en práctica de actividades complementarias en la propia localidad. Para comprender las ciudades en la que vivimos hay que conocer las ideas de los que viven en ellas, la necesidad de interacción es primordial para crecer desde el conocimiento particular¹³. Se puede resumir en las siguientes aportaciones (Cuadro 3.1).

- 1) Las concepciones de los alumnos constituyen un conocimiento personal.
- 2) Tienen un carácter social. Son un sistemas de ideas en constante evolución.
- 3) Tienen una dimensión tácita e implícita y otra simbólica y explícita.
- 4) Muchas concepciones de los alumnos relativas a la realidad social tienen una dimensión espacial.
- 5) Conviene tener como referencia prioritaria los modelos generales, las construcciones globales, más que las ideas o informaciones concretas.
- 6) Las dificultades básicas y los posibles bloqueos en la evolución de las concepciones de los alumnos constituye un interesante enfoque de trabajo.
- 7) Las ideas de los alumnos, el trabajo con las mismas y la investigación, cobran sentido cuando se insertan en un proyecto educativo dentro de un modelo curricular definido.

Cuadro 3.1. Concepciones de los alumnos. García Pérez (2003).

¹³ Una parte de la presente investigación plantea un estudio de concepciones que serán la base de una experiencia patrimonial diseñada desde una metodología constructivista.

3.1. Ciudad educadora.

¿Cómo podemos propiciar que nuestros alumnos intervengan con criterio de ciudadanos responsables en la sociedad urbana en la que viven? En sociedades como la nuestra tenemos excelentes oportunidades para trabajar de forma didáctica a través de los valores patrimoniales presentes en la ciudad. Habitamos en ciudades educadora (Prats y Santacana, 2009) que pueden, y de hecho suelen ser instrumentalizadas para fomentar valores de ciudadanía responsable. Para ello, se hace necesario aprovechar todas las posibilidades didácticas que nos brindan. La teorización y el concepto de ciudad educadora han sido caracterizadas de forma excelsa por Coma (2011), señalando las diferencias también existentes respecto al concepto de “educación urbana”. Con el estilo de vida imperante corremos el riesgo de no ser del todo conscientes de la evolución de nuestro hábitat, dándose la paradoja de ser habitantes pero no protagonistas de un patrimonio que en las ciudades se caracteriza por su ritmo cambiante.

Bajo el amparo de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE)¹⁴, se celebró I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en Barcelona¹⁵ (1990), en su preámbulo se recoge:

La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes. Y añade: “Una ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si les enseña a hacerlo. (P. 34).

¹⁴ En el marco de sus estatutos se crea la Red Estatal de Ciudades Educadoras en España (RECE).

¹⁵ Carta de Ciudades Educadoras. La Declaración de Barcelona. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Noviembre de 1990. Revisada en el año 1994.

En esa línea, la Carta de Atenas¹⁶ de 2003, y en relación a la ciudad, describe la participación ciudadana como:

Las ciudades son lugares de encuentro dónde la interacción social se nutre. El planeamiento deben esforzarse por crear un concepto del barrio para dar fuerza a la identidad local, el sentido de pertenecer, y una atmósfera humana. En particular, las unidades más pequeñas de la ciudad - el bloque, el barrio, o distrito - debe jugar un papel importante en posibilitar un marco adecuado para el contacto humano y la participación pública en la gestión del programa urbano. Al mismo tiempo, estas células urbanas tienen que conectar con la red de la ciudad, con el fin de dotar de un contexto a la acción local. (P. 11).

Y en relación al *equilibrio social*:

El bienestar futuro de la humanidad exige que las personas sean consideradas no sólo como individuos sino también como comunidades vinculadas con la sociedad, entendida como un todo. Ésta es una meta importante para la ciudad conectada respetuosa con los intereses de la sociedad entendida como un todo, si bien considerando las necesidades y derechos y deberes de los distintos grupos culturales y ciudadanos individuales. (P. 3).

Hay que superar las concepciones que lastran las posibilidades de las nuevas tendencias educativas, que si bien no son exclusivamente consecuencias de las limitaciones de la educación formal, sí pueden modificarse desde este propio ámbito. Entre todos se debe situar a la escuela en una posición preponderante como vehículo transmisor de nuevas dinámicas ciudadanas, teniendo presente que las dos finalidades últimas de la educación obligatoria deben ser educar para el presente y formar ciudadanos críticos y responsables con su medio.

Para responder a la pregunta sobre cómo estimular en nuestros alumnos esos aspectos, resulta recurrente leer a Luc (1981), su obra aunque no reciente en el tiempo, sigue de plena actualidad. Rezuma modernidad en su metodología de la enseñanza de la Historia (extensible a otros campos) y en el aprovechamiento pleno del medio. Su

¹⁶ La Carta de Atenas de 2003. Consejo Europeo de Urbanistas. La visión de la ciudades en el siglo XXI del Consejo Europeo de Urbanistas. Nueva Carta de Atenas - Versión definitiva -Junio del 2003.

desmarque de una tradición memorística que sigue en muchos casos vigente en nuestros días, y su apuesta decidida por los métodos activos, son también referentes para la didáctica del patrimonio. Lanzarse al medio debe ser una práctica obligada si queremos alumnos motivados y en conexión directa con su entorno, la imaginación y la creatividad se desarrollan situando a los verdaderos protagonistas delante del mundo en el que viven. Muchos de los recursos que plantea el autor siguen siendo válidos, como las fuentes orales o los lugares de interés entre otros, estos pueden actualizarse incluso con las enormes posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Hay que aprovechar la asombrosa curiosidad de los alumnos y potenciar la necesidad constante de búsqueda de respuestas satisfactorias, supone también generar un diálogo necesario entre el profesor y sus alumnos. En ese sentido Luc Noël (1981), apostaba por la iniciación al método histórico, sin la imposición de un contenido y a través de la indagación en el medio, definiendo el diseño de unos objetivos y proponiendo un camino a seguir. Se tratará como sigue apuntando el autor, de aprovechar todos los recursos disponibles en el entorno, con una variedad de actividades que permitan ir adquiriendo una socialización y habilidades en el uso de técnicas instrumentales.

La ciudad se nos brinda, mantiene permanentemente abiertas unas puertas, que insistimos en cerrarlas o solo atravesarlas con la ocasionalidad de una visita. Se propone ir más allá, somos educados para vivir en sociedad, y la ciudad representa con sus virtudes y defectos la vida comunitaria. Desde dentro, acompañándola, se proyectan multitud de posibilidades educativas que están por descubrir, aprovechando sus potencialidades, detectando y transformando sus incidencias, formaremos a ciudadanos responsables, ciudadanos comprometidos con su entorno y su sociedad, motores del compromiso y del cambio, puntas de lanza de una ciudad consciente y justa.

3.2. Educación para la ciudadanía.

La relación y dependencia que se establece entre patrimonio y ciudadanía queda fuera de toda duda, el patrimonio no tiene sentido sin el reconocimiento ciudadano, y la ciudadanía necesita a su vez, del patrimonio como referente. La educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales fue analizada de forma extensa por Delgado Algarra (2014), señalando tanto la evolución histórica, como su papel actual en las escuelas. La idea de patrimonio como valor educativo absoluto es señalada también

por Coma (2011), apuntando las enormes posibilidades que tiene educar con el patrimonio, puesto que éste favorece la diversidad cultural y el respeto mutuo. Al mismo tiempo, es necesario señalar su relación con las identidades de cada pueblo e incluso de cada ciudad como herramienta de supervivencia colectiva. Esta relación inequívoca no parece generalizarse del todo en los ámbitos educativos formales, dificultando que el patrimonio se convierta en un eficaz instrumento para el desarrollo de la educación para la ciudadanía. Como materia curricular en ESO, está sujeta en los últimos tiempos a los vaivenes del enfrentamiento político, así se constata con la desaparición de la citada asignatura en la LOMCE y su sustitución por la denominada como Valores Éticos, planteada como alternativa a la Religión Católica. Aunque dicha Ley prevé la posibilidad de incluirla dentro de bloque de asignaturas específicas opcionales y de libre configuración en los ámbitos autonómicos, pone de manifiesto el reducido espacio que la legislación le reserva a tan destacado campo de trabajo. Esta opción es en la que se ha basado la Consejería de la Educación de la Junta de Andalucía para mantener esta signatura tanto en quinto de primaria, como en tercero de la ESO. Afortunadamente, se cuenta con la libertad de interpretar el currículum por parte del profesorado, pero la ausencia resulta a todas luces significativa, puesto que no se establecen ningún tipo de vínculos formales entre Patrimonio y educación ciudadana, pudiéndose generar en la práctica un claro obstáculo si se asumen fielmente las directrices curriculares.

La relación y posibilidades que ofrece trabajar con el patrimonio como instrumento de educación ciudadana y potenciador de identidades son múltiples. La reciente y abundante bibliografía pone el foco de interés en dicha temática, a la que se le suma, la continua celebración de numerosos congresos tanto nacionales, como internacionales de valores patrimoniales: el Congreso *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, o las diferentes ediciones del *Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, son sólo dos ejemplos de un campo abierto y de plena actualidad. Como docentes de la rama de las Ciencias Sociales estamos obligados a explorar y experimentar con dicha línea de investigación. El objetivo de una ciudadanía participativa a través de la Educación Patrimonial debe ser un hecho real. Los principios cívicos del patrimonio posibilitan dos cuestiones, transmitir valores enriquecedores para los alumnos, y a su vez, dotarlos de la destrezas necesarias para que se conviertan en transmisores y potenciadores de los mismos a la sociedad.

Resulta importante señalar también la relación existente entre patrimonio, educación para la ciudadanía y el enfoque innovador en la enseñanza (Estepa, 2009), a través de una práctica interdisciplinar que acerque a un conocimiento complejo de la realidad, con conflictos entre la lógica ecológica, la económica y la social. Con esta intención, proponemos una educación patrimonial gestada desde la innovación educativa, desarrollada con un aprendizaje por investigación y con experiencias que ponga al alumno en contacto con su entorno natural, social y cultural. La escuela reúne las condiciones idóneas para conjugar y potenciar la enseñanza de los dos ámbitos; en relación a este aspecto, Cuenca y Martín (2009), señalan que el patrimonio como contenido de carácter sociohistórico se constituye en un referente de primer orden para la formación de ciudadanos desde una visión simbólico-identitaria y cohesionadora de culturas. Ofrece así, una educación para la ciudadanía propuesta desde el aula y asumida como tal, a partir de nuestro entorno. Se apuesta por una educación fundamentada en la socialización, con una base donde la concienciación cultural y el aprendizaje conductual basado en generaciones anteriores cimienten una configuración plena de las identidades. Por ello, y aprovechando los contenidos especialmente de las Ciencias Sociales y Naturales, se debe trabajar lo social a partir de lo patrimonial, apostando por un modelo de enseñanza y aprendizaje que emplee el patrimonio como eje constructor de los contenidos disciplinares (Lucas y Estepa, 2016). Las fortalezas que se adquieran en el proceso dependerán en buena medida de los niveles de participación en educación patrimonial. Establecen 4 niveles: la denominada participación “manipulada y decorativa”, la “simbólica”, aquella participación “en ideas de agentes externos de desarrollo compartidas por la población”, y la última, participación en “acciones pensadas por la propia población y que han sido compartidas por los agentes externos de desarrollo”, logrando esta última el nivel de óptimo de compromiso y participación de un alumnado crítico y reflexivo.

Sobre cómo conectar el patrimonio con los intereses y preocupaciones de los ciudadanos existen ya referentes destacados, de manera que el patrimonio y la sociedad se aporten mutuamente (Cuenca, 2013). Hay que generar experiencias con contenidos que guarden relación con problemas significativos para la sociedad. A partir de la contextualización y la interacción, el patrimonio debe convertirse primero en una fuente de información, para situarse después, en un elemento propio que dinamice al propio colectivo social, articulándose de esa forma como centro de interés, catalizador de

problemas sociales, y elemento que genera posibles soluciones.

En el mundo interconectado que vivimos existen problemas comunes, la cercanía del contexto de nuestro barrio, de la intervención en nuestra propia ciudad, hace que las experiencias adquieran la significación de lo cotidiano, de lo que toca y afecta directamente a nuestros alumnos. La idea de una ciudad global, como primer paso para un mundo más sostenible y equitativo, es tratada por Cardona, Feliú y Jiménez (2016). Aparece así, el escenario de una realidad poliédrica donde tienen lugar problemas sociales considerados actuales y relevantes, como pueden ser los desequilibrios económicos, la convivencia, diversidad cultural, los cambios sociales, cuestionamiento democrático, etc.

A partir de la enseñanza del patrimonio se pueden conseguir (Estepa, Cuenca y Martín, 2011):

“propuestas conducentes a fomentar el enriquecimiento del conocimiento cotidiano desde la sociedad, mostrando su utilidad para interpretar el mundo y para participar de forma autónoma y crítica en la gestión de problemas socioambientales; respetar los elementos artísticos, históricos, literarios, documentales, tecnológicos..., que conforman el patrimonio y potenciar valores como la tolerancia, la solidaridad y el interés por el conocimiento de otras sociedades, a través de la comprensión de la diversidad cultural y de sus diferentes manifestaciones”. (Págs. 246-247).

Los ciudadanos nos identificamos con nuestro patrimonio, se convierte tras el reconocimiento en una necesidad social de búsqueda de referentes propios y de desarrollo personal. En la escuela se hace necesario alentar desde edades tempranas puntos naturales de unión entre patrimonio y ciudadanía. Uno de los obstáculos que se presentan es la tradicional vinculación a los libros de textos en España, que genera cierto inmovilismo didáctico con una metodología ciertamente previsible y encorsetada, a lo que se le suma la visión tradicional y parcial del patrimonio (Cuenca y Estepa, 2003). No se desarrolla la idea de una finalidad crítica, ni actuaciones que generen compromiso con la conservación del patrimonio. Disponemos de un currículo culturalista sin actuaciones comprometidas desde la participación social y comunitaria.

Los estudios realizados evidencian una baja consideración por parte de los profesores de secundaria (Cuenca y Domínguez, 2005) a la hora de ver el patrimonio como campo para desarrollar la identidad, fundamentada dicha consideración en una falta de formación inicial del profesorado. Parece necesario concretar también (Cuenca y Martín, 2009), cuáles son las competencias educativas que desde la Educación Patrimonial pueden desarrollarse para la educación cívica y ciudadana. Por ello, apuestan por desarrollar la interculturalidad, la poliidentidad, el respeto a la diversidad, la sostenibilidad medioambiental (cultural y natural), así como la ciudadanía responsable. El alumnado debe disfrutar así de procesos didácticos participativos y reflexivos desarrollando el compromiso y la intervención social. Se trata de alcanzar un conocimiento abierto y reinterpretable. Siguiendo esa línea de acción, Gil, Llonch y Santacana (2016) indican la necesidad de generar una didáctica de la educación ciudadana favorecedora de la convivencia entre las distintas identidades, y enfocada en el respeto mutuo como paso imprescindible para que los alumnos hayan experimentado previamente dichos valores reflejándolos en sus propias vidas.

3.3. Educación Patrimonial desde el aprender investigando.

De lo analizado hasta ahora, se ve la necesidad de reforzar el papel del patrimonio desde una perspectiva integradora y holística, de igual forma las ventajas de fomentar los valores cívicos que desde el patrimonio se pueden trabajar con los alumnos. Reflexionemos a continuación sobre los aspectos metodológicos que a nuestro juicio son los deseables para alcanzar una Educación Patrimonial que resulte significativa. Las propuestas educativas deben sustentarse sobre el principio básico de aprender haciendo, y las potencialidades de la investigación escolar, marcando un constructivismo social, con un aprendizaje participativo, crítico y de carácter interdisciplinar.

Los antecedentes más destacados de los métodos y proyectos innovadores actuales recogen una larga tradición pedagógica, de forma sucinta se pueden señalar (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005):

- La *Escuela Progresista Norteamericana*: con la figura de John Dewey (1960), destaca el acercamiento de la enseñanza a la vida de los alumnos y a sus intereses, se trata de devolver la escuela a la sociedad. Dewey y Kilpatrick (1918) aportarán la base de aprender haciendo y el trabajo por proyectos. Las ideas que buscamos van en esa línea, la búsqueda de experiencias con sentido y funcionales, con proyectos patrimoniales en entornos próximos.
- La *Escuela Nueva Europea*: Ovidi Decroly (2007) desarrolla con los centros de interés y el programa de ideas asociadas un paso más en una metodología innovadora, activa y globalizadora, busca una interacción del saber individual y social.
- La *Escuela Moderna*: Celestín Freinet (1970) trabaja por una escuela actual, adaptada al mundo presente y futuro a la vez, con una clara vocación práctica con sus planes de trabajo, principios de cooperación y funcionalidad. Su idea de investigar el medio conjuga de forma excelente los intereses de los alumnos y su entorno próximo.
- Antecedentes cercanos: Son varios los autores relevantes, Vigotsky (2012) reflexiona sobre la zona de desarrollo próximo y la influencia de la acción educativa, relacionando desarrollo de la inteligencia e instrumentos del entorno como el lenguaje. Seymour Bruner (2001) impulsó en el ámbito americano el movimiento educacional denominado aprendizaje por descubrimiento, heredando las propuestas de la Escuela Nueva. Jean Piaget (2014) aporta el desarrollo cognitivo del alumno, donde interviene de forma fundamental la maduración y herencia, la experiencia activa, la interacción social, así como el equilibrio. Lawrence Stenhouse (2007) propone un modelo de investigación y desarrollo del currículum. David Ausubel (2009) impulsa la innovación con su teoría del aprendizaje significativo y los nuevos aportes al constructivismo (organizadores anticipados).

Gracias a los aportes anteriores y para finalizar este breve recorrido histórico se hace necesario mencionar, la concreción de algún proyecto relevante, como el *Humanities Curriculum Projects*, el *Humanities Core Curriculum*, y en el caso español en el “Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo” (6-12) (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005).

Una investigación del carácter de la que se presenta debe recoger una serie de condicionantes fundamentales (Pozuelos y Travé, 2001), entre otros:

- Que sea motivadora.
- Partir y considerar las ideas de los alumnos.
- Tratar contenidos y conocimientos culturalmente valiosos. Ajustados a sus edades.
- Que responda a los intereses de los alumnos.
- Abordar situaciones abiertas con distintos itinerarios, con la posibilidad de alcanzar respuestas no homogéneas.
- Que conecte con sus experiencias de vida, superando la barrera poco motivadora para ellos de lo escolar y disciplinar.

Se muestra la necesidad de integrar el entorno en la experiencia escolar, la justificación de dichos trabajos por proyectos queda recogida del siguiente modo (Imagen 3.2).

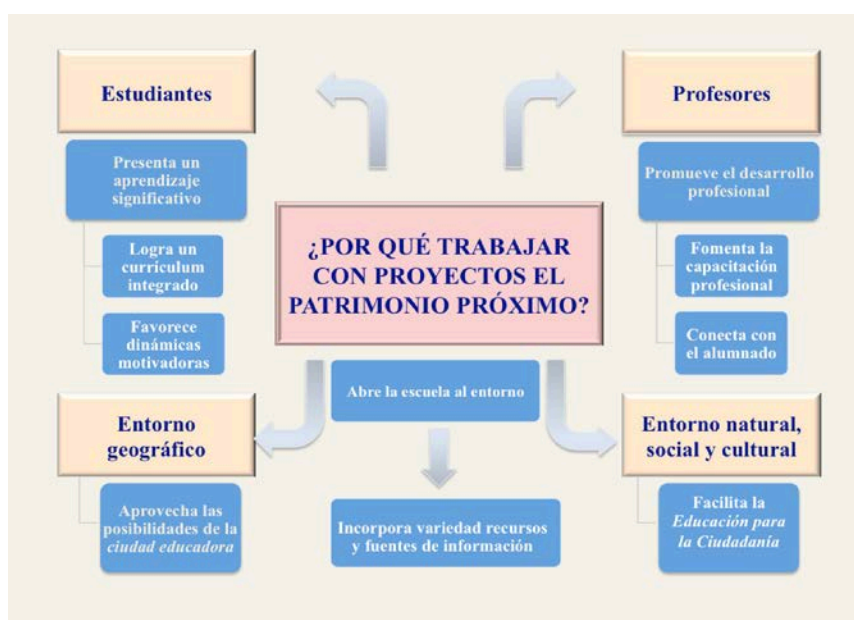


Imagen 3.2. Justificación de trabajos por proyectos. (Modificado de Pozuelos, 2007, p.25).

El trabajo por proyectos acerca al alumno a la realidad a través de la resolución de problemas, y no en torno a temas como suele suceder, dichos problemas se convierten en el punto de partida y ejes vertebradores de la dinámica. La información que los alumnos obtengan por sus propios medios configura un conocimiento significativo y práctico para sus vidas. Pese a las ventajas evidentes se constata en cambio, que esta forma de trabajo no termina de cuajar en nuestras escuelas como sería deseable, debido a una serie de obstáculos y limitaciones que se convierten por habituales en los principales problemas detectados. Para lo cuales se realizan una serie de propuestas de cambios basadas en los proyectos curriculares innovadores. Se sintetizan de la siguiente forma (Cuadro 3.2).

PROBLEMAS	PROPUESTAS DE CAMBIO
1. Aislamiento escuela – entorno.	1. Apertura a la escuela y el currículum a la vida, a la realidad individual y social del entorno.
2. Contenidos teóricos y metodología transmisiva.	2. Enseñanza - teórico práctica. Estrategia metodológica basada en la investigación escolar.
3. Imposición de los intereses de los alumnos.	3. Apertura a los intereses de los alumnos.
4. Aprendizaje y memorización de rutinas escolares.	4. Funcionalidad de los aprendizajes en el contexto social. Aprendizaje relevante.
5. Consideración del trabajo escolar como tareas penosas.	5. Aproximación del juego e intereses de los niños a la escuela. Concepción gratificante del trabajo escolar.
6. Organización disciplinar de los contenidos.	6. Organización de contenidos basada en enfoques globalizadores o currículum integral.
7. Desestructuración de los conocimientos escolares.	7. Estructuración de contenidos. Determinación de conceptos – claves.
8. Inadecuación de los contenidos escolares al nivel de desarrollo intelectual de los alumnos	8. Determinación de obstáculos en la construcción del conocimiento. Adecuación al nivel de comprensión de los alumnos.
9. Currículum organizado linealmente.	9. Currículum en espiral, aumentando el nivel de complejidad.
10. Currículum cerrado y “empaquetado”.	10. Flexibilidad curricular.
11. Profesor como dosificador del currículum diseñado por expertos.	11. Profesor investigador implicado en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum.
12. Materiales curriculares cerrados e inadecuados.	12. Propuestas de materiales alternativos, flexibles y experimentados en la práctica.

Cuadro 3.2. Problemas y propuestas de cambio. (Extraído de Cañal, Pozuelos y Travé, 2005, p.13.).

Interesan principios reformista resumidos en las siguientes ideas (Barron, 1991):

- El aprendizaje tendrá como objeto prioritario aprender la información de forma significativa, a partir de la experiencia personal de descubrirla.
- El papel del docente será el de hacer de intermediario y favorecedor de los descubrimientos conseguidos por el alumno en su acción investigadora.
- El aprendizaje tendrá también como objeto prioritario la adquisición de estrategias cognoscitivas (aprender a aprender) más que la adquisición de información, o sea que la utilidad formativa primará sobre la informativa.
- El papel del alumno consistirá en participar activamente en la producción de su propio conocimiento, mediante las actividades de descubrimiento que le permitan resolver los problemas planteados por los docentes.
- Se estimulará el pensamiento intuitivo para la formulación de hipótesis y el pensamiento inductivo para llegar a generalizaciones a partir de datos específicos.

Se trataría de considerar el mundo como algo por construir más que por descubrir (Aguirre, 2012). Eliminando el binomio tradicional creador-espectador se libera la iniciativa del alumno y se fomentan su dimensión creativa. En una escuela menos transmisiva se le concede a los jóvenes la posibilidad de proponer significados y emitir juicios críticos, generando así, el desarrollo de la imaginación en sus acciones transformadoras. (Greene, 2005).

Bajo la perspectiva que defendemos, el aprendizaje constructivista es el deseable para que los verdaderos protagonistas sean responsables de su propio proceso de aprendizaje, una experiencia que en parte está basada en sus conocimientos previos, sus propias concepciones con sus obstáculos y limitaciones. Un camino adecuado para llevar a cabo esta práctica es el método basado en proyectos, también denominado aprendizaje basado en problemas (ABP), puesto que permiten acercar al alumno a situaciones significativas y concretas. El rol del docente cambia, ya que se convierte en un coordinador que permite que los discentes se vinculen al conocimiento, acepta e impulsa la autonomía e iniciativa del alumno, y promueve la indagación a través de preguntas que necesitan respuestas bien reflexionadas. En la práctica resulta complejo ser completamente constructivista porque influyen otros muchos factores en torno a la escuela, que sin duda dificultan dicho proceso, generando a veces una realidad compleja

que se escapa de los planteamientos inicialmente diseñados. Hay que desprenderse de la rutina de ser transmisores de conocimiento y situar al alumno en posición de protagonista de su proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente facilitará el aprendizaje partiendo de los contenidos de los alumnos, se habla de un modelo personalista (Fontal, 2004) por centrarse en un sujeto que aprende desde una concepción constructivista.

La importancia de las preguntas resultan determinantes en el proceso de aprendizaje (Muñoz, Sbert y Sbert, 1996), con el paso de los años los niños van perdiendo la necesidad de preguntarse, debido a que la vida se va convirtiendo para ellos en un sinfín de respuestas que solo los adultos controlan y administran. Ese saber ajeno, no es considerado como propio, por lo que no se convierte en motor de aprendizaje personal. Las preguntas se presentan como generadoras y organizadoras del conocimiento escolar, alentando nuestro deseo de conocer cosas nuevas, y contribuyendo a la reflexión sobre lo que aprendemos, dotando en definitiva, de un sentido pleno la educación que recibimos.

CAPÍTULO 4. ANTECEDENTES DEL APROVECHAMIENTO PATRIMONIAL EN LOS ENTORNOS EDUCATIVOS. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DIDÁCTICA.

Como señala Fontal (2012) analizar la Educación Patrimonial en un país implica conocer qué se está haciendo, cómo se hace y quiénes lo hacen. En el año 2010 nació el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), con la tarea de detectar, analizar y difundir los programas de este ámbito, creándose una amplísima base de datos que recoge gran parte de lo realizado en materia patrimonial, destacando así como punto de encuentro y de difusión de la Educación Patrimonial (Fontal e Ibáñez, 2015). Los estudios sobre su didáctica se multiplican con la celebración periódica de congresos nacionales e internacionales, con recurrentes especializaciones de postgrado, o por el número cada vez mayor de tesis doctorales, proyectos de investigación e innovación que desarrollan, junto a multitud de publicaciones, la materia patrimonial que nos ocupa. El creciente interés por el patrimonio lo pone de actualidad.

El crecimiento exponencial de la investigación en Educación Patrimonial en España, y su posible proyección futura, ha sido descrito a través de indicadores de alto impacto por Fontal e Ibáñez (2016) mediante análisis estadístico – descriptivos y análisis de contenido de tesis doctorales, proyectos I+D+I, y artículos científico. Los datos sitúan a España en el primer país en el panorama internacional en producción científica en materia de patrimonio (desde el año 2003 se produce un auge muy significativo). El estudio apunta cuatro grandes líneas de trabajo destacadas como son la comunicación del patrimonio, didáctica del patrimonio, Educación Patrimonial, y aspectos curriculares relacionados con el patrimonio y la formación del profesorado. De forma particular son varios los grupos destacados en el ámbito de la investigación de la didáctica del patrimonio en España, como los de las Universidades de Valladolid, Oviedo, País Vasco y Barcelona (DIDPATRI). El taller EDIPATRI (Educación e Interpretación del Patrimonio), subgrupo de investigación perteneciente DESYM, creado en 1998 y perteneciente a la Universidad de Huelva, tiene como objetivo principal la necesidad de promover la innovación didáctica en la enseñanza del patrimonio en el contexto educativo formal desde un punto de vista interdisciplinar, holístico y simbólico-identitario del mismo, en el marco de propuestas didácticas de carácter constructivista, investigativas y sociocríticas (Estepa, 2012). Las metas de este

grupo de trabajo de la Universidad de Huelva, reflejan algunas de las potencialidades que posee el patrimonio en cuanto a su didáctica, se señalan así entre sus objetivos (Estepa, 2012. Pág.168):

- Facilitar la comprensión y el conocimiento crítico y reflexivo de la realidad a través de la enseñanza-comunicación del patrimonio.
- Promocionar valores relacionados con la defensa de la diversidad cultural biodiversidad y geodiversidad, sin colisiones con un desarrollo sostenible mediante la didáctica del patrimonio. ^[L]_[SEP]
- Valorar y respetar, a través del conocimiento del patrimonio, los rasgos identitarios de la cultura propia y de las ajenas. ^[L]_[SEP]
- Configurar, caracterizar y activar recursos didácticos para la explicación e interpretación del patrimonio. ^[L]_[SEP]
- Diseñar proyectos de adecuación de los bienes patrimoniales museísticos, arqueológicos, urbanísticos, etc., que solventen sus problemas de descontextualización y faciliten su comprensión significativa. ^[L]_[SEP]
- Elaborar y evaluar propuestas didácticas para la utilización formativa de los espacios de presentación del patrimonio.

Existen también propuestas puntuales muy destacadas de innovación educativa desde perspectivas constructivistas y vinculadas al patrimonio. Ávila (2001) apuesta por la formación de profesores, en este caso de Historia del Arte y Ciencias Sociales, basándose en un conocimiento profesional práctico en la resolución de problemas específicos, que incentive el saber propio y ajeno de cada disciplina como de sus respectivas didácticas, para facilitar la intervención con un sentido crítico en el contexto escolar.

Aunque es cierto que la experiencia vital de los escolares no está tan determinada geográficamente como lo estaba hace años, con las nuevas tecnologías los alumnos pueden reconocer realidades patrimoniales alejadas y en cambio obviar, o no considerar en su justa medida, referentes patrimoniales cotidianos. Por este motivo, y teniendo siempre en cuenta, la dimensión de *aldea global* en la que vivimos (McLuhan y

Powers, 2011), apostamos primero por una revalorización holística de los entornos próximos en materia patrimonial, antesala del reconocimiento necesario para su protección, conservación y posterior difusión. Además, como ya se mencionó, constituye un ámbito perfecto de desarrollo para la construcción de la propia identidad tanto individual como colectiva. En esta línea de trabajo, y en relación al alumnado,

“para que este se sienta propietario y heredero, es necesario que vincule el patrimonio con su experiencia vital, que establezca con él un vínculo emocional, de ahí la necesidad de partir del patrimonio más próximo, como es el personal, familiar, del barrio, local...” (Estepa, 2012:166).

Entender la enseñanza como un proceso implica aceptar que el conocimiento que se trabaja en la escuela se genera en un contexto específico, el medio educativo. La escuela debe aceptar que la enseñanza-aprendizaje de los saberes formales de los que es responsable no pueden construirse en el vacío, es evidente la interacción con el entorno, a partir de la reflexión y de las experiencias particulares. Figueras, Tomás y Vilarrasa (1995) sitúan a la ciudad como contexto ideal, en cuanto a su consideración como agente, destino y producto de la educación de sus ciudadanos, justificando así, el interés de la escuela en formar alumnos comprometidos con la vida y los intereses públicos.

El Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE), adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se ocupa de la investigación, conservación y restauración de los bienes que conforman el Patrimonio Cultural. En él, destaca el Plan Nacional de Educación Patrimonial como instrumento de gestión integral en materia de Educación Patrimonial en España, tiene entre sus objetivos fomentar la elaboración de materiales educativos transmisores de los valores patrimoniales desde la innovación en didáctica del patrimonio cultural. En su página web,¹⁷ se recoge:

¹⁷ Enlace web del Instituto del Patrimonio Cultural de España <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html>.

“Educación y Patrimonio constituyen un binomio emergente en el sector de las políticas culturales, porque solo partiendo de la apropiación por parte de la ciudadanía de los valores culturales inherentes a los bienes patrimoniales puede vislumbrarse un horizonte de sostenibilidad en la gestión de los mismos. Por esto, porque solo se protege y conserva lo que se conoce y se valora (...), junto a la inclusión en los currículos de los diferentes niveles educativos de contenidos relacionados con el patrimonio, muestran el interés existente, tanto en el colectivo de gestores culturales como en el de educadores, en el desarrollo de estrategias encaminadas a la promoción de la educación patrimonial”.

El análisis realizado sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en la educación formal (Martín y Cuenca, 2015) se centra en el trabajo con el profesorado, alumnado, materiales y metodologías, analizando las concepciones que se transmiten en materia patrimonial, y cómo se implementan éstas en las aulas. Establecen tres categorías de análisis: *concepto de patrimonio, modelo de comunicación patrimonial y patrimonio e identidad*; determinando un peso destacado tanto en profesores, como en los libros de textos de un concepto de patrimonio sustentado bajo criterios de antigüedad y reconocimiento institucional (más en la etapa ESO que en Primaria). A lo que se suma una visión sesgada, es decir, no holística del patrimonio; a ello, hay que añadir que en lo que se refiere a los alumnos, la cantidad de estudios e investigaciones se reduce de manera importante y es el único aspecto que esta investigación no trata de forma directa. En cuanto al modelo de comunicación, el patrimonio aparece de forma anecdótica y asociado a otros contenidos, generalmente con una metodología tradicional. En cuanto a la tercera categoría se evidencian escasos vínculos entre patrimonio e identidad, resultando visiones estereotipadas

En este apartado se presenta un análisis general de carácter documental de experiencias que tengan como base el aprovechamiento de los entornos de los centros educativos en España y en el extranjero. Se establecen dos períodos de estudio que se corresponden con las etapas vinculadas al desarrollo formativo y profesional propio. De igual forma esta periodización será utilizada para analizar la evolución del análisis documental:

- Fase 1. Correspondiente al estudio de las publicaciones presentadas hasta mi Trabajo Final de Máster en la Universidad de Huelva (diciembre del 2011).
- Fase 2. Correspondiente a las publicaciones posteriores, partiendo del 2012, hasta el presente año 2017.

A continuación, se detallan los aspectos más relevantes del estudio de carácter documental recogidos en ambas fases:

- Fase 1: Publicaciones analizadas anteriores a 2012¹⁸.

En esta fase de búsqueda y de recopilación de la información, las experiencias proceden de una búsqueda selectiva de artículos españoles en las bases de datos Dialnet, Redinet e Isoc, considerados localizadores accesibles y contrastados para nuestro tipo de investigación. Se partió de una serie de palabras claves que contribuyeran a un primer acercamiento a dichos materiales. Se utilizaron desde conceptos genéricos a otros específicos, con la intención de asumir todo el abanico de escritos de interés que sustenten la investigación. Entre dichos conceptos destacamos algunos como: *didáctica del patrimonio*, *patrimonio entorno escolar*, *experiencia didáctica patrimonio*, *itinerarios urbanos*, *ciudad educadora*, etc.

La aplicación de técnicas e instrumentos para la recopilación de los datos obtenidos fueron los propios de un análisis documental, se creó una tabla de registro a rellenar tras el análisis de los artículos, quedando ordenados éstos de una forma práctica y precisa. Para el análisis se procedió al diseño de un sistema de categorías y variables, teniendo en cuenta los objetivos y el problema base de la investigación de dicho trabajo. Seguimos como referentes (Cuenca, 2002), de este modo se establecieron:

- Categoría 1: Visión de patrimonio. Tipos de patrimonio y nivel de disciplinariedad.
- Categoría 2: Contenidos. Tipos de contenido, integración de contenidos y conexión con el entorno del elemento patrimonial.

¹⁸ El desarrollo completo de este estudio aparece recogido en López Arroyo (2013).

- Categoría 3: Metodología. Organización de la acción didáctica.
- Categoría 4: Competencias educativas. Tipos e integración de las competencias.
- Categoría 5: Evaluación. Tipos y criterios de evaluación del patrimonio.

Se procedió así, a un análisis tanto de la forma externa como del contenido. De lo que se puede extraer las siguientes ideas:

En relación con las variables:

a) *Tipos de patrimonio*: se observa una clara tendencia a plantear experiencias o reflexiones con visiones parciales del patrimonio, destacando la tradicional natural- histórica-artística. La concepción holística, adecuada para los alumnos de estas etapas, no presenta una cuantía significativa en la muestra. De igual forma, el carácter etnológico suele aparecer de forma conjunta con la perspectiva natural-histórica-artística, más como un complemento que con una visión propia. Resulta también destacable en el estudio la ausencia de experiencias del tipo científico – tecnológico.

b) *Nivel de disciplinariedad*: el trabajo de forma sistémica de varios tipos de patrimonio no es el más destacado en el análisis, guarda relación con la visión sesgada de patrimonio del apartado anterior. Por ello, se hacen necesarias propuestas patrimoniales holísticas como primer paso para favorecer dinámicas de cooperación e innovación pedagógica, una amplitud de miras para superar academicismos vinculados a manuales y a disciplinas herméticas. Existe la tendencia de trabajar varios tipos de patrimonio de forma sumativa, es decir multidisciplinar, con un total de once artículos con ese perfil, lo que evidencia, una clara dinámica según la muestra. Esta variable relacionada con el nivel de disciplinariedad resulta a nuestro juicio fundamental, por lo que tiene de posibilidades para el impulso de las experiencias. Parece superado el nivel unidisciplinar.

c) *Tipos de contenido*: La adecuación se ve en cambio a la hora de abordar los tipos de contenidos, configurándose de forma mayoritaria el bloque en el que están presentes informaciones, procedimientos y valores, debido a que las experiencias están adecuadas a las etapas educativas señaladas, marcando un estilo generalizado de trabajo.

d) *Integración de contenidos*: la presencia anterior de tipologías no se pone en práctica de una forma adecuada en la integración de los contenidos, de esa forma se trabajan de forma predominante dos de ellos, relegándose la interrelación de los tres tipos a un número poco significativo de experiencias. Que en la mayoría de los casos se opte por trabajar dos tipos de contenidos (informaciones y procedimientos) provoca una simplificación de los objetivos educativos. Por lo general, los contenidos actitudinales tienen poco peso en las propuestas, siendo éstos claves para poner en valor el patrimonio. Se hace necesario fomentar el respeto a sí mismo, a los demás y al medio como muestra de sensibilidad y madurez, los contenidos referidos en definitiva, a las capacidades sociales y a la participación de los alumnos como miembros de grupos de referencia. Se busca con ello, el desarrollo personal, socio-comunitario y comunicacional.

e) *Conexión con el entorno*: se establecen conexiones entre patrimonio y entorno próximo, puesto que era un criterio de selección de la búsqueda de documentos. Esta característica resulta importante ya que se trata de poner en valor aspectos patrimoniales próximos a los centros educativos, como paso imprescindible para su reconocimiento, protección y puesta en valor. A todo ello, hay que sumar un paso más, la necesidad de buscar relaciones interterritoriales con otras comunidades, regiones y culturas, como muestra de un mundo cada vez más global. Para conseguir esa dinámica bastaría con enriquecer las propuestas de ámbito territorial con aspectos externos. En este sentido, sólo destaca una sola experiencia de carácter interterritorial

f) *Tipos de competencias educativas*: Nueve documentos, menos de la mitad del total, presentan una dinámica completa de uso competencial. Otros cinco artículos las trabajan de forma parcial, es decir no consideran todas las destrezas. Resulta necesario citar que otros siete no aportan información suficiente para

definirlos al respecto, por lo que no parecen tener en cuenta una categoría fundamental para alcanzar una práctica educativa deseable.

g) *Integración de las competencias educativas*: las destrezas deben trabajarse bajo un enfoque sistémico, desde un prisma de integración compleja. De modo mayoritario se asiste a una suma de varias competencias sin la globalidad necesaria, de esa forma se empobrece también la adquisición del sentido del patrimonio. El camino para alcanzar la visión holística pasa por la integración plena de las competencias. Reseñable también es el porcentaje de artículos que no especifican información al respecto, por lo que se alejan de los aspectos didácticos de interés.

h) *Tipos de evaluación*: nuestra evaluación educativa trata de valorar, partiendo de las ideas previas, los cambios que se han producido en los alumnos durante y tras la experiencia emprendida. Pero la evaluación no tiene exclusivamente la misión de certificar los resultados alcanzados por el alumnado, sino que, además, debe servir para reconocer la eficacia de los métodos, los programas y recursos empleados para, a partir de los resultados obtenidos, tomar decisiones que favorezcan el proceso educativo. De esa forma es la evaluación procesual la que recoge con mayor fidelidad estos aspectos. Solo tres artículos están en esa línea. La evaluación finalista con seis documentos, se caracteriza por ser terminal y memorística, poco apropiada para la adquisición de contenidos procedimentales y actitudinales. Señalar también que hasta ocho propuestas no presentan información sobre el tipo de evaluación, con lo que resultan limitadas para una práctica educativa completa.

i) *Criterios de evaluación*: al margen de los artículos sin información ya comentados, destacan los que presentan criterios de evaluación culturales con fundamentos memorísticos. La búsqueda de principios críticos, como criterios de evaluación, no se reflejan con la importancia deseable en los documentos analizados. Se pretende que los alumnos reflexionen con profundidad estructuras y razonamientos dados como verdaderos, aplicando fórmulas, principios o ideas creativas. Por último los procedimentales, en número de tres evalúan el saber hacer. Se debe conseguir para nuestro campo de trabajo patrimonial una sensibilización y compromiso respecto a su conservación y gestión.

En cuanto al análisis general, como suma de todas las categorías establecidas se definieron tres modelos. Propuestas definidas como tradicionales (10%), modelo de transición (76%), y las consideradas, bajo nuestro punto de vista, con ciertos rasgos de innovación (14%). Se aportan a continuación como ejemplos, dos artículos comentados por modelo (Cuadros del 4.1 al 4.6).

- Ejemplos del modelo didáctico *tradicional*:

Artículo nº: 6			
Título: Estaciones didácticas, diseño y experimentación			
Autor: Núria Serrat Antolí			
Revista: Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nº 39			
Año: 2004			
Palabras claves: Estaciones didácticas poblado íbero de Puig Castellar (Santa Coloma) y en la vía romana del Capsacosta (Gerona)			
	Variable: 1	Variable: 2	Variable: 3
<u>Categoría: 1</u>	Natural-histórico-artístico	Multidisciplinar	
Visión de patrimonio			
<u>Categoría: 2</u>			
Contenidos	Informaciones	Integración simple	Territorial
<u>Categoría: 3</u>			
Metodología	Tradicional		
<u>Categoría: 4</u>			
Competencias educativas		Integración sumativa	
<u>Categoría: 5</u>			
Evaluación	Finalista	Cultural	

Cuadro 4.1. Ejemplo de publicación con parámetros del modelo didáctico *tradicional*.

Artículo nº: 8			
Título: El paseo recreativo de orientación urbana en el contexto escolar a través de la Educación Física: práctica en Baeza y Úbeda, Ciudades Patrimonio de la Humanidad			
Autor: Andrés Cobo Padilla			
Revista: Hekademos: revista educativa digital. Nº 4			
Año: 2009			
Palabras claves: <i>Gymkhana</i> física, cultural y recreativa en Baeza y Úbeda			
	Variable: 1	Variable: 2	Variable: 3
<u>Categoría: 1</u>	Natural-histórico-artístico	Multidisciplinar	
Visión de patrimonio			
<u>Categoría: 2</u>			
Contenidos	Informaciones, procedimientos, valores	Integración simple	Territorial
<u>Categoría: 3</u>			
Metodología	Mixta		
<u>Categoría: 4</u>			
Competencias educativas	3, 5, 6	Integración sumativa	
<u>Categoría: 5</u>			
Evaluación	Finalista	Procedimentales	

Cuadros 4.2. Ejemplo de publicación con parámetros del modelo didáctico *tradicional*.

• Ejemplos del modelo didáctico de *transición*:

Artículo nº: 10			
Título: La ciudad como objeto de conocimiento escolar			
Autor: Francisco F. García Pérez			
Revista: Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nº 3			
Año: 1995			
Palabras claves: Estudio ciudad sobre concepciones de alumnos y problemática socioambiental			
	Variable: 1	Variable: 2	Variable: 3
<u>Categoría: 1</u> Visión de patrimonio	Natural-histórico-artístico. Etnológico		
<u>Categoría: 2</u> Contenidos	Informaciones, procedimientos, valores	Integración compleja	Territorial
<u>Categoría: 3</u> Metodología	Constructivista		
<u>Categoría: 4</u> Competencias educativas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Integración sumativa	
<u>Categoría: 5</u> Evaluación			

Cuadro 4.3. Ejemplo de publicación con parámetros del modelo didáctico de *transición*.

Artículo nº: 19			
Título: La vivienda como problema educativo			
Autor: Salvador Menor Rosello y otros			
Revista: Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales			
Año: 2003			
Palabras claves: Unidad didáctica “Viviendas y ciudades”			
	Variable: 1	Variable: 2	Variable: 3
<u>Categoría: 1</u> Visión de patrimonio	Natural-histórico-artístico. Etnológico	Multidisciplinar	
<u>Categoría: 2</u> Contenidos	Informaciones, procedimientos, valores	Integración simple	Territorial
<u>Categoría: 3</u> Metodología	Constructivismo		
<u>Categoría: 4</u> Competencias educativas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Integración sumativa	
<u>Categoría: 5</u> Evaluación	Procesual	Crítica	

Cuadros 4.4. Ejemplo de publicación con parámetros del modelo didáctico de *transición*.

•Ejemplos del modelo didáctico *innovador*:

Artículo nº: 16			
Título: La difusión del patrimonio urbano: El diseño de programas y actividades desde la perspectiva didáctica			
Autor: José María Cuenca López y Consuelo Domínguez Domínguez			
Revista: Acta del I Congreso Internacional de Ciudades Históricas, Patrimonio y Sociabilidad			
Año: 1999			
Palabras claves: Revaloración y difusión cultural del entorno patrimonial urbano. El museo de la ciudad			
	Variable: 1	Variable: 2	Variable: 3
<u>Categoría: 1</u>			
Visión de patrimonio	Holístico	Interdisciplinar	
<u>Categoría: 2</u>			
Contenidos	Informaciones, procedimientos, valores	Integración compleja	Territorial
<u>Categoría: 3</u>			
Metodología	Constructivista		
<u>Categoría: 4</u>			
Competencias educativas			
<u>Categoría: 5</u>			
Evaluación	Procesual	Crítica	

Cuadro 4.5. Ejemplos de publicación con parámetros del modelo didáctico *innovador*.

Artículo nº: 18			
Título: Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para explicar la ciudad			
Autor: Yolanda Insa			
Revista: Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nº 32			
Año: 2002			
Palabras claves: Diseño y tipología de itinerarios urbanos			
	Variable: 1	Variable: 2	Variable: 3
<u>Categoría: 1</u>			
Visión de patrimonio	Holístico	Interdisciplinar	
<u>Categoría: 2</u>			
Contenidos	Informaciones, procedimientos, valores	Integración simple	Territorial
<u>Categoría: 3</u>			
Metodología	Constructivista		
<u>Categoría: 4</u>			
Competencias educativas			
<u>Categoría: 5</u>			
Evaluación			

Cuadro 4.6. Ejemplo de publicación con parámetros del modelo didáctico *innovador*.

El modelo *innovador* se caracteriza, al margen de continuar con los aspectos destacables del modelo 2, por los siguientes aspectos: aborda una visión global e integrada del patrimonio, definida en nuestro estudio como holística. Este punto resulta fundamental en nuestra idea de propuestas patrimoniales para secundaria y bachillerato puesto que desarrolla los distintos tipos de patrimonio de forma sistémica y con carácter interdisciplinar. Toda la metodología constructivista también se ve reflejada en una categoría de evaluación que se ajusta a los parámetros que busca nuestra investigación, una evaluación procesual, continua y basada en distintos instrumentos. Se evalúa la progresión de los alumnos, la dinámica de la propuesta, las hipótesis curriculares y la intervención del profesor. Permite conocer y valorar el trabajo de los alumnos, así como el grado en que se van logrando los objetivos previstos. De igual forma, los criterios de evaluación del patrimonio se definen con logros críticos por parte de los alumnos. Hay que señalar que de los documentos analizados y clasificados dentro de este modelo *innovador*, presentan falta de concreción en al menos una categoría significativa, véase competencias educativas o evaluación.

- Fase 2. Publicaciones desde el 2012 al 2017.

En este segundo periodo, se analizaron de igual forma, las publicaciones versadas en experiencias patrimoniales desarrolladas en los entornos de los centros educativo, desde el 2012 hasta la finalización de la presente tesis doctoral. Utilizando los mismos criterios que en la fase 1, se le suma ahora la búsqueda de dinámicas afines de ámbito internacional (Estados Unidos), en la base de datos de divulgación científica *ScienceDirect*. Justificado, no sólo por el contexto geográfico en el que se sitúa nuestra investigación, sino también, como punto de referencia del estudio sobre el entorno patrimonial de Farmington Junior High. En líneas generales, y sin caer en repeticiones respecto a la fase anterior, se concluye:

- Ámbito nacional:
 - 1) De forma general, se continúa con las mismas características de la fase 1.
 - 2) Aparecen un número muy bajo de publicaciones de experiencias didácticas relacionadas con un aprovechamiento del patrimonio próximo a los centros educativos para la etapa de secundaria.

3) Señalar, de forma más concreta, la inexistencia de dinámicas que se ajusten a los principios defendidos en esta tesis doctoral (un tipo de patrimonio holístico, una organización de la acción didáctica investigativa e interdisciplinar, con integración compleja de los contenidos, una comunicación mutidireccional, una finalidad de la enseñanza crítica, etc.)

3) Se caracterizan por un tipo de patrimonio parcial. En la mayoría de los casos de carácter histórico, artístico o natural. (Molina, 2017), (Adrados, 2014), (Herrero, 2014).

4) Existen, proporcionalmente, un índice mayor de experiencias publicadas centradas en la etapas de Educación Primaria, y en alumnos de estudios universitarios. (Mendióroz, 2016), (Fuertes, 2016).

5) Como novedad, destacan ahora, algunas experiencias didácticas que se basan en el uso de las TIC (materiales multimedia, dispositivos móviles y de navegación, internet, etc.). Aspecto, este último, valorado positivamente, por la necesaria adecuación a los intereses y destrezas de las nuevas generaciones de estudiantes. (Cambil y Romero, 2013), (Álvarez y Payá, 2013), (Grevtsova, 2016).

- **Ámbito internacional:**

1) La búsqueda no localizó ninguna propuesta publicada que se adecuara a las características señaladas con anterioridad.

2) Las pocas publicaciones con cierta afinidad se centran en la formación de profesores a partir de experiencias de campo basadas en valores cívicos y entornos comunitarios, destaca Coffey (2010), alusiva a la necesidad de aunar teoría y una práctica basada en contextos urbanos para profesores en prácticas. Otras, en una línea parecida, son Merryfield (2000), Santos y Nieto (2000), Santoro y Allard (2005), Lee y Bang (2011).

Como balance conjunto de las dos fases de búsqueda, y con las prevenciones lógicas de un estudio limitado y orientativo de esta índole, se pueden enunciar las siguientes ideas generales:

a) Escasez de propuestas didácticas patrimoniales para el aprovechamiento de los entornos de los centros educativos en España y en Estados Unidos, en las

etapas de secundaria y bachillerato. En el primero de los casos, presentan una integración simple del contenido, a lo que se le añade una carencia de conexiones interterritoriales. Se caracterizan por una integración sumativa de las competencias educativas, con criterios de evaluación predominantemente culturales. De igual forma, existe una carencia de experiencias de carácter *innovador* que fomenten la investigación escolar y promuevan el carácter crítico en los alumnos. La visión holística de patrimonio resulta muy poco habitual en el análisis documental. Sólo el 15% (en el caso de España) de las experiencias se acercan a los principios defendidos como tal, e incluso presentan una falta de concreción en puntos importantes en el desarrollo didáctico. Se evidencia un apego mayoritario a la visión patrimonial clásica, basada en lo natural-histórico-artístico.

b) Necesidad de diseñar experiencias de aprovechamiento patrimonial próximo a los centros educativos para estudiantes de enseñanza secundaria y bachillerato. Las limitadas publicaciones detectadas, ponen de manifiesto la necesidad urgente que tiene la Educación Patrimonial de ofrecer estrategias de formación vinculadas a este tipo de proyectos educativos.

c) Las nuevas experiencias que se diseñen deben reflejar una didáctica del patrimonio renovada y actual, especialmente en los aspectos de contenido y metodológicos, para promover una acción pedagógica consecuente con un aprendizaje significativo y orientado al fortalecimiento de la identidad.

CAPÍTULO 5. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO VEHÍCULO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL.

Resulta fundamental tomar consciencia sobre la propia práctica docente, al vincularse ésta, con el desarrollo profesional del profesorado se busca una reflexión continua, no sólo personal sino también profesional que revalorice nuestra función como investigadores. La preparación que una maestra novel posee para indagar sobre el ejercicio de su profesión diaria, y el aporte que un entorno colaborativo presta para su desarrollo profesional, fue descrito por Muñoz Catalán (2009). También reseñable resulta el aporte realizado por Delgado Algarra (2014) en el conocimiento profesional, los modelos de profesorado y de forma particular, sobre el desarrollo del profesorado de Ciencias Sociales. De forma reciente, Castro (2016) hace un recorrido por diversos programas de Educación Patrimonial, descritos a modo de estudio de caso, desde la perspectiva de la investigación acción y el método auto etnográfico, alcanzando cerca de veinte años de análisis de práctica docente.

Sobre las dificultades de la reflexión para propiciar el desarrollo profesional en las aulas, Climent (2002) apunta la necesidad de tomar una perspectiva que sólo la distancia y la práctica concede, porque las propias dinámicas internas en el desarrollo de una clase no contribuyen a ello. Dicho desarrollo profesional no es una cuestión baladí, puesto que la mejora en la práctica repercute de forma directa sobre nuestros alumnos. En esta línea, la obra de Schön (1992) resulta un manual para la formación de profesionales competentes y reflexivos, una búsqueda de la verdad formativa que solucione algunos de los problemas que se encuentran nuestros estudiantes cuando se incorporan a desempeñar las distintas profesiones. Sabido es, que las universidades de forma tradicional han optado por instruir alumnos con suficiencia de contenido, basado éste, en teorías hegemónicas y aplicables de forma recurrente. De esa forma, las universidades se convierten en centros de formación, generando un conocimiento establecido pero donde difícilmente tienen cabida la improvisación bien entendida. El problema aparece cuando el futuro profesional se inserta en el mundo laboral, y se percata de una dinámica distinta de desarrollo, una necesidad de ser efectivo en la nueva esfera que se le presenta, donde la reflexión en la acción resulta determinante, y las incertidumbres, por particulares se escapan de los guiones fijados con anterioridad. Se plantea un cambio en el proceso tradicional de entender la enseñanza, donde se avanza haciendo, con un método basado en proyectos, socio-constructivistas y dialógicos, con

mecanismos que potencian la formación de profesionales reflexivos, centrando su objetivo en el conocimiento de la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción. Se plantea en el mismo sentido, lo que ocurre cuando el conflicto aparece fuera de la racionalidad técnica inculcada como práctica habitual, resulta pues necesario indagar en las distintas formas por la que los profesionales pueden adquirir esas destrezas que propicien su éxito ¿Cómo se diseñan soluciones sin los necesarios hábitos adquiridos para la resolución de las mismas? ¿Cómo debemos actuar para hacerlo desde el convencimiento de una práctica acertada?

El papel de la investigación y su relación con el desarrollo profesional del profesorado clarifican un camino de trabajo para mejorar e innovar en educación, en algunos casos se necesita revisar los programas de estudio universitarios que no fomentan en la actualidad esas dinámicas en los futuros profesores. Si queremos que nuestros alumnos tengan dinámicas de trabajos diferentes debemos ver el espacio educativo como un lugar lleno de opciones para la investigación. Es una necesidad asistir a un proceso de desarrollo constante donde profesores y alumnos se caractericen por un espíritu crítico y no conformista. Por ello, reflexionar sobre las distintas teorías curriculares (Pagés, 1994) puede localizar aspectos claves del desarrollo profesional. Así, el *currículum técnico* se fundamenta en la transmisión de los valores tradicionales sin necesidad de un gran conocimiento didáctico. En cuanto al *currículum práctico* se genera en la práctica y es exclusivamente en ella donde adquiere su sentido. El *currículum crítico* y su relación con la didáctica del patrimonio, concede como se indica continuación (Imagen 5.1), más importancia a la posibilidad de enseñar a nuestros alumnos a ser individuos críticos y exigentes, para que se inserten con éxito en la sociedad que les toque vivir.



Imagen 5.1. Desarrollo del currículum crítico en la didáctica patrimonial.

(Adaptado de Pagés, 1994, pág. 43).

La necesidad de actualizar la labor profesional de los docentes de secundaria se plantea desde la urgencia de los cambios constantes y ritmos diferentes de vida de la sociedad actual, lo que provoca una permanente reformulación de la demanda de nuestros alumnos. Éstos reflejan cada día nuevas concepciones que no encuentran reflejo ni en el plano curricular, ni resultan debidamente interpretadas en las aulas. Así, Guitián (2008) argumenta esa idea desde la exigencia de una buena formación de partida y un compromiso constante de renovación

La Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior propicia en ese sentido nuevos planes de estudio en las universidades españolas, se oferta así, desde fechas recientes, el Máster europeo en formación inicial de Profesorado de Secundaria, centrado en el desarrollo de habilidades para los docentes. En cuanto a los grandes objetivos que se plantean, pasan por remarcar la función orientadora del docente, dejando a un lado la consideración de ser meras fuentes de conocimiento. Se trata de fomentar en los alumnos tareas que propicien el descubrimiento de recursos y el desarrollo de herramientas propias para alcanzar el conocimiento (Guitián, 2008).

Otra necesidad es la de sumar competencias vinculadas con las nuevas alfabetizaciones, tan actuales como necesarias en el mundo de hoy, tratando de formar personas que posean conocimientos prácticos sobre su entorno, aplicables para su desarrollo personal. Se habla de, “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber estar”. En esa línea, Coll (Citado en Canals, 2008), las clasifica en:

- Cultura económica: localizar e interpretar los problemas de índole económicos. Análisis de sus consecuencias, plantear posibles soluciones, etc.
- Cultura visual: interpretar, saber utilizar, valorar y producir imágenes para comunicarse, aprender, etc.
- Alfabetización en la multiculturalidad.
- Alfabetización en la cultura de la globalización.
- Alfabetización en la cultura de la información y el uso de las tecnologías apropiadas.

Sobre los nuevos roles en el proceso de enseñanza – aprendizaje se inicia un proceso de formación de profesionales competentes con el conocimiento de recursos que permitan transmitir al alumnado nuevas capacidades. Destrezas, actitudes y valores para conseguir una formación integral en nuestros estudiantes, no solo como discentes, también como ciudadanos de una sociedad cada más cambiante y exigente. Serán ahora ellos, los que deberán gestionar su propio aprendizaje, buscando entre las distintas fuentes, seleccionando la más adecuada, y aplicando lo aprendido en la resolución de los problemas cotidianos (Guitián, 2008).

5. 1. Hipótesis de progresión personal en la didáctica del patrimonio.

La caracterización del conocimiento profesional del profesorado pasa por tener en cuenta su naturaleza dinámica y evolutiva, descartándose como una propuesta estática y finalista. Por ello, Climent (2002) señala dos aspectos claves a tener en cuenta, por un lado, la necesidad de tomar conciencia de sus pensamientos y actuaciones, de su manera de sentir la profesión, y por otro lado, la implicación en un cuestionamiento continuo de su tarea. La realidad educativa viene determinada por una hipótesis de progresión peculiar (Estepa, 2000) puesto que no tiene un orden prefijado, ni se tiene que desarrollar de forma progresiva o ascendente. Autores como Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998) establecen niveles de formación sobre el modelo didáctico personal; un primer momento denominado *modelo tradicional* (mayoritario), otro intermedio, *de transición* (tendencia tecnológica y tendencia espontaneista), y un *nivel final* considerado óptimo (modelo alternativo de carácter investigativo).

A las hipótesis de progresión del profesor de Ciencias Sociales recopiladas y citadas por Delgado Algarra (2014), se les debe sumar otra más cercana a nuestro estudio, la aportada por Cuenca (2002) que aborda el desarrollo profesional del profesorado con respecto a la enseñanza del patrimonio. En ese sentido, indica los requerimientos para alcanzar el nivel de referencia:

“Es necesario una imbricación plena en los currícula educativos, debiéndose entender la importancia del patrimonio no sólo como un recurso sino también como un objetivo propio del proceso educativo, valorándose así mismo la relevancia de los contenidos que aporta, a través de los cuales es posible hacer mucho más comprensiva, significativa y motivadora la enseñanza de las Ciencias Sociales. Es en este sentido que se podrían desarrollar unidades didácticas de índole constructivista que se caracterizaran por una enseñanza de corte social e investigativo, donde se incluyeran de forma integrada todo tipo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Todo ello tendería a una finalidad crítica en la que el compromiso social y la intervención activa en pro de la conservación el patrimonio como factor identitario y unificador intercultural es el determinante de este modelo didáctico”. (Pág.191).

Su hipótesis de progresión general (que la utilizaremos como base), la concreta en tres niveles evolutivos y dos campos de conocimiento profesional (Conocimiento sobre el patrimonio y Conocimiento sobre la enseñanza del patrimonio). De esa forma, concreta un campo de desarrollo definido del siguiente modo (Cuadro 5.1).

HIPÓTESIS DE PROGRESIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO RESPECTO A LAS CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO				
NIVELES	CONOCIMIENTO SOBRE EL PATRIMONIO	CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO		
		Categoría II.		Categoría III
	Categoría I	METODOLOGÍA	CONTENIDOS	METAS
1^{er} Nivel Menor nivel de complejidad y reflexión sobre el conocimiento didáctico del contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del patrimonio en función a criterios de escasez, grandiosidad y prestigio. • Nula interrelación entre manifestaciones patrimoniales. • No se considera el patrimonio etnológico y tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se muestra interés didáctico del patrimonio y su integración en los procesos de enseñanza es de carácter anecdótico. • Características de una metodología tradicional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de contenidos conceptuales y actitudinales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. • Se obvia la necesidad de actuar para la conservación del patrimonio.
2^o Nivel Nivel intermedio de complejidad y reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos. • Consideración de todos los referentes patrimoniales desde una perspectiva disciplinar y sin interrelación entre ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento didáctico del patrimonio como fuente del conocimiento histórico. • Mayor dinamización del proceso didáctico. • Metodología más activa por parte de profesor y alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de atención a contenidos procedimentales y, de forma secundaria, a los actitudinales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalidad cultural y/o práctica de la enseñanza del patrimonio. • Se considera interés por conservar el patrimonio sin desarrollar actitudes críticas y comprometidas.
3^{er} Nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del patrimonio desde perspectiva simbólico-identitaria. • Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento del patrimonio totalmente integrado en los procesos educativos, como recurso, objeto y contenido de enseñanza. • Diseño de unidades didácticas innovadoras de carácter social e investigativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación integradora de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con el patrimonio. • Consideración del patrimonio como un contenido más de las Ciencias Sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalidad crítica de la enseñanza del patrimonio. • Fomento de actuaciones comprometidas con la conservación del patrimonio.

Cuadro 5.1. Hipótesis de progresión de desarrollo profesional respecto a la enseñanza del patrimonio.

Extraído de Cuenca (2002, pág. 189).

En mi caso particular y de forma general, la práctica profesional como docente, se ha ido definiendo a lo largo de los años que llevo desempeñando mi labor en las aulas, aparecen así, dos planos diferentes que a lo largo de este tiempo fueron posicionándome poco a poco como profesor. Podemos hablar de dos niveles de concreción:

- a) mi propio bagaje cultural.
- b) mis convicciones personales.

En el primero de ellos, entrarían todos los aspectos formativos y vivencias personales a lo largo de mi vida, como alumno primero, y como profesor después. Mi escuela, mi instituto y mis estudios universitarios. los años como docente de Ciencias Sociales en variados centros educativos, tanto de España como de Estados Unidos. Configuraron mi propio universo educativo donde cada experiencia particular, por pequeña que pareciese, marcaba mis creencias personales. El segundo nivel, más abstracto si se quiere, lo constituye, mi posicionamiento práctico tras las experiencias

anteriores. Es un nivel en constante evolución, repleto de convencimientos pero también de incertidumbres. Si evaluamos estos niveles, considerando nuestro propio bagaje cultural y convicciones personales, podemos concretar finalmente las distintas etapas evolutivas en relación a nuestra didáctica patrimonial, se concretarían en la siguiente hipótesis de progresión.

- *Fase novel* (menor nivel de complejidad y reflexión sobre el conocimiento didáctico del contenido): Presenta una perspectiva sobre el patrimonio monumentalista e histórica. Con un predominio patrimonial tipo de carácter natural, histórico, artístico. La organización de la acción didáctica es tradicional y tecnológica sin participación de los estudiantes en el diseño de los objetivos, programas o sistemas de trabajo. El profesor protagoniza el proceso de forma exclusiva. Se fundamenta principalmente en los referentes asumidos con los distintos maestros y profesores de las distintas etapas educativas. Destaca una comunicación unidireccional, con inexistencia de interacción emisor-receptores, con una finalidad de la enseñanza academicista.
- *Fase intermedia* (nivel intermedio de complejidad y reflexión) : Las creencias personales se van modificando fruto de la propia experiencia adquirida. La organización de la acción didáctica pasa a ser espontaneista, con metodologías más activas (el papel del profesor es no directivo, coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo, el papel central y protagonista recae en el alumno que realiza gran diversidad de actividades). Se produce una comunicación recíproca. Las variables relacionadas con el patrimonio se mantienen constantes o con modificaciones poco significativas.
- *Fase actual* (nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido): Se asume una visión holística del patrimonio. Abierta a las posibilidades de innovación didácticas del mismo. Dimensionando la investigación educativa, explorando con profundidad la práctica y el propio desarrollo profesional. La reflexión personal es de carácter crítica y se presenta ya como permanente en el tiempo. Se implanta una comunicación multidireccional con interacciones múltiples, todos pueden actuar como emisores y receptores. Como se ha señalado, la organización de la acción didáctica en esta fase es investigativa,

donde el alumno aborda el problema como una investigación. Se trabaja en torno a “problemas”, con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos éstos. Existe un papel activo del profesor como coordinador de los procesos, todo a partir de una integración compleja de los contenidos patrimoniales, se trabajan así los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de forma interrelacionada. Las conexiones con el entorno del elemento patrimonial son interterritoriales, se establecen vínculos entre patrimonio, entorno próximo y otros ámbitos territoriales. Destaca también la finalidad crítica de la enseñanza patrimonial, se busca la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible que valoren y respeten los elementos patrimoniales con alto valor simbólico constitutivos de identidades. Se produce una escala de multiplicidad identitaria.

A esta última fase considerada óptima se llega cursando los estudios de posgrado, con el “Máster en la Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas”. Este máster interuniversitario pertenece al Espacio Europeo de Educación Superior en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, se organiza conjuntamente por la Universidad de Huelva y la Universidad Internacional de Andalucía, y cuenta con la participación también de la Universidad de Extremadura. Concluyó con el Trabajo de Investigación Fin de Máster: “La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximos a los centros educativos: análisis documental y propuesta didáctica”, en diciembre del 2011. Estudio base de la actual tesis doctoral, que cimienta esta tercera fase que ahora se describe. Parte de esa investigación fue desarrollada en el mismo colegio de Sevilla con el que ahora los estudiantes de Utah realizarán sus conexiones interterritoriales patrimoniales. Por todo lo anterior, el presente estudio marca un hito fundamental en mi desarrollo como docente, suponiendo así la continuación necesaria de la evolución profesional respecto a la enseñanza del patrimonio. A partir de esta tesis doctoral, se abren de nuevas líneas de investigación basadas en las enormes posibilidades que ofrece esta didáctica, por lo que no cabe hacer referencia al carácter definitivo de la progresión.

5.2. Competencias y currículum.

La Comisión Europea de Educación¹⁹ ante la necesidad de crear un marco educativo común estableció unas competencias clave o destrezas básicas necesarias para el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida y ha animado a los estados miembros a dirigir sus políticas educativas en esta dirección. Las competencias claves se conciben como el conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la enseñanza obligatoria por todo el alumnado, respetando las características individuales. De acuerdo con lo dispuesto en la LOMCE, dichas competencias forman parte de las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria, junto con los objetivos de cada área o materia, los contenidos y los criterios de evaluación. Por lo tanto, no sustituyen a los elementos que actualmente se contemplan en el currículum, sino que los completan planteando un enfoque integrado. Su incorporación al currículum permite poner el esfuerzo en los aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un punto de vista del conocimiento.

Con esta inclusión se busca sumar los diferentes aprendizajes (formales o no), relacionar los contenidos y el aprendizaje con las situaciones reales donde es necesario utilizarlos, y por último, lo que es de gran importancia, orientar la enseñanza al permitir identificar los contenidos y criterios de evaluación. Las ideas de integración, de apuesta por lo práctico y de fundamentos basados en la realidad que acompaña al desarrollo de las competencias claves, encajan a la perfección con las enormes posibilidades didácticas del patrimonio descritas hasta ahora. Por este motivo, organizando la acción didáctica de forma investigativa e interdisciplinar y trabajando los tres tipos de contenidos de forma interrelacionada, nos acercamos también a una eficaz manera de integrar el patrimonio en procesos educativos innovadores.

La adquisición de estas destrezas claves permitirá al alumnado tener una visión ordenada de los fenómenos naturales, sociales y culturales, así como disponer de los elementos de juicio suficientes para poder argumentar ante situaciones complejas de la

¹⁹ Diario Oficial de la Unión Europea de 30.12.2006. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2006/962/CE). L 394/10 – 394/18.

realidad. De ese modo la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero²⁰, ha planteado las siguientes 7 competencias:

- a. Comunicación lingüística.
- b. Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología.
- c. Competencia digital.
- d. Aprender a aprender .
- e. Competencias sociales y cívicas.
- f. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g. Conciencia y expresiones culturales.

Este aprendizaje por competencias intenta favorecer los propios procesos de aprendizajes en los alumnos, incentivando entre otros aspectos la motivación. El desarrollo de éstas permite a los estudiantes integrar dichos aprendizajes, poniéndolos en relación con los distintos tipos de contenidos, utilizando esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos. En definitiva, las competencias claves son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para alcanzar una ciudadanía activa y participativa, logrando con éxito la inclusión social y la búsqueda de empleo.

²⁰. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE. 29 de enero del 2015.

Bloque II:

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

6. Fundamentación metodológica.
 - 6.1. Paradigmas de la investigación.
 - 6.2. Etnografía.
 - 6.3. Estudios de casos.
 - 6.4. Investigación acción (i-a).

7. Diseño de la investigación.
 - 7.1. Formulación del problema y objetivos de la investigación.
 - 7.2. Descripción del contexto geográfico y socio-económico de Farmington Junior High.
 - 7.2.1. Utah, el Oeste americano.
 - 7.2.2. La ciudad de Farmington y su Junior High.
 - 7.2.3. Selección de la muestra de la investigación.
 - 7.3. Fases en el diseño de la investigación.
 - 7.4. Técnicas e instrumentos de análisis.
 - 7.4.1. Observación: Diario de aula, hojas de registro, sesiones en vídeo, producciones de los alumnos.
 - 7.4.2. Entrevistas.
 - 7.4.3. Encuestas.

BLOQUE II:

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

En este primer punto se aborda cómo se desarrollan en investigación educativa los conceptos de metodología, método y técnicas de investigación, caracterizados por su ambigüedad, y porque pueden aparecer tanto como conceptos sinónimos, como con significados diferentes. Siguiendo a Latorre et al. (1996), la metodología se caracteriza por su naturaleza multidimensional, poseyendo tres acepciones: puede considerarse como “la lógica de la investigación”, la “la lógica de los métodos” o la propia del “proceso de investigación”. En cuanto al método existe coincidencia en considerarlo un procedimiento para conseguir un fin, con un carácter regular y objetivo. Las técnicas de investigación son los procedimientos de actuación determinados vinculados a las distintas fases de la investigación.

CAPÍTULO 6. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.

El método o la metodología es el camino a seguir en la investigación, es decir, se trata de un conjunto articulado de procedimientos que se encaminan a la obtención de algún fin. Equivale pues al conjunto de reglas y procedimientos transformacionales que nos permiten recoger y producir información en el campo, y elevar esta información a distintos niveles de abstracción, con el objetivo de producir conocimiento (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Teniendo en cuenta que la realidad es compleja e inabarcable, cuanto más amplia y plural sea la metodología, más posibilidades tendremos de abordar las diferentes dimensiones de nuestra realidad.

Para plantear la elección de la metodología, hay que tener en cuenta la naturaleza del problema de investigación señalado, así como todas las preguntas relacionadas con él. Teniendo presente que se trata de una investigación de ámbito educativo, ninguna metodología dará por sí sola respuestas a todas las preguntas, por lo que resulta conveniente hablar de un continuo metodológico y no de polaridades opuestas Latorre et al. (1996). La opción metodológica de la presente investigación se define como descriptiva-interpretativa ya que se basa en la observación y recogida de datos, con un enfoque cualitativo de carácter mixto, atendiendo a una evaluación de tipo continua y formativa.

La finalidad de la investigación es desarrollar un estudio de casos referido a las concepciones que sobre el patrimonio próximo tienen los estudiantes de Farmington, para que a través de él, pueda implementarse la capacidad que tiene la didáctica del patrimonio como fundamento de progresión de mi propio desarrollo profesional como docente. Para todo ese gran objetivo es importante comprender e interpretar la realidad de los alumnos, los significados que como individuos conceden a sus acciones, percepciones e intenciones, interpretando todas las situaciones que hacen único al caso que nos ocupa. Se plantea un tipo de conocimiento práctico con explicaciones ideográficas, donde la relación entre sujeto y objeto será de dependencia e interrelación. De igual forma existe un nexo evidente entre la teoría y la práctica con una retroalimentación mutua. Se busca comprender e interpretar la realidad educativa desde la significación de las personas y sus creencias manifiestas.

6.1. Paradigmas de la investigación.

En el ámbito educativo que nos atañe existe una variedad notable de posiciones epistemológicas y nuevas perspectivas de investigación, definidas bajo el concepto plural de la palabra paradigma. Dicho termino (Kunh, 1971) hace referencia a diferentes usos, pero son unas determinadas creencias y actitudes las que implicarán una forma de actuación concreta. En la actualidad, superando la dicotomía tradicional de los grandes paradigmas representados con las metodologías cuantitativa y cualitativa, predomina las corrientes que establecen tres grandes paradigmas referenciales de la investigación educativa (Latorre et al., 1996; Colás y Buendía, 1994), empírico-analítica (cuantitativa o positivista), constructivista (cualitativa o interpretativa), y orientada a la práctica educativa (crítica o sociocrítica).

Nuestro paradigma seleccionado en el que se enmarca la investigación es el constructivista y la metodología cualitativa, caracterizados por su naturaleza interpretativa (Cuadro 6.1), dinámica, participativa y múltiple, holística, construida y divergente. Los fenómenos culturales son más susceptibles a ser descritos y analizados desde el enfoque cualitativo. El principal objetivo científico que nos ocupa será la comprensión de los fenómenos planteados mediante la obtención de datos de las situaciones naturales, etnográficas y antropológicas. Se trata de interpretar los significados últimos atribuidos a cada una de las acciones realizadas por parte de los sujetos estudiados en el contexto escolar y patrimonial de Farmington, en el Estado de

Utah, por medio de la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo. Forjándose una ciencia que estudia las estructuras esenciales de las vivencias y los objetos intencionales, bajo un carácter fenomenológico y naturalista (Husserl, E. 2012). Como no puede ser de otra forma, el investigador y el objeto de investigación están interrelacionados, se provoca una simultaneidad de los fenómenos e interconexiones mutuas en el hecho educativo, que hace imposible distinguir entre las causas y los fenómenos. De igual forma los valores están implícitos en la investigación proyectándose en las preferencias por un paradigma o en la elección de una teoría. El investigador, al poseer una visión holística del contexto, aplica las técnicas de recogida de datos que mejor se adapten a cada momento, procediendo a una análisis inductivo de los mismos y consiguiendo dotar de fiabilidad los datos recogidos.

PARADIGMA INTERPRETATIVO / NATURALISTA				
Objetivos	Metodología	Métodos	Criterios de calidad-	Técnicas
<p>*Comprender</p> <p>*Interpretar</p> <p>*Detectar en la personas obstáculos, concepciones, percepciones, intenciones y acciones</p>	<p>*Humanístico-interpretativa</p> <p>*Cualitativa</p> <p>*Hermenéutica</p> <p>*Interaccionism o simbólico</p>	<p>*Etnográfico</p> <p>*Estudio de casos</p> <p>*Teoría fundamentada</p> <p>*Investigación fenomenológica</p>	<p>*Credibilidad.</p> <p>*Transferibilidad</p> <p>*Confirmación</p>	<p>*Observación participante</p> <p>*Entrevista en profundidad</p> <p>*Diario</p> <p>*Investigador como principal instrumento de obtención de información</p>

Cuadro 6.1. Fundamentos del paradigma interpretativo-naturalista (Modificado de Martín, 2012).

Las características del método fenomenológico pueden aplicarse de forma acertada a la investigación sociopedagógica, generando un saber científico (Fermoso, 1988). Las Ciencias sociales reclaman así la categoría de científicidad, teniendo en cuenta una metodología investigadora y una racionalidad diferente, como lo evidencian sus aportaciones, su rigor y su decisiva influencia en el progreso. La *Huida del impresionismo subjetivo* se considera la objetividad desde el punto de vista de la interacción social. Es un *método cuasi – clínico* al indagar en la personalidad e intentar

integrar todos los datos que puedan ser extraídos, remarcar su *carácter antropológico*, con una *pedagogía científica descriptiva* con limitaciones y sin las pretensiones de convertirse en normativa. Destaca su *función crítica* “mediante las reducciones a las que somete los planos/niveles en que operan el educador y educando en su mutua interacción. De la criticidad se deriva la productividad, fomentadora de la creatividad, con la independencia y con la capacidad de innovar, con intuiciones y golpes de vista, avalados por el sentido común, aunque carezcan del rigor numérico del modelo empirico-analítico”. Por último, la cultivación de lo corpóreo y lo espaciotemporal inserta en la tendencia de la antropología biológica.

No existe una única investigación cualitativa, como se señala en Vázquez Bernal (2011),²¹ sino que conviven múltiples enfoques caracterizados por diferentes niveles: ontológico, epistemológico, metodológico, técnico y de contenido. De esa forma, se apunta:

- *Nivel ontológico*: considerando la realidad como una dinámica construida en un proceso de interacción con las misma.
- *Nivel epistemológico*: las fases del proceso de investigación se producen interactivamente. Se evidencia una estrecha relación entre la muestra, el diseño empleado, el análisis de datos y el desarrollo teórico.
- *Nivel metodológico*: el diseño se va construyendo a medida que se desarrolla el proceso de investigación, sumando las distintas visiones de los participantes. Se dan dos mecanismo simultáneos cualitativos, un proceso de investigación – acción, y por otro lado como influyen las dinámicas motivadoras en los alumnos.
- *Nivel técnico*: con variedad de métodos y técnicas empleadas para desarrollar la investigación: diario de aula, entrevistas, grabaciones en video, etc.
- *Nivel de contenido*: integrado en diversas disciplinas: didáctica en general y de las Ciencias Sociales en particular, Geografía, Historia, Ciencias Naturales, etc.

²¹ El documento que se cita, tiene por título “Metodología de la investigación cualitativa. Fundamentos. Ejemplificaciones”. Se encuadra dentro de la documentación aportada por el profesor en el desarrollo del Máster Oficial: “Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas”, en la Universidad de Huelva, año 2011.

A continuación, resulta en nuestro caso necesario profundizar dentro de la función de la investigación interpretativa en tres metodologías principales: la etnografía, el estudio de caso y la investigación acción.

6.2. Etnografía.

La etnografía “descripción cultural” como metodología cualitativa y holística en la investigación educativa es relativamente reciente, se trata de una herramienta para describir y comprender una cultura, sus ideas, creencias, sus valores y comportamientos. Para conseguir los objetivos la investigación se traslada a su escenario natural, al contexto en el cual ocurren los acontecimientos y se establece una “observación participante” Malinowski (2001), empática e intuitiva, como técnica fundamental de indagación etnográfica, apoyadas en otras que sirven para obtener en nuestro caso, toda la información relevante del grupo-clase de estudio. Requiere inmersión en la cultura e interacción personal con los sujetos. Como apunta Moreira (2002) *“su interés está en descubrir (en el sentido de construir una descripción comprensiva contextualizada) y no en verificar”*. Y además, *“eso no implica no tener ninguna hipótesis o teoría inicial. El investigador etnográfico no empieza un trabajo de campo “sin tener nada en la cabeza”. Eso no existe. (...) siempre tendrán conocimientos teóricos previos que de alguna manera van a orientar sus pasos iniciales, pero no deben tener hipótesis y teorías que serán verificadas o rechazadas en el estudio”* (Moreira, 2002:7).

Es necesario tener en cuenta la noción de “extrañamiento” (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Este concepto está en el núcleo epistemológico de la investigación etnográfica. Al afrontar un estudio de carácter antropológico como el nuestro, el investigador se ve con la necesidad de romper con las propias expectativas, puesto el contexto que estudia es ajeno al suyo. Hay que desarrollar un acercamiento a la diferencia, descartando una Antropología exclusivamente formalista y un impulso etnocéntrico de comprender otras realidades en función de la nuestra propia. El extrañamiento permite avanzar desde el relativismo. El concepto de extrañamiento está vinculado con la reflexividad y la quiebra epistemológica (Agar, 1996).

Los investigadores sociales deben evitar la linealidad del proceso de estudio y un lenguaje genérico, además de tener en cuenta algunos problemas etnográficos como los siguientes:

- Dos estudios sobre lo mismo pueden diferir entre sí.
- La aparición de algún aspecto no esperado en el estudio, que nos hace parar y recapacitar, es lo que se conoce como una quiebra epistemológica.
- Las situaciones que vemos nos llevan a la comprensión, más allá que el juego de las variables.
- No somos testigos neutros de lo que vemos, resulta imposible comprender desde la nada.
- Para tener referentes resulta necesario entender la tradición como cultura
- La etnografía es interpretativa, no hay antropología que no sea sensible a los significados.
- Las circunstancias que rodean el objeto o sujeto de estudio nos llevarán a entender por qué determinadas prácticas son normales para esa sociedad.

Se apuesta así, por una Antropología comprensiva – interpretativa fundamentada en la noción de comprensión de Weber (1982, 1984), donde se busca los ideales motivadores de la acción. Del interés pasado por las causas, se pasa a un interés renovado por la interpretación y los significados como defensa de la metodología cualitativa que nos ocupa, vista como lugar de encuentro de tradiciones. La realidad social debe ser entendida desde dentro. Se enfrenta a los principios del positivismo-objetivismo y las ideas compartidas por el naturalismo de que los hechos sociales son independientes del observador. Otra de las preocupaciones clásicas superadas es la de la dualidad entre objetividad y subjetividad, se redefine en nuestro caso en términos de intersubjetividad. Es decir, se traduce en una toma de conciencia sobre la realidad estudiada, es consecuencia de un conjunto variado de perspectivas, de definiciones, en las que no podemos primar unas definiciones de la realidad sobre otras. Por ello, nuestra misión en el presente trabajo será en parte entender la disputa existente entre definiciones antagónicas diversas de la realidad dada. Volvemos así, a una defensa del relativismo ideológico consistente en que toda cultura tiene que ser analizada en términos de sí misma, y ningún dato de la cultura puede ser aislado o abstraído de su contexto de producción con fines de comparación (Boas, 1920). Su *método histórico* se

basa en parte en la limitaciones del método comparativo, apuntando que fenómenos en apariencia similares podían presentar causas complejas y diversas.

La Antropología y en especial el estudio etnográfico, no pueden en ningún caso desarrollar una tarea aséptica, ya que depende de las relaciones sociales concretas que el investigador mantiene con su campo. Es ahí, donde se fraguan los puntos de vista que permiten descifrar lo que sucede, siendo éste el motivo por el cual se debe desconfiar de cualquier concepto formalista. Se rebate así, el principio de la neutralidad cognitiva como principio básico del positivismo y naturalismo.

6.3. Estudios de casos.

Es un término genérico para la investigación de un individuo, un grupo o un fenómeno determinado (Sturman,1988). Siguiendo los fundamentos de los estudios de casos de Stake (2007), la presente investigación anhela abarcar la complejidad de un caso de interés particular, las concepciones sobre patrimonio que poseen los estudiantes de Farmington Junior High, para llegar a comprender en su conjunto las circunstancias más importantes que las determinan. De igual modo y grado de importancia, el estudio de caso pretende también constatar como a través de esa investigación sobre concepciones en el marco de la didáctica patrimonial, se puede llegar a recorrer un camino propio de progresión en el desarrollo profesional docente. Desde este punto de vista, el cometido real que se describe no pretende ninguna generalización y sí poner el énfasis en la interpretación concreta que nos atañe, aunque como se verá en las conclusiones, determinados aspectos puedan ser extrapolados a otras investigaciones similares.

Señalados por su naturaleza como estrategia de la investigación cualitativa, el estudio de casos concreta su funcionamiento en la práctica diaria en contextos de innovación educativa. Parte de la necesidad de conocer cómo funcionan las innovaciones en el día a día, de qué manera afecta a las personas implicadas y qué papel tienen las situaciones sociales en las que se producen (Pozuelos, 2001). Se fundamenta en que los sistemas humanos se desarrollan integrándose entre sí. De este modo, se analiza cómo y de qué forma se ven influenciados los estudiantes, pero también todos los agentes implicados en la tarea educativa. Buscamos así, poniendo énfasis en la interpretación, universales concretos a partir de nuestro estudio de caso, dando pie incluso, a posibles comparaciones con otros casos ya descritos. Es una visión sistémica

que presupone que los elementos de una actuación educativa son interdependientes e inseparables (Moreira, 2002). En consecuencia, el estudio de caso se encuadra en una tradición holística de investigación, donde características de una parte son determinadas en buena medida por el todo al cual pertenecen. Es caracterizado por su impulso inductivo, particular, heurístico y descriptivo.

Existen diferentes clasificaciones tipológicas de estudios de casos, como las de Serrano (1998) o Keeves, (1998). De este último se extraen los estudio de casos educativos, evaluativos, etnográficos y de acción crítica. Nuestra propuesta desarrollada, como ya se mencionó, se propone centrar la investigación en las concepciones que sobre el patrimonio próximo tienen los estudiantes de Farmington (etnográfica), y a su vez, la acción educativa que le acompaña aspira a producir un enriquecimiento de la visión patrimonial (crítica). Se muestra a continuación una visión general del proceso (Imagen 6.1).



Imagen 6.1. Síntesis de nuestro estudio de caso particular.

6.4. Investigación acción (i-a).

Entendemos por investigación una actividad intelectual organizada, disciplinada y rigurosa, centrada en el estudio y empleo de unos métodos, procedimientos y técnicas concretas, con la determinación de obtener un conocimiento científico. Entre las características que posee la investigación educativa destacan tres: las peculiaridades de los fenómenos que estudia (puesto que son más complejos que los de la realidad socrionatural y presentan un carácter pluriparadigmático); en segundo lugar, la multiplicidad de métodos que utiliza por su carácter multidisciplinar y la relación entre el investigador y el investigado; y en tercer lugar, la pluralidad de los fines y objetivos que persigue, por su variabilidad de los fenómenos educativos en el tiempo y en el espacio.

Los objetivos del paradigma cualitativo son la búsqueda de la comprensión del fenómeno social, según el prisma de los actores, a través de la participación del investigador en sus vidas (Firestone, 1987). Sumergiéndose éste, en el fenómeno de interés con una actitud participativa, de observación y de registro, buscando significados interpretativos de aquello que ve y escucha. La investigación interpretativa, como concepto alternativo a la investigación cualitativa (Erickson, 1986), parte del enfoque participativo observacional, redonda en un carácter más incluyente y remarca el interés central de la investigación buscando el significado humano en un contexto social. Se caracteriza por una intensa y colaborativa acción en el medio investigado, con una especial atención a otras fuentes de evidencias, mostrándose detallada, analítica y reflexiva con los registros.

Para la presente investigación de aula que planteamos, la i-a nos ayuda a descubrir un ambiente de aprendizaje del que se extraen nuevos significados. Para Erickson (1986) la función de la investigación interpretativa es la de hallar maneras detalladas a través de las cuales, formas locales y no locales de organización social y cultural, se relacionan con actividades de personas concretas en sus elecciones y acciones sociales comunitarias. Las visiones patrimoniales particulares que se reflejan en el estudio son fiel reflejo de su contexto cultural, e implementan y dotan de continuidad y armonía el universo que nos atañe. De la interacción entre profesor y alumnos se redescubren significados ocultos.

La investigación-acción en los contextos educativos posee una amplia literatura (Carr y Kemmis, 1988; Gollete y Lessard-Hébert, 1988; Grundy 1998; Imbernón 1998; Latorre, 2003; Anderson y Herr, 2007), entre otros. Se plantea como forma exploratoria de una situación educativa con la finalidad de mejorarla. Los “indagadores” deben implicarse en la realidad investigada (Suárez, 2002:42-43) planteando cuatro preguntas fundamentales para entender el proceso: *qué se investiga, quién, cómo y para qué*.

- El *qué* se investiga. “*El objeto de la investigación es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del centro; se trata de una situación problemática o, en todo caso, susceptible de ser mejorada*”.
- El *quién*. “*Las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; los profesores son docentes, pero también son investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente*”. El “grupo de investigación” desarrolla la exploración como tarea colectiva, teniendo en cuenta también los procesos particulares de auto-reflexión.
- El *cómo*. La investigación-acción se decanta por el enfoque cualitativo con técnicas variadas de recogida de información, que provienen de fuentes y perspectivas diversas. Todo cuenta, todo es susceptible de repercutir en positivo. Se marcan cuatro momentos en cada ciclo de investigación; fase inicial de reflexión, fase de planificación, fase de acción, y una fase última de reflexión, que daría pie a un nuevo ciclo.
- El *para qué*. Fundamentalmente para mejorar la práctica con la acción, la comprensión de las ideas y los contextos. Además, todo “*el proceso de la i-a debe ser congruente con los valores educativos que se defiendan*”. En nuestro caso, todos los valores y posibilidades que ofrece el patrimonio. Investigamos para mejorar la sociedad y a su vez revertir en mejorar la tarea docente.

Las investigaciones desarrolladas para el prisma de la investigación acción puede proceder de tres racionalidades diferentes: la técnica, la práctica y la emancipatoria (Zuber-Skerritt, 1996). En nuestro caso, desarrollamos los principios prácticos y emancipadores; es decir, se potencia un pensamiento crítico para resolver problemas, conducidos por un profesor guía que propone, articula las ideas y analiza las repercusiones. Se alienta una vía emancipatoria dentro de un contexto social justo y democrático, con un activismo crítico a la vez que racional. Focalizamos el interés en posturas y visiones particulares sin perder las perspectivas de grupo (las excepciones son precisamente las que más información nos darán). Por ello, se presenta un estudio también de carácter antropológico, con una etnografía (Marcus y Fischer, 2004) de nuevos caminos que haga inteligible los procesos microsociales, que muestre igualmente las frontera culturales, manteniendo un claro sentido holístico e integrando de los aspectos contextuales.

A modo de recapitulación se recogen los principales métodos y técnicas usados en la investigación cualitativa. (Imagen 6.2).



Imagen 6.2. Principales técnicas y métodos desarrollados en nuestra metodología cualitativa.

CAPÍTULO 7. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Este segundo capítulo del diseño metodológico se inicia con el planteamiento y la definición de los objetivos de la investigación, para continuar con una pormenorizada descripción del contexto geográfico y socio-económico del centro educativo donde se desarrolla el estudio de caso. El apartado incluye, como no puede ser de otra forma, las fases de las que consta la investigación y todas las técnicas e instrumentos desarrollados para alcanzar los objetivos. Para el diseño de la investigación se han tenido cuenta tanto las peculiaridades personales de los protagonistas de la investigación como del entorno, aspectos claves para la perfecta comprensión de todas y cada una de las circunstancias particulares que envuelven el estudio sobre el patrimonio.

7.1. Formulación del problema y objetivos de la investigación.

El presente trabajo parte de una interrogante que sustentará junto con la búsqueda de respuestas el camino de la investigación. De esta forma se plantea cómo un estudio de caso basado en las concepciones patrimoniales particulares de los alumnos puede servir a su vez, de propio mecanismo para el desarrollo profesional docente. El objetivo principal será indagar en esas concepciones que sobre el patrimonio más próximo tienen los alumnos de 7º curso de Farmington Junior High, evidenciando mediante la aplicación de una didáctica patrimonial innovadora, los pasos para alcanzar una progresión notoria como docente.

En ese sentido los problemas y objetivos específicos del estudio son entre otros:

- Cuantificar y valorar las experiencias nacionales e internacionales de aprovechamiento patrimonial próximas a los centros educativos.
- Detectar y analizar las concepciones previas sobre patrimonio próximo que tiene el grupo de estudiantes seleccionados de Farmington Junior High.
- Desarrollar una experiencia educativa innovadora con una visión holística sobre el patrimonio.
- Analizar las nuevas concepciones adquiridas por los estudiantes tras la experiencia realizada.

- Determinar el grado de desarrollo profesional producido a partir de la didáctica patrimonial desarrollada.
- Valorar la aplicabilidad del modelo desarrollado en esta propuesta de Educación Patrimonial a otros contextos educativos.

Tanto la formulación del problema y subproblemas de la investigación, como los objetivos principales y específicos de la misma se recogen a continuación (Cuadro 7.1).

Subproblemas		Objetivos específicos	
Problema general: ¿Cómo un estudio de caso basado en las concepciones patrimoniales particulares de los alumnos, puede servir a su vez, de propio mecanismo para el desarrollo profesional docente?		Objetivo general: Indagar en las concepciones que sobre el patrimonio próximo tienen los alumnos de 7º de Farmington Junior High, para evidenciar mediante la aplicación de un modelo de didáctica patrimonial innovadora, los pasos para alcanzar una progresión notoria en el desarrollo profesional docente.	
1	¿Qué características didácticas presentan las experiencias publicadas tanto en España como en Estados Unidos referidas al aprovechamiento patrimonial próximo a los centros educativos?	1	Cuantificar y valorar las experiencias nacionales e internacionales de aprovechamiento patrimonial próximas a los centros educativos.
2	¿Cuáles son las concepciones que sobre el patrimonio más próximo tienen los alumnos de 7º de Farmington Junior High?	2	Detectar y analizar las concepciones previas que sobre patrimonio cercano tienen los alumnos seleccionados de Farmington Junior High.
3	¿Cómo se puede enseñar el patrimonio cercano a los centros educativos desde un modelo de innovación educativa?	3	Desarrollar una experiencia de educación patrimonial innovadora, basada en la visión holística sobre el patrimonio.
4	¿Cómo influye sobre las concepciones de los estudiantes de Farmington Junior High, desarrollar una experiencia patrimonial diseñada desde un modelo educativo innovador?	4	Analizar las nuevas concepciones patrimoniales adquiridas por los estudiantes tras la intervención realizada.
5	¿Cómo se puede diseñar y llevar a la práctica una experiencia didáctica patrimonial desde un modelo innovador?	5	Fundamentar una propuesta de educación patrimonial alternativa a los modelos tradicionales, con la intención de establecer una experiencia de referencia, especialmente útil, para la educación formal, y aprovechable también para la educación informal.
6	¿De que forma puede la didáctica del patrimonio ser una herramienta para el desarrollo profesional del docente?	6	Establecer unas pautas de progresión del desarrollo profesional docente vinculadas a la didáctica del patrimonio.

Cuadro 7.1. Visión general de los problemas y objetivos de la investigación.

7.2. Descripción del contexto geográfico y socio-educativo de Farmington Junior High.

Para contextualizar geográfica y socialmente la investigación resulta fundamental abordar los aspectos propios del entorno del centro educativo de Farmington Junior High. Un contexto que influirá de forma decisiva en el diseño tanto de la propuesta didáctica desarrollada, como a la hora de configurar las propias concepciones de los estudiantes en materia patrimonial.

7.2.1. Utah, el Oeste americano.

Utah se encuentra localizada en la región oeste de los Estados Unidos (Imagen 7.1). En una posición geográfica entre las coordenadas 37° a 42° de latitud norte, y 109° a 114° de longitud oeste. Tiene como capital la ciudad de Salt Lake City, eje de un importante centro financiero y comercial del país. Utah está limitada con Wyoming e Idaho al norte y con el Estado de Arizona al sur, con Colorado al este, y al oeste con Nevada (también toca en un punto con el Estado de Nuevo México al sureste).

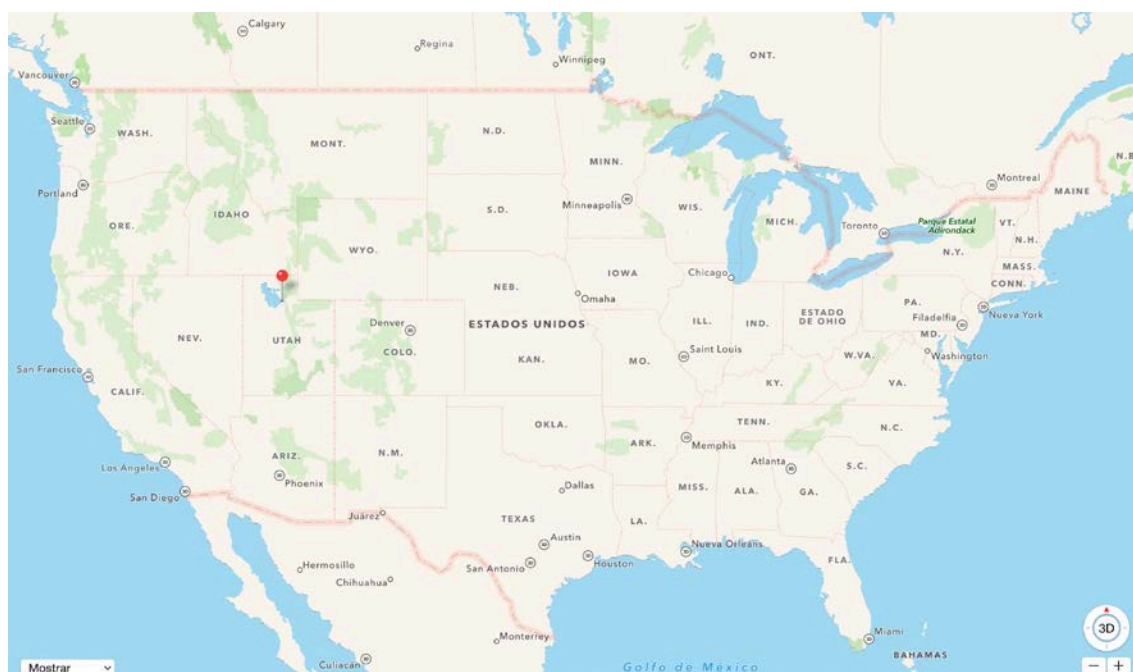


Imagen 7.1. Mapa de localización del Estado de Utah en los Estados Unidos. Con punto rojo, Farmington. (Fuente Google maps).

Su clima es tan diverso como su geografía, tiene básicamente 3 climas distintos: clima *estepario* (estepa): 43% (entre el desierto y las montañas. La mayor parte de las personas de Utah viven en esta parte), clima *desértico*: 33% (en dos regiones, al oeste de la Gran Cuenca y en la Meseta del Colorado), clima *de montaña*: 24% (el menos común). Su clima en general es seco, muy frío en invierno y caluroso en verano, con temperaturas anuales medias entre los -4° C y los 15° C, con extremos incluso de -40° C y 40° C).

Utah está dividida en 3 regiones físicas o regiones topográficas: *Región de la Gran Cuenca*: al oeste del Estado, zona desértica, aunque contiene el Lago de Utah y Gran Lago Salado. *Región de las Montañas Rocosas*: al noreste de Utah. Contiene las Montañas Uinta y Wasatch. Tiene abundante agua, flora y fauna. También extraordinarias pistas del esquí. *Meseta del Colorado*: al sureste del estado, con un carácter desértico. Posee la concentración de 4 de 5 de los Parques Nacionales de Utah.

Los pioneros mormones llegaron a Utah en 1847, y el Estado fue fundado como tal, el 4 de enero de 1896, siendo de los últimos en incorporarse de pleno derecho al país. Tanto la historia de Utah, como su presente, están marcados por la presencia de los miembros de *La Iglesia de los Santos de Jesucristo de los Últimos Días*, conocidos popularmente como mormones. Entorno al 63% de la población procesa dicha creencia en el Estado (Imagen 7.2). Esta fuerte pertenencia a la Iglesia se tendrá en cuenta e influirá notablemente en el grupo clase seleccionado para la presente investigación. Utah tiene la tasa de natalidad más alta de toda la nación, impulsada por una base de población arraigada a la cultura mormona que fomenta las familias numerosas, también es el Estado donde la población tiene una edad media más joven, en torno a los 28'5 años.

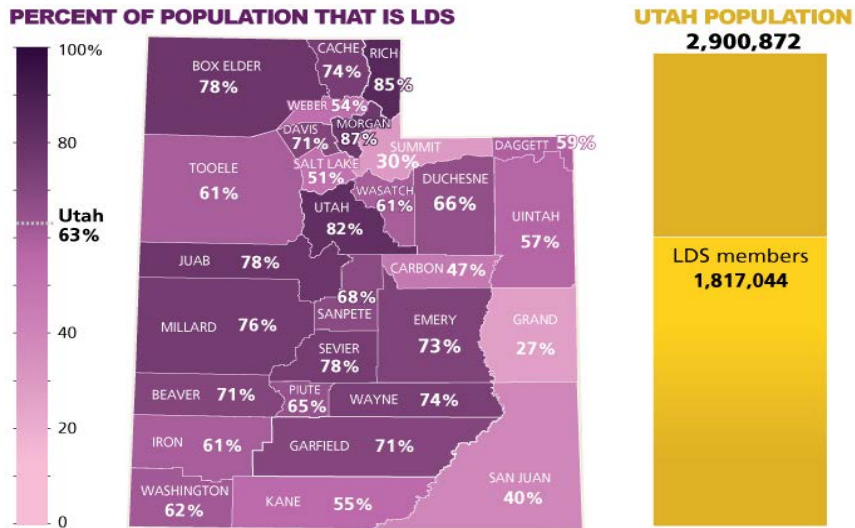


Imagen 7.2. Mapa de porcentajes de miembros de *La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días* en los 29 condados de Utah, año 2013. Fuente: *The Salt Lake Tribune*, (30-11-2014).

En la actualidad, Utah es una regiones más prósperas de los Estados Unidos, situándose según los datos de los últimos años, entre los diez con mayor pujanza económica y entre los tres primeros en relación a sus tasas de empleo. Destaca también, por su enorme atractivo natural, con sus cinco espectaculares Parques Nacionales: Arches National Park, Bryce Canyon National Park, Canyonlands National Park, Capitol Reef National Park, Zion National Park (Imagen 7.3). Utah, sólo se encuentra por detrás de California y Alaska en cuanto al número de espacios protegidos.

El otro gran atractivo que sitúa a esta región como foco del turismo deportivo del país, es su famosa nieve polvo, considerada “the greatest snow on earth” (la mejor nieve del mundo) para la práctica de los deportes de invierno. Utah cuenta con unas quince estaciones de esquí de primer orden mundial. Salt Lake City albergó con un éxito notable los Juegos Olímpicos en el año 2002.



Imagen 7.3. Modelos de matrículas de coches más representativas de Utah, alusivas a su entorno natural.

7.2.2. La ciudad de Farmington y su Junior High.

Farmington se localiza en la región septentrional del Estado de Utah, a unos 16 kilómetros al norte de su capital, Salt Lake City (Imagen 7.4). Limita en el sur con Centerville, y en el norte con Kaysville. Encontrándose bien comunicada con todo su entorno mediante tren de cercanías. Está bordeada por las montañas Wasatch (borde occidental de las Montañas Rocosas) al este, y por el Gran Lago Salado, al oeste. Se sitúa a unos 1300 metros de altura respecto al nivel del mar. De las tres grandes regiones físicas de Utah: la Meseta del Colorado, la Gran Cuenca, y las Montañas Rocosas, las dos afectan directamente a la ciudad y a su entorno.

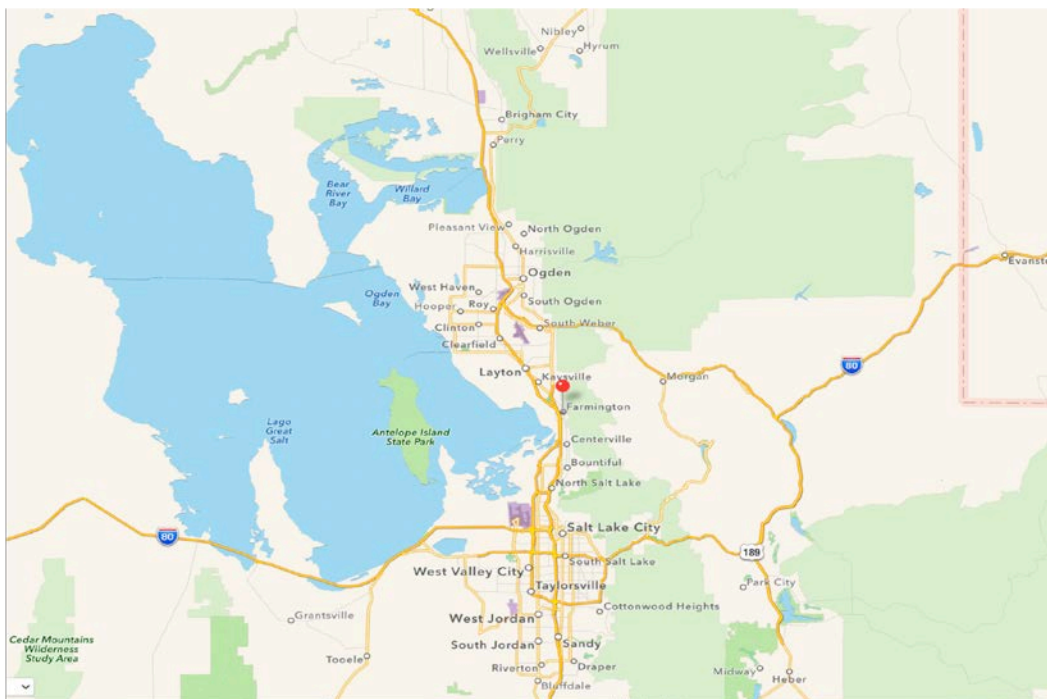


Imagen 7.4. Mapa de localización de las principales ciudades del norte de Utah. Con punto rojo, aparece Farmington. (Fuente Google maps).

La ciudad de Farmington fue fundada por los pioneros mormones en 1847 (Imagen 7.5), actualmente es la sede del condado de Davis y alberga las oficinas comarcales y de distrito. Entre otros puntos destacados de la ciudad se encuentran: la Bahía de Farmington (sureste del Lago Salado) con su gran variedad de aves, entre las que destacan las águilas calvas, su famoso parque de atracciones Lagoon o el flamante centro comercial Station Park. Reseñables son también sus numerosos parques y zonas verdes, y cerca de 200 kilómetros de rutas de senderismo y ciclismo presente en la localidad. Farmington fue elegida en el año 2013 por la revista *Money*, como la 14^a ciudad donde mejor se vive de los Estados.



Imagen 7.5. Fotografía de la entrada sur de Farmington, alusiva a su año de fundación. (Fuente de elaboración propia).

Farmington tiene una población estimada, a julio de 2015, de 22,566 personas, según la Oficina del Censo de los Estados Unidos (*United State Census Bureau*), basada en el último censo realizado de 2010. Presenta, como características destacables, un altísimo ritmo de crecimiento poblacional del 23,8% en los últimos cinco años, y una población muy joven con una elevadísima renta per cápita de sus ciudadanos. Farmington es la ciudad con más mormones de su entorno, la Iglesia tiene así una enorme fuerza y peso en toda la comunidad.

A continuación, se presentan en síntesis estadística, los datos extraídos de la Oficina del Censo de los Estados Unidos²², relacionados con la población de Farmington, y su comparativa con el resto del estado de Utah. Los cuadros de datos se organizan a partir de tres grades bloques: Gente, Empleo y Geografía (Cuadros del 7.2 al 7.7).


²² Todos los datos a continuación aportados, pueden ser consultados en la página oficial de la Oficina del Censo de los Estados Unidos: <https://www.census.gov>.

ALL TOPICS		Q = Browse more datasets	FARMINGTON CITY, UTAH	UTAH
PEOPLE				
Population				
Population estimates, July 1, 2015, (V2015)		22,566	2,995,919	
Population estimates base, April 1, 2010, (V2015)		18,228	2,763,888	
Population, percent change - April 1, 2010 (estimates base) to July 1, 2015, (V2015)		23.8%	8.4%	
Population, Census, April 1, 2010		18,275	2,763,885	
Age and Sex				
Persons under 5 years, percent, July 1, 2015, (V2015)		X	8.4%	
Persons under 5 years, percent, April 1, 2010		10.5%	9.5%	
Persons under 18 years, percent, July 1, 2015, (V2015)		X	30.5%	
Persons under 18 years, percent, April 1, 2010		35.2%	31.5%	
Persons 65 years and over, percent, July 1, 2015, (V2015)		X	10.3%	
Persons 65 years and over, percent, April 1, 2010		7.2%	9.0%	
Female persons, percent, July 1, 2015, (V2015)		X	49.7%	
Female persons, percent, April 1, 2010		49.2%	49.8%	


Cuadro 7.2. Datos censales sobre Farmington y su comparativa con el resto de Utah. *Población - Edad y Sexo*. Extraído de la Oficina del Censo de los Estados Unidos.

ALL TOPICS		Q = Browse more datasets	FARMINGTON CITY, UTAH	UTAH
Race and Hispanic Origin				
White alone, percent, July 1, 2015, (V2015) (a)		X	91.2%	
White alone, percent, April 1, 2010 (a)		95.0%	86.1%	
Black or African American alone, percent, July 1, 2015, (V2015) (a)		X	1.3%	
Black or African American alone, percent, April 1, 2010 (a)		0.7%	1.1%	
American Indian and Alaska Native alone, percent, July 1, 2015, (V2015) (a)		X	1.5%	
American Indian and Alaska Native alone, percent, April 1, 2010 (a)		0.3%	1.2%	
Asian alone, percent, July 1, 2015, (V2015) (a)		X	2.5%	
Asian alone, percent, April 1, 2010 (a)		0.9%	2.0%	
Native Hawaiian and Other Pacific Islander alone, percent, July 1, 2015, (V2015) (a)		X	1.0%	
Native Hawaiian and Other Pacific Islander alone, percent, April 1, 2010 (a)		0.3%	0.9%	
Two or More Races, percent, July 1, 2015, (V2015)		X	2.4%	
Two or More Races, percent, April 1, 2010		1.6%	2.7%	
Hispanic or Latino, percent, July 1, 2015, (V2015) (b)		X	13.7%	
Hispanic or Latino, percent, April 1, 2010 (b)		4.3%	13.0%	
White alone, not Hispanic or Latino, percent, July 1, 2015, (V2015)		X	79.0%	
White alone, not Hispanic or Latino, percent, April 1, 2010		92.3%	80.4%	
Population Characteristics				
Veterans, 2010-2014		699	140,942	
Foreign born persons, percent, 2010-2014		4.0%	8.4%	

Cuadro 7.3. Datos censales sobre Farmington y su comparativa con el resto de Utah. *Raza y Origen Hispano - Características de la población*. Extraído de la Oficina del Censo de los Estados Unidos.

ALL TOPICS	 Browse more datasets	FARMINGTON CITY, UTAH	UTAH
Housing			
Housing units, July 1, 2015, (V2015)		X	1,038,003
Housing units, April 1, 2010		5,339	979,709
Owner-occupied housing unit rate, 2010-2014		83.1%	69.7%
Median value of owner-occupied housing units, 2010-2014		\$274,200	\$212,500
Median selected monthly owner costs -with a mortgage, 2010-2014		\$1,725	\$1,454
Median selected monthly owner costs -without a mortgage, 2010-2014		\$500	\$386
Median gross rent, 2010-2014		\$861	\$875
Building permits, 2015		X	18,297
Families and Living Arrangements			
Households, 2010-2014		5,904	896,194
Persons per household, 2010-2014		3.41	3.14
Living in same house 1 year ago, percent of persons age 1 year+, 2010-2014		86.9%	82.8%
Language other than English spoken at home, percent of persons age 5 years+, 2010-2014		5.4%	14.6%
Education			
High school graduate or higher, percent of persons age 25 years+, 2010-2014		97.8%	91.0%
Bachelor's degree or higher, percent of persons age 25 years+, 2010-2014		45.3%	30.6%
Health			
With a disability, under age 65 years, percent, 2010-2014		4.2%	6.4%
Persons without health insurance, under age 65 years, percent		▲ 8.8%	▲ 11.5%

Cuadro 7.4. Datos censales sobre Farmington y su comparativa con el resto de Utah. Viviendas - *Familias y Residencias* – *Educación - Salud*. Extraído de la Oficina del Censo de los Estados Unidos.

ALL TOPICS	 Browse more datasets	FARMINGTON CITY, UTAH	UTAH
Economy			
In civilian labor force, total, percent of population age 16 years+, 2010-2014		68.8%	67.8%
In civilian labor force, female, percent of population age 16 years+, 2010-2014		55.8%	59.7%
Total accommodation and food services sales, 2012 (\$1,000) (c)		7,324	4,789,281
Total health care and social assistance receipts/revenue, 2012 (\$1,000) (c)		30,461	14,521,857
Total manufacturers shipments, 2012 (\$1,000) (c)		D	50,046,429
Total merchant wholesaler sales, 2012 (\$1,000) (c)		D	30,927,885
Total retail sales, 2012 (\$1,000) (c)		152,303	38,024,486
Total retail sales per capita, 2012 (c)		\$7,340	\$13,317
Transportation			
Mean travel time to work (minutes), workers age 16 years+, 2010-2014		25.0	21.6
Income and Poverty			
Median household income (in 2014 dollars), 2010-2014		\$84,110	\$59,846
Per capita income in past 12 months (in 2014 dollars), 2010-2014		\$30,329	\$24,312
Persons in poverty, percent		▲ 4.6%	▲ 11.3%

Cuadro: 7.5. Datos censales sobre Farmington y su comparativa con el resto de Utah. Economía – Transporte – Ingresos y Pobreza. Extraído de la Oficina del Censo de los Estados Unidos.

BUSINESSES		
Total employer establishments, 2014	X	73,375 ¹
Total employment, 2014	X	1,148,251 ¹
Total annual payroll, 2014	X	47,913,387 ¹
Total employment, percent change, 2013-2014	X	4.2% ¹
Total nonemployer establishments, 2014	X	209,643
All firms, 2012	1,838	251,419
Men-owned firms, 2012	1,165	132,163
Women-owned firms, 2012	400	76,269
Minority-owned firms, 2012	89	24,423
Nonminority-owned firms, 2012	1,710	218,826
Veteran-owned firms, 2012	167	18,754
Nonveteran-owned firms, 2012	1,615	219,807
GEOGRAPHY		
Population per square mile, 2010	1,854.2	33.6
Land area in square miles, 2010	9.86	82,169.62
FIPS Code	4924740	49

Cuadro 7.6. Datos censales sobre Farmington y su comparativa con el resto de Utah. Empleo - Geografía .
 Extraído de la Oficina del Censo de los Estados Unidos.

1. Includes data not distributed by county.

⚠ This geographic level of poverty and health estimates are not comparable to other geographic levels of these estimates

Some estimates presented here come from sample data, and thus have sampling errors that may render some apparent differences between geographies statistically indistinguishable. Click the Quick Info **i** icon to the left of each row in TABLE view to learn about sampling error.

The vintage year (e.g., V2015) refers to the final year of the series (2010 thru 2015).
 Different vintage years of estimates are not comparable.

(a) Includes persons reporting only one race
 (b) Hispanics may be of any race, so also are included in applicable race categories
 (c) Economic Census - Puerto Rico data are not comparable to U.S. Economic Census data

D Suppressed to avoid disclosure of confidential information
F Fewer than 25 firms
FN Footnote on this item in place of data
NA Not available
S Suppressed; does not meet publication standards
X Not applicable
Z Value greater than zero but less than half unit of measure shown

QuickFacts data are derived from: Population Estimates, American Community Survey, Census of Population and Housing, Current Population Survey, Small Area Health Insurance Estimates, Small Area Income and Poverty Estimates, State and County Housing Unit Estimates, County Business Patterns, Nonemployer Statistics, Economic Census, Survey of Business Owners, Building Permits.

Cuadro 7.7. Leyenda de los datos censales sobre Farmington y su comparativa con el resto de Utah. Extraído de la
 Oficina del Censo de los Estados Unidos.

Farmington Junior High²³ (FJH) es el única escuela de enseñanza secundaria de la localidad. Se localiza entre las calles 150° Sur y la 200 Oeste, en la parte histórica de la ciudad. El centro educativo abrió sus puertas para el curso escolar 1982-1983 (Imagen 7.6). En sus inicios comenzó con 577 estudiantes y 28 personas vinculadas a la administración (directores, secretaría, profesores, etc.) Se han producido dos adiciones de aulas a la escuela en los últimos años. La matriculación de estudiantes está creciendo actualmente, con la inscripción de alrededor de 1000 estudiantes y 55 como personal de administración.



Imagen 7.6. Vista área de Farmington Junior High y sus amplias zonas verdes. (Fuente Google maps).

Los estudiantes que asisten a FJH viven principalmente en Farmington, con unos pocos estudiantes que vienen de Kaysville y Centerville. En torno al 50% de los estudiantes que asisten a su escuela necesitan, por la dispersión del plano urbanístico (característico de las ciudades americana), del transporte escolar en autobús para llegar al centro educativo. Los estudiantes que salen de FJH, pasan a la Escuela Secundaria de *Davis* en Kaysville, o también, a *Viewmont High School*, en Bountiful. Por el alto ritmo de crecimiento demográfico en la ciudad, se han iniciado recientemente las obras para inaugurar el primer high school de Farmington, previsto para el 2018.

²³ Dirección web: <http://www.davis.k12.ut.us/Domain/6169>

El lema del Distrito Escolar de Davis²⁴ al que pertenece Farmington Junior High, es promover un ambiente donde “¡El aprendizaje es lo primero!” (*Learnig First!*), así reza su objetivo escolar. Para lograr este propósito, se proporciona un entorno de aprendizaje seguro, garantizando la participación de los padres, suministrando una amplia variedad de planes de estudio y oportunidades para que los estudiantes tengan garantía de éxito. Hay una preocupación porque los estudiantes dominen las habilidades esenciales para un aprendizaje en positivo, demuestren su responsabilidad cívica y se preparen para la educación y las carreras de post-secundaria. Los padres invierten en la educación de sus hijos, y los empleados reconocen el valor de sus contribuciones individuales y su compromiso con la excelencia. La comunidad se encuentra plenamente volcada tanto en lo social como en lo económico, con donaciones que dotan de muchas posibilidades el proceso educativo. FJH como todo el entorno escolar de Davis, cuentan con instalaciones de primer orden, y recurso humanos y económicos sobresalientes.

La Constitución de los Estados Unidos establece que no es tarea del Gobierno central, sino de los diferentes Estados federados garantizar un sistema educativo que atienda las diferentes necesidades de sus ciudadanos. Este carácter descentralizado hace que Utah tenga la responsabilidad de organizar, administrar y evaluar su propio sistema educativo. El Gobierno del país se limita a supervisar y ofrecer programas de compensación educativa para las minorías con necesidades educativas específicas, y a financiar proyectos y programas innovadores. Los distritos escolares locales son los que diseñan y llevan a cabo los planes de estudios, contratan el personal y administran los presupuestos.

7.2.3. Selección de la muestra de la investigación.

La investigación se lleva a cabo en dos grupo del 7º curso: Grupo 1 (Imagen 7.7) / Grupo 2 (Imagen 7.8) pertenecientes a Farmington Junior High. Alumnos entre 12 y 13 años de edad que estudian conmigo Historia de Utah en español, dentro del Programa de Inmersión Dual que desarrolla el Estado de Utah (*Utah Dual Language*

²⁴ Dirección web: <http://www.davis.k12.ut.us>

Immersion)²⁵. Todos los estudiantes son americanos de nacimiento y mormones (resultará relevante para entender aspectos concretos de la investigación), y no se encuentra entre ninguno de ellos, padres de otras nacionalidades distinta a la propia del país.



Imagen 7.7. Grupo 1. Clase de 7º de FJH. Programa de Inmersión Dual en español.



Imagen 7.8. Grupo 2. Clase de 7º de FJH. Programa de Inmersión Dual en español.

²⁵ Dirección web: <http://www.utahdli.org>

El primer grupo consta de 22 estudiantes que tendrá la función de validación del estudio. Aunque la dinámica de trabajo será la misma que en el Grupo 2, no será analizado con el sistema de categorías diseñado, puesto que se considera que no aporta datos diferenciadores respecto a la muestra seleccionada, además podría generar una cantidad de información que ralentizaría en exceso la investigación. Al ser el Grupo 1, la primera clase en el horario diario, la práctica de ensayo error, repercutirá en las posibles mejoras de la investigación del segundo grupo, seleccionado como grupo-clase para la investigación. Se considera, por tanto, oportuno centrar el peso de la investigación en un solo grupo, y aprovechar en el sentido señalado con anterioridad las ventajas de tener dos clases con similares características. Aún así, se extrapolarán algunos elementos particulares que se consideren relevantes para la investigación, e incluso se sumarán con su trabajo al momento final del proyecto.

El Grupo 2, consta de 20 alumnos, diez chicos y diez chicas. Mayoritariamente se desenvuelven con cierta soltura y habilidad en español, poseen una aceptable expresión tanto escrita como oral, y tienen un alto nivel de comprensión. Hay que tener en cuenta, y valorar en su justa medida, las dificultades propias a la que se enfrentan los estudiantes al iniciar y desarrollar en una lengua diferente a la natal un proyecto de cierta complejidad como el presente. Hay que asumir por tanto, los errores propios de la comunicación que se puedan generar, porque en ningún caso existe un dominio de la lengua castellana. Los estudiantes se muestran muy cómodos aprendiendo en español, llevan toda su vida escolar cursando esta segunda lengua, dos años de Educación Infantil y otros seis de Educación Primaria.

Este Programa de Inmersión Dual se desarrolla en Utah desde el año 2008, y sitúa al Estado, por su excelente resultado, como primer referente dentro de los Estados Unidos en el aprendizaje de otras lenguas. Las características fundamentales del programa, son las siguientes:

- Los estudiantes reciben el 50% de la instrucción en inglés y el otro 50% en la segunda lengua implantada en cada escuela: español, chino, francés, alemán o portugués.
- Los profesores son en casi su totalidad nativos de cada una de las lenguas que se imparten.

- Desarrollan en la segunda lengua materias diferentes como: Matemáticas, Historia, Ciencias, etc.
- Profesores y alumnos desde la etapa de infantil tienen prohibido hablar en inglés en las clases. Aspecto que se cumple fielmente.

El horario de clases en FJH divide la jornada en 7 períodos, con idénticas materias cada día. Las clases rondan los 50 minutos cada una, durante los 5 días lectivos de la semana, por lo que se cuenta con unas 4 horas aproximadamente semanales para desarrollar la investigación en el aula. La entrada al centro se produce a las 8:10 de la mañana hasta las 14:55, exceptuando los viernes que se acorta la jornada de 8:10 a 14:00.

7.3. Fases en el diseño la investigación.

Son cuatro las fases desarrolladas en el conjunto de la investigación, configurando en su devenir el trabajo que actualmente se presenta. A continuación se muestran de forma resumida junto con sus objetivos (Cuadro 7.8).

<i>Fase 1:</i>	Trabajo de Investigación Fin de Máster
Objetivos:	Certificar el escaso número de experiencias educativas de aprovechamiento patrimonial próximas a los Centro educativos en España. Mostrar una primera propuesta didáctica de carácter patrimonial desarrollada en el colegio María Auxiliadora de Sevilla.
<i>Fase 2:</i>	Lecturas de preparación, diseño de los instrumentos de investigación y sistema de categorías. Análisis de propuestas
Objetivos:	Reflexionar sobre el concepto de patrimonio y educación patrimonial. Planificar el estudio de investigación en sus elementos de análisis fundamentales. Analizar propuestas existentes nacionales e internacionales.
<i>Fase 3:</i>	Experiencia de educación patrimonial en Farmington Junior High
Objetivos:	Desarrollar la experiencia didáctica de enseñanza patrimonial del entorno escolar de Farmington Junior High.
<i>Fase 4:</i>	Análisis de datos y discusión de resultados
Objetivos:	Valorar las propuestas patrimoniales encontradas en las bases de datos. Descifrar las concepciones previas de los alumnos sobre patrimonio, así como, su evolución posterior en el grupo clase. Emitir conclusiones del estudio.

Cuadro 7.8. Cuadro síntesis con las fases de la investigación y sus objetivos.

- Fase 1: Trabajo de Investigación Fin de Máster.

En el Máster Oficial de la Universal de Huelva: “Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas”, se desarrolló el Trabajo Final de Máster con el título de: *“La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos: análisis documental y propuesta didáctica”* López Arroyo (2013, 2014). Siguiendo las pautas propias de una trabajo de esta índole, se partió del planteamiento de un problema inicial: ¿se aprovechan y de qué forma las posibilidades didácticas patrimoniales de los entornos de los centros educativos en España, para las etapas de secundaria y bachillerato? A continuación, y por el alto grado de influencia que tuvo este proyecto en la génesis y el diseño de la investigación de la

presente tesis doctoral, se extraerán sus características fundamentales, con el objetivo de contextualizar una línea de trabajo que por aquellos entonces ya se iniciaba en materia de Educación Patrimonial.

Los objetivos de dicho trabajo de investigación fueron:

- Analizar propuestas educativas publicadas sobre Educación Patrimonial en contextos formales.
- Diseñar un proyecto multidisciplinar de conocimiento del entorno patrimonial: “San Vicente, una barrio de ayer y de hoy”.
- Aportar las ideas del proyecto para el estudio patrimonial cercano de otros centros educativos.

Cómo síntesis del primer objetivo se concluyó:

- 1) Escasez de propuestas didácticas patrimoniales localizadas en España.
- 2) Las propuestas del modelo *tradicional* representan un porcentaje muy pequeño, solo comparables en número con las de carácter *innovador*.
- 3) Las propuestas definidas como de *transición*, con sus deficiencias señaladas, resultan mayoritarias en el conjunto de las publicaciones analizadas.
- 4) La visión holística de patrimonio resulta, junto con otras características ya mencionadas, muy poco habituales. Sólo tres documentos se acercan a los principios defendidos, presentando incluso una falta de concreción en puntos importantes de su desarrollo didáctico.

Como síntesis del segundo objetivo:

Del diseño de la propuesta educativa inserta en el TFM: “San Vicente, un barrio de ayer y de hoy”, cabe recordar una serie de características que marcaron dicha dinámica. Se trató de:

- Un estudio multidisciplinar .
- Un aprendizaje reflexivo, de currículum integrado y enfoque cooperativo.
- Una experiencia de carácter práctico, metodología activa, participativa y dinámica. Permitir la diversidad y funcionalidad dentro de un marco de actualidad.
- Una organización de la acción didáctica constructivista, basada en un aprendizaje autónomo y duradero.
- Un acercamiento con rigor metodológico a la realidad patrimonial holística de la calle San Vicente de Sevilla y de todo su entorno.

Los objetivos concretos de dicha propuesta fueron:

- Conseguir un trabajo basado en una concepción holística de patrimonio, de carácter interdisciplinar, basado en la participación conjunta de los todos los departamentos educativos del centro.
- Conectar la escuela con el entorno, lograr salidas experimentales y de participación social.
- Trabajar las tres tipologías de contenidos mediante una integración compleja del currículum, a partir de la conexión con el entorno patrimonial.
- Desarrollar las destrezas educativas, concebidas como competencias básicas en los alumnos, todas y mediante una integración compleja.
- Utilizar para las conseguir los objetivos del proyecto, instrumentos propios de la etapa de Bachillerato.
- Fomentar elementos transversales que favorezcan el respeto a los derechos humanos, valores democráticos, consumo responsable, respeto al medio ambiente, etc.
- Organizar una exposición final con los logros obtenidos, abierta al centro educativo y al barrio, donde se muestre una dinámica diferente en su didáctica.

Los contenidos trabajados fueron los reflejados en el siguiente cuadro (Imagen 7.9):

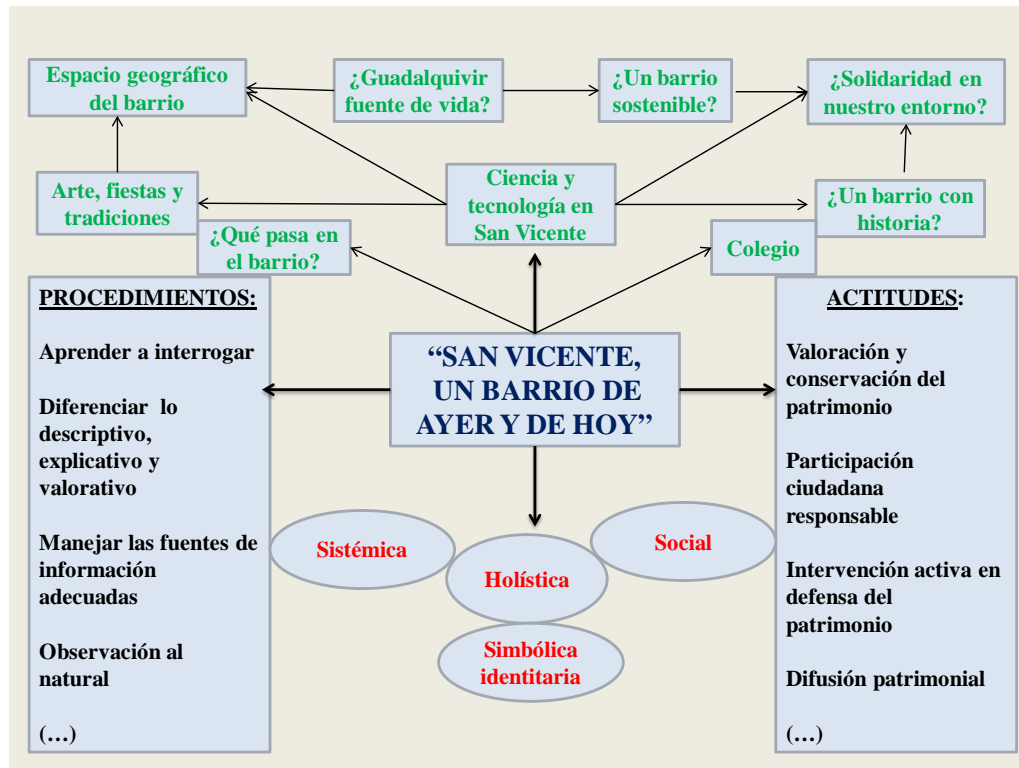


Imagen: 7.9. Mapa conceptual de los contenidos trabajados en dicha experiencia patrimonial.

En este punto se deben recordar las características de la experiencia de aprovechamiento patrimonial del entorno de dicho centro educativo, que resultará fundamental para comprender el origen de la presente tesis doctoral. La propuesta innovadora se llevó a cabo por los alumnos de 1º de Bachillerato del Colegio María Auxiliadora de Sevilla y fue coordinada por el autor del presente trabajo de investigación durante el curso académico 2009/2010. El trabajo iniciado con anterioridad a la investigación del Trabajo Final de Máster fue modificado fruto de los resultados obtenidos del análisis documental. De esa forma, se desarrolló a nivel teórico y metodológico ajustándose ya a un convencimiento personal sobre las potencialidades de la Educación Patrimonial y su visión holística. El proyecto final fue titulado "San Vicente, un barrio de ayer y de hoy" (Imagen 7.10), y consistió en un estudio multidisciplinar del barrio de San Vicente, donde se localiza el Colegio María Auxiliadora de Sevilla. La organización de la acción didáctica en la que fundamenta la propuesta es constructivista, partiendo de un aprendizaje reflexivo bajo un curriculum

integrado (Imagen 7.11) y enfoque cooperativo. Se trató de una excelente oportunidad de acercamiento con rigor metodológico a la realidad patrimonial holística de la calle San Vicente y de todo su entorno, vertebrando un espacio geográfico cercano, peculiar en muchos aspectos, propiciando una perspectiva didáctica crítica y una orientación comunitaria. Partía de la necesidad de conocer por dónde los alumnos caminan a diario, de la vinculación con nuestra realidad patrimonial más próxima, nació de igual forma con la posibilidad de detectar deficiencias y trabajar para hacer posible una sociedad y un mundo cada vez más justo.

Los resultados, muy satisfactorios, sobrepasaron con creces los objetivos planteados, “San Vicente, un barrio de ayer y de hoy” se convirtió en un proyecto que movilizó en materia patrimonial a un barrio y a sus gentes, gracias a la iniciativa, originalidad y entusiasmo de todos los participantes. La implicación y motivación de los alumnos agrandó la idea de partida, los logros más significativos, que no las gratificantes vivencias y sensaciones personales de todo un año de trabajo, se recogieron en el siguiente enlace web: <http://proyectosanvicente.jimdo.com/>



Imagen 7.10. Cartel anunciador del Proyecto y de la exposición.

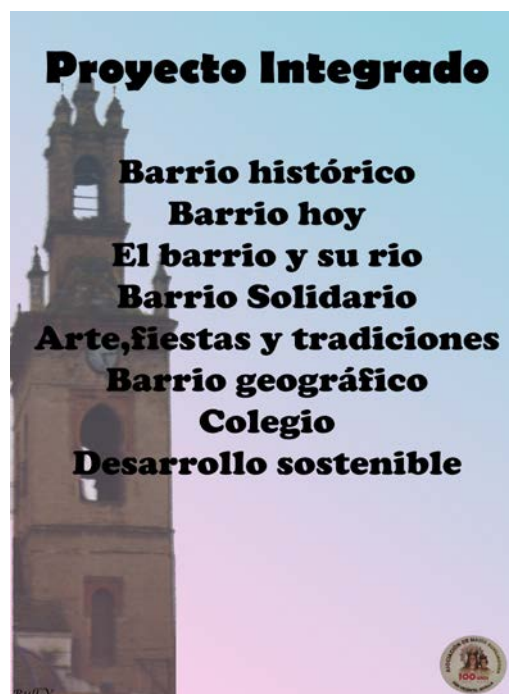


Imagen 7.11. Cartel con los ámbitos de investigación.

Las líneas futuras de investigación marcadas por aquel entonces han servido en la actualidad para desarrollar la presente investigación, reflejando así, una propia dinámica vinculada al desarrollo profesional. Por recordarlas, fueron las que siguen a continuación:

- Actualizar y ampliar la búsqueda de experiencias patrimoniales próximas a los centros educativos, a bases de datos nacionales e internacionales . Analizar otras experiencias didácticas contrastadas y con evidencias suficientes para establecer nuevos criterios de mejora.
 - Desarrollar, experimentar y analizar propuestas mejoradas de innovación didáctica patrimonial.
 - Analizar las concepciones de patrimonio que tienen los alumnos respecto a su ámbito más cercano.
-
- Fase 2: Lecturas de preparación, diseño de los instrumentos de investigación y sistema de categorías. Analizar propuestas existentes.

Esta fase resulta fundamental, en ella se diseña el proceso de investigación propio de un estudio cualitativo como este. Las lecturas de preparación llaman a la reflexión y el planteamiento general se nutre de ella, dando como resultado el diseño posterior de la investigación. El instrumento marco es un sistema de categorías (Cuadro 7.9) para el análisis de la información recogida. Las dos categorías diseñadas están formadas por variables, que a su vez tienen asignados indicadores concretos como desarrollo, complementados finalmente por sus respectivos descriptores. La intención última es limitar el grado de subjetividad, posibilitando una investigación transparente y rigurosa. Para el análisis de las propuestas existentes²⁶ se procedió como ya se mencionó en el capítulo 4, a un análisis documental utilizando bases de datos de referencia tanto nacionales como internacionales.

²⁶ Tanto la Fase 1 como la Fase 2 de la búsqueda documental sirvieron para constatar una escasez de propuestas educativas desarrolladas en los entornos próximos de los centros educativos. Por este motivo, al margen de otros, se justifica la necesidad de investigaciones basadas en una renovada didáctica del patrimonio.

Cuadro 7.9. Sistema de categorías creado como instrumento marco para la presente investigación.

CATEGORÍAS	VARIABLES	INDICADORES	DESCRIPTORES
CATEGORÍA I: CONCEPTO DE PATRIMONIO	1. Perspectiva sobre el patrimonio	Excepcionalista	Escasez, rareza, singularidad y valor crematístico.
		Monumentalista	Grandiosidad (espectacularidad y grandes dimensiones). Reconocido prestigio de elementos naturales, histórico-artísticos, etnológico y científico tecnológico.
		Estética	Belleza natural, artística y estilística.
		Histórica	Antigüedad.
		Simbólico - identitaria	Elementos simbólicos que caracterizan a una sociedad.
		Social - ciudadana	Relevancia para la comunidad.
	2. Tipos de patrimonio	Natural-Histórico-Artístico	Elementos de carácter medioambiental. Referentes arqueológicos y documentales. Manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos.
		Etnológico	Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social.
		Científico-Tecnológico	Objetos e instrumentos que han contribuido a la construcción del conocimiento científico. Componentes tecnológicos e industriales catalizadores del cambio socioeconómico. Inmuebles y paisajes asociados.
		Holístico	Consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores.
	3. Escalas de identidad	Aidentitario	No se establecen relaciones de identidad entre los elementos patrimoniales que aparecen en los materiales y un supuesto sujeto.
		Individual	Reconocimiento del valor simbólico e identitario exclusivamente de aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con el individuo por su experiencia personal.
		Cultural – colectiva	Reconocimiento del valor simbólico e identitario de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia.
		Multiplicidad identitaria	Integración de todos los elementos anteriores y valoración y respeto a la diversidad de identidades.
	4. Conexiones con el entorno del elemento patrimonial	Sin conexión	No se establecen conexiones entre patrimonio y entorno.
		Territorial	Se establecen conexiones entre patrimonio y entorno próximo.
		Interterritorial	Se establecen conexiones entre patrimonio y entorno próximo y otros ámbitos territoriales.
CATEGORÍA II: MODELO DE ENSEÑANZA Y COMUNICACIÓN	5. Organización de acción didáctica	Tradicional	Sin participación de los estudiantes en el diseño de los objetivos, programas o sistemas de trabajo. El profesor protagoniza el proceso de forma exclusiva. Unidireccional.
		Tecnológica	El papel del profesor consiste en la exposición y en la dirección de las actividades de la clase. El alumno realiza de forma sistemática las actividades programadas.
		Espontaneísta	El papel del profesor es no directivo; coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo. Papel central y protagonista del alumno (que realiza gran diversidad de actividades).
		Investigativa	El alumno aborda el problema como una investigación. Trabajo en torno a "problemas", con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. Papel activo del profesor como coordinador de los procesos.
	6. Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio	Comunicación unidireccional	Inexistencia de interacción emisores-receptores. Comportamiento pasivo de los receptores.
		Comunicación recíproca	Interacción biunívoca entre emisor y receptor. Comportamiento activo de los receptores
		Comunicación multidireccional	Interacciones múltiples. Todos pueden actuar como emisores y receptores.
	7. Nivel de disciplinariedad	Unidisciplinar	Se trabaja una sola tipología de patrimonial.
		Multidisciplinar	Se trabajan varios tipos de patrimonio de forma sumativa.
		Interdisciplinar	Se trabajan varios tipos de patrimonio de forma sistémica.
	8. Integración de Contenidos	Sin integración	Se trabaja de forma predominante un tipo de contenidos (Conceptuales; Procedimentales y Actitudinales).
		Integración simple	Se trabajan de forma predominante dos tipos de contenidos relacionados (C-P; C-A; P-A)
		Integración compleja	Se trabajan los tres tipos de contenidos de forma interrelacionada.
	9. Contextualización de los contenidos	Temporal	Acentúa la cronología y los procesos históricos de los elementos patrimoniales.
		Espacial	Acentúa la localización geográfica de los elementos patrimoniales.
		Social	Acentúa las características sociales de la comunidad.
		Funcional	Acentúa el uso y funcionamiento de los elementos patrimoniales.
	10. Finalidad de la enseñanza	Academicista	Conocimientos de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos.
		Práctica-conservacionista	Valor económico y/o sentimental en la vida cotidiana. Conservación a ultranza de todos los elementos que se consideren patrimonio.
		Crítica	Formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible, que valoren y respeten los elementos patrimoniales con alto valor simbólico constitutivos de identidades.

- Fase 3: Experiencia de Educación Patrimonial en Farmington Junior High.

El núcleo de la experiencia didáctica pasa por la propuesta patrimonial desarrollada dentro y fuera de las aulas de Farmington Junior High. Bajo el título de “Farmington Junior High y su entorno patrimonial” (Cuadro 7.10), se organiza una dinámica de trabajo estructurada en: cuatro *Bloques*, diez *Ámbitos de investigación* (Imagen 7.12) y seis grandes *Actividades* que dividieron la experiencia en una treintena de sesiones de trabajo, desarrolladas entre el 14 de abril y el 3 de junio del 2015. El sentido será conocer las concepciones que sobre el patrimonio cercano tienen los alumnos de entre 12 y 13 años de la mencionada escuela de Farmington, y cómo a través de éstas, y mediante el desarrollo de una propuesta de intervención, se puede producir un desarrollo profesional docente. De igual forma, la propuesta facilitará los instrumentos necesarios para que los estudiantes construyan a través de su propia iniciativa una nueva visión de su patrimonio, acorde a los principios teórico-prácticos defendidos en a lo largo de esta tesis doctoral.

“FARMINGTON JUNIOR HIGH Y SU ENTORNO PATRIMONIAL”

(visión holística de patrimonio)

Actividad de
presentación

BLOQUE	ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN	ACTIVIDADES
I	<p><i>¿Cómo es nuestro Junior High? /</i></p> <p><i>¿Dónde vivimos? /</i></p> <p><i>¿Qué ocurre en nuestro entorno?</i></p>	<p><i>Detectives en la sombra</i></p> <p><i>A pie de calle</i></p> <p><i>A la caza de la noticia</i></p>
II	<p><i>¿Un pueblo histórico? /</i></p> <p><i>¿Cómo son nuestras fiestas y tradiciones? /</i></p> <p><i>¿Qué entendemos por arte? / ¿Legado científico y tecnológico?</i></p>	<p><i>Farmington de ayer y de hoy</i></p>
III	<p><i>Utah, ¿vida natural en las alturas? / Farmington, ¿un entorno sostenible?</i></p>	<p><i>Naturaleza de cine</i></p>
IV	<p><i>¿Es Utah y su patrimonio conocida fuera de Estados Unidos?</i></p>	<p><i>Utah, un lugar en el mundo</i></p>

Actividad de
conclusión

Cuadro 7.10. Síntesis de desarrollo de “Farmington Junior High y su entorno patrimonial”.



Imagen 7.12. Mapa conceptual de los ámbitos de investigación de “Farmington Junior High y su entorno patrimonial”.

Las actividades diseñadas para la consecución de los objetivos marcados resultan fundamentales para comprender la dinámica de trabajo llevada a cabo desde el inicio de la investigación. En total existen dieciséis fichas diseñadas a modo de guión, que desarrollan todas las sesiones que configuran la propuesta didáctica, configurando en su conjunto el denominado como *Diario de Sesiones* que dota al profesor de un programa detallado de trabajo. Aparecen clasificadas (siguiendo el Imagen 3.1), en actividades *iniciales*, de *desarrollo* y de *síntesis*. De igual forma, incluyen la temporalización de cada sesión y todas tareas necesarias que se deben llevar a cabo dentro de cada actividad. El diario también incluye la *actividad de presentación* y la *actividad de conclusión*. Como ejemplo de dicho diario, se muestra la sesión número 8 (Cuadro 7.11)²⁷.

²⁷ El resto del *Diario de Sesiones* se incluye dentro del Bloque III: “Análisis y discusión de los resultados”, en el punto 8.1. “Farmington Junior High y su entorno patrimonial”.

Actividad: “A la caza de la noticia”		8
Problema: ¿Qué noticias ocurren en Farmington?		
Fase de la actividad: Inicial (actividades en el aula) + de desarrollo (trabajo de campo).	Temporalización: 1 hora de clase + Trabajo personal.	
Espacio para usar: Espacio clase / Ciudad de Farmington.	Carácter de la actividad: Grupo clase / Parejas.	
<p>Objetivos específicos:</p> <p>*Conocer e identificarse con el entorno más próximo: escuela y comunidad de Farmington.</p> <p>*Implicar al alumno en una visión social y ciudadana.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>El <i>profesor</i> recuerda a los <i>alumnos</i> que el grupo clase se ha convertido en la agencia de detective más prestigiosa de Utah: “<i>el Husky sabueso</i>”. Un grupo de investigadores capaces por sus habilidades de resolver cualquier tipo de misterio. De los 4 sobres, numerados del 1 al 4, resueltos ya los números 1 y 2, nos dispondremos a leer el 3. Éste es el contenido de los sobres (sólo se leen los sobre 3 y el 4 d) :</p> <p>1.- (...).</p> <p>2.- (...).</p> <p>3.- ¿Qué ocurre en nuestro entorno?</p> <p>4.- Atención: Para resolver el misterio deben seguir las siguiente instrucciones: d) Para la pregunta 3: No puedo entender que en un pueblo tan peculiar como Farmington no sepamos lo que ocurre cada día. A partir de este momento sois periodistas y estaréis tras las noticias más actuales. Éstas serán las secciones: <i>Historia; Fiestas y Tradiciones; Arte; Naturaleza; Sociedad; Ciencia y Tecnología; Valores sociales.</i></p> <p>*Tarea 1:</p> <p>El <i>profesor</i> define y plantea el problema, para detectar y movilizar las ideas previas de los <i>alumnos</i>, realiza las siguientes preguntas: -¿Qué actividades te gustaría hacer para resolver el misterio? ¿Pensas que Farmington es una ciudad con noticias destacadas? ¿Porqué? -¿Qué noticias piensas que ocurren Farmington? -¿Tienes interés en las cosas que ocurren en Farmington? ¿Porqué?</p> <p>*Tarea 2:</p> <p>El <i>profesor</i> sortea por parejas uno de los siguientes ámbitos de investigación: Historia; Fiestas y Tradiciones; Arte; Naturaleza; Sociedad; Ciencia y Tecnología; Valores sociales.</p> <p>Los <i>estudiantes</i> iniciarán una investigación en Farmington para redactar una noticia sobre el ámbito asignado. Deben recoger en un diario (ver Anexo 7.1.3.: <i>A la caza de una noticia</i>) las siguientes etapas de su trabajo:</p>	

	<p>a) Planificación: anotar sus ideas previas a través de las siguientes preguntas: ¿Dónde puedo localizar una noticia de mi ámbito de investigación? ¿Quién tiene información sobre él? ¿Qué podemos hacer para descubrir una noticia?</p> <p>b) Investigación: realizar un trabajo de campo para identificar la noticia, con la obligatoriedad de recoger algunas evidencias. Pueden ser datos con una entrevista, dibujo, fotografías, etc.). Son obligatorias al menos dos fotografías de calidad, una de la pareja en el lugar que habéis visitado y otra fotografía más relacionada con la investigación.</p> <p>c) Elaboración: de una noticia escrita de al menos 20 líneas, acompañada de una o dos imágenes de calidad. Debe incluir: titular, entrada y cuerpo. (en formato Word). Se hará una selección de noticias para elaborar un periódico “Diario de Farmington. El patrimonio a tu alcance”, que se mostrará en una exposición final en la escuela tras concluir los cuatro bloques de investigación.</p>
<p>Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.</p>	<p>Papel del alumno: Protagonista de todo el proceso, adopta un papel activo aportando sus ideas previas sobre lo que piensa que es noticiable en Farmington. Debe gestionar su investigación y saber trabajar en equipo para diseñar y desarrollar las salidas con su compañero por la ciudad.</p> <p>Papel del maestro: Guía del proceso, orienta con los ámbitos de investigación. Motiva para que los estudiantes ejerzan una labor periodística y de investigación.</p>
<p>Material y recursos: lápiz, cuaderno, ficha de trabajo, cámara de fotos, cámara de vídeo, grabadora. Ordenadores e internet.</p>	

Cuadro 7.11. Ejemplo del Diario de Sesiones.

- Fase 4: Análisis de datos y discusión de resultados.

Con el protocolo de recogida de datos comienza el trabajo de campo y se desarrollan las técnicas en la investigación social, se definen como un conjunto de herramientas y recursos concretos para recolectar datos. Pero no todas las técnicas sirven para recoger los mismos datos, es preciso adecuar la selección de las técnicas a los aspectos de la realidad que nos interese estudiar. Cada técnica presenta una serie de ventajas e inconvenientes, así como un espacio de cobertura, dependiendo de qué queramos analizar, de qué ámbito de la realidad queramos explorar. Es por ello que se ha optado por una triangulación de varias técnicas que abarquen diversas perspectivas de la realidad. Las técnicas son situaciones sociales que el investigador crea o aprovecha para el objetivo de la investigación; existen diferentes técnicas, ya sean de producción, de registro, de organización o de análisis de datos (Téllez Infantes, 2007). En este apartado se procede a describir los diferentes procesos e instrumentos diseñados para la obtención de información, resultan propios de una investigación de carácter cualitativa, destacan la observación y la entrevista. También se describe un instrumento cuantitativo como es la encuesta.

7.4. Técnicas e instrumentos de análisis.

Se pasa a continuación a describir de forma somera las principales técnicas e instrumentos utilizados en la investigación. Se diseñan con el objetivo que cada uno de ellos ayuden a avanzar en el proceso de interpretación de las concepciones de los estudiantes sobre su patrimonio próximo, y que la conjunción de todos, posibilite la triangulación de los resultados obtenidos tras su análisis.

7.4.1. Observación: Diario de aula, hojas de registro, sesiones en vídeo, producciones de los alumnos.

La observación pone en práctica un sexto sentido, supone vivir la cultura de los otros teniendo consciencia de qué estamos investigando. Es una técnica cualitativa que recoge información en los contextos naturales de los acontecimientos que nos interesa estudiar. Su ámbito de cobertura es lo visible, lo fáctico y lo conductual. Nos servirá para conseguir un aporte extra de información sobre las personas que participen en el

estudio. Se establecen, de forma general (Merriam, 1988) varios elementos a tener en cuenta para ser registrados en las notas de campo y desarrollar una guía de observación:

- En primer lugar, el ambiente físico, observando los alrededores del escenario y proveer una descripción escrita sobre el contexto.
- A continuación, describir los participantes al detalle, registrando las actividades e interacciones que ocurren en el escenario.
- También se suman elementos tales como observar la conversación en términos de contenido, quién habla a quién, quién escucha, quién se calla, el comportamiento del propio investigador y cómo ese rol afecta a los observados, y lo que uno dice o piensa.

De ese modo, de las modalidades de observación que se realizan (Cuadro.7.12), se puede denominar como “simple”, aquella de hechos espontáneos sin interferencia del observador, y de carácter “descriptiva”.

Modalidades de observación

	Descripción
Diario de aula	Aspectos descriptivos mas relevantes, de cada una de las 30 sesiones de desarrollo de la investigación.
Hojas de observación	Registro de la actitud ante el trabajo diario, de cada uno de los 20 estudiantes que componen el grupo clase. Una hoja por cada una de las sesiones. (Tabla 7.25).
Sesiones de vídeo	Grabaciones de encuestas iniciales y sesiones de clase. Ver análisis de sesiones grabadas en vídeo.
Producciones de los alumnos	Incluyen una gran variedad de producciones propias de los alumnos: textos, vídeos, pósteres, lluvia de ideas, objetos, fotografías, etc. Se concluye con una exposición final abierta al Centro.

Cuadro 7.12. Síntesis de las modalidades de observación.

El diario constituye, junto con las hojas de registro, la otra modalidad de observación que facilita al investigador una descripción del ambiente del aula y de las actividades emprendidas por los estudiantes. Es una valiosa herramienta para identificar aquellos aspectos más significativos que permiten un primer análisis y posibilitan determinadas acciones de mejoras. Por ello, se trata de un instrumento tanto de análisis como de reflexión. El diario como expresión narrativa es un elemento valioso para la investigación y el desarrollo profesional del profesorado, puesto que permite tener referentes de análisis de las prácticas diarias. El día a día del docente aparece repleto de experiencias emocionales donde los sujetos, como en ningún otro trabajo, plantean la necesidad constante de preguntarse sobre su labor. La cita de Elbaz (1991:3) resulta elocuente por su significado: *“La narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores”*. Al proceso de reflexión, ya señalado se le suma la capacidad de método en investigación, propiciando la búsqueda constante de significados de las experiencias, es una excelente manera de pararlas en el tiempo y mirarlas con el tamiz del análisis.

En cuanto a las hojas de observación para las sesiones de trabajo (Cuadro 7.13), constan de diez indicadores que hacen referencia individualizada a la participación de cada uno de los veinte estudiantes en cada jornada. Las anotaciones comienzan en la sesión 3 y prosiguen de forma continuada hasta la número 28.²⁸ Los datos de esta modalidad de observación están relacionados con el desarrollo del diario de aula y el diario de sesiones.

²⁸ La sesiones 1 y 2 no aparecen en las hojas de registro al coincidir con las encuestas iniciales. De igual forma, las sesiones 29 y 30 corresponden a la exposición conjunta sobre patrimonio y a las encuestas finales respectivamente.

Grupo: 2
 Sesión número:
 Fecha:

Cuadro 7.13. Hoja de observación para las sesiones de trabajo.

Estudiantes	Ashley	Alex	Paige	Mady	Adam	Dawson	Jacob	Barret	Brooklyn	Sarah	Micah	Jed	Megan	Kaylee	Kyle	Harper	Keaton	Emmna	Max	Luke
Indicadores	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N
1. Participa activamente en las dinámicas																				
2. Muestra interés mediante preguntas																				
4. Participa en la lluvia de ideas																				
5. Aporta ideas en general																				
6. Plantea problemas a resolver																				
7. Responde a las preguntas																				
8. Colabora dinámica de grupo																				
9. Toma notas																				
10. Otras observaciones																				

Observación de sesiones grabadas en vídeos.

A lo largo de la experiencia de Educación Patrimonial desarrollada en Farmington Junior High (Fase 3) se ha procedido a grabar numerosas sesiones de la investigación en vídeo. Son las que siguen:

- Visiones iniciales sobre el patrimonio, recogidas mediante entrevistas personales grabadas en vídeo a los estudiantes de Farmington Junior High (Imagen 7.13). Correspondientes al día 2 del diario de sesiones. El objetivo de dichas grabaciones fue profundizar en las concepciones transmitidas por los protagonistas de la investigación en las encuestas iniciales, así como indagar en algunos aspectos concretos de la categoría *modelo de enseñanza y comunicación*.



Imagen 7.13. Fotograma de una entrevista inicial en vídeo.



















- Actividad de presentación de la investigación: ¿Qué vamos a investigar durante las próximas semanas? Corresponde al día 3 del diario de sesiones. Incluyendo la dinámica inicial de lluvia de ideas, con respuestas a las siguientes cuestiones:
 1. ¿Qué es para vosotros el patrimonio?
 2. ¿Qué patrimonio tiene Farmington?
 3. ¿Por qué es importante?

4. ¿Qué podemos hacer?

- Actividad de síntesis: “Detectives a la sombra”. Corresponde a la sesión 6 del diario de sesiones.
- Actividad de síntesis: “A pie de calle”. Corresponde a la sesión 10 del diario de sesiones.
- Actividad inicial, de desarrollo y síntesis: “A la caza de la noticia”. Corresponde a la sesiones 11 y 12 del diario de sesiones.
- Actividad inicial y de desarrollo: “Farmington de ayer y de hoy”. Corresponde a la sesión 13 del diario de sesiones.
- Actividad de síntesis: “Farmington de ayer y de hoy”. Corresponde a la sesión 19 del diario de sesiones.
- Actividad de síntesis: “Naturaleza de cine”. Corresponde a la sesión 24 del diario de sesiones.
- Actividad de desarrollo y síntesis: “Utah un lugar en el mundo”. Corresponde a la sesiones 27 y 28 del diario de sesiones.
- Actividad de síntesis del proyecto. Corresponde a la sesión 30 del diario de sesiones.

7.4.2. Entrevistas.

La entrevista es uno de los principales instrumentos para la investigación social, ya que aporta gran cantidad de información. Es la técnica de recogida de datos más usada en la investigación cualitativa. Las entrevistas grabadas en vídeo que se realizan en el presente estudio constarán de 15 preguntas abiertas y cerradas, semidirigidas por el propio investigador, como punto intermedio entre la entrevista propiamente dicha y la encuesta (Cuadro 7.14). La base de la misma es la propia encuesta inicial a la que se le suman cinco nuevas cuestiones para detectar matices particulares y ahondar en determinados aspectos. Todas ellas resultarán claves para determinar el inicio y base de partida de la investigación.

<p>1</p>	<p>Explica con tus palabras qué es para ti <i>patrimonio</i> “heritage”.</p>												
<p>2</p>	<p>¿Cuáles de las siguientes imágenes relacionas con el concepto de <i>patrimonio</i>? Marca con una X.</p> <table border="0" data-bbox="272 627 1374 1417"><tr><td data-bbox="272 627 566 929"></td><td data-bbox="566 627 975 929"></td><td data-bbox="975 627 1374 929"></td></tr><tr><td data-bbox="272 929 566 1030"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="566 929 975 1030"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="975 929 1374 1030"><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td data-bbox="272 1030 566 1332"></td><td data-bbox="566 1030 975 1332"></td><td data-bbox="975 1030 1374 1332"></td></tr><tr><td data-bbox="272 1332 566 1417"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="566 1332 975 1417"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="975 1332 1374 1417"><input type="checkbox"/></td></tr></table>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
													
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>											
													
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>											
<p>3</p>	<p>Señala 5 elementos diferentes que consideres <i>patrimonio</i>:</p> <ul style="list-style-type: none">-----												
<p>4</p>	<p>a) ¿Piensas que es importante estudiar el <i>patrimonio</i>?</p> <p><input type="text" value="Sí / No lo sé / No"/></p> <p>b) Conocer el <i>patrimonio</i> es:</p> <p><input type="text" value="Muy importante / Bastante importante / Algo importante / No es"/></p>												

<p>13</p>	<p>¿Cómo te gustaría aprender sobre patrimonio? ¿Qué el profesor te lo enseñe o que tu puedas investigarlo por tus propios medios? ¿Por qué?</p>
<p>14</p>	<p>¿Prefieres escuchar al profesor o participar en las clases? ¿Por qué?</p>
<p>15</p>	<p>Si hacemos un proyecto, ¿prefieres que el profesor te facilite la información o buscarla por tus propios medios?</p>



















Cuadro 7.14. Ficha de la entrevista inicial grabada en vídeo.

7.4.3. Encuestas.

La técnica cuantitativa por excelencia es la encuesta, que consiste en la utilización de procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de una población. No se puede elaborar, sin haber establecido anteriormente los objetivos de la investigación, en nuestro caso, determinar las concepciones iniciales que sobre el patrimonio próximo tienen los 20 alumnos seleccionados de Farmington Junior High. Tendremos en cuenta para ello: un lenguaje accesible y comprensible, preguntas simples, cortas y concretas, sin connotaciones y juicios de valor, evitando la indiscreción y buscando la coherencia global de todas las preguntas. A través de la encuesta podemos acceder a gran cantidad de información sobre el tema a tratar. El tipo de encuesta más adecuado es la encuesta personal, ya que garantiza una mayor participación y libertad de respuestas. Ambas encuestas, inicial (Cuadro 7.15) y final

(Cuadro 7.16), poseen el mismo número de cuestiones (10), de respuestas abiertas y cerradas, con la intención que los alumnos muestren sus opiniones relacionadas con el patrimonio de una forma clara y directa, y que a su vez tengan también la posibilidad de expresar con más detalles sus ideas. En las cuestiones de respuestas abiertas se da la opción a los estudiantes de responder en inglés (de forma excepcional durante todo el proceso), en previsión de que puedan presentar limitaciones a la hora de expresar en español ideas abstractas sobre el patrimonio en concepciones claves al inicio y final de la experiencia. Por último, hay que señalar también, que ambas encuestas presentan ligeras modificaciones una respecto de la otra, en preguntas concretas e imágenes (cuestión 2), con el objetivo de adaptarlas a cada momento concreto del estudio y obtener así la información más valiosa posible. Resulta importante señalar que no se les facilitó ningún tipo de información previa sobre patrimonio antes de la encuesta inicial, incluso desconocían en ese momento que durante las siguientes seis semanas aproximadamente emprenderíamos juntos un proyecto de envergadura sobre dicha temática.



















Por último, hay que sumar otra encuesta elaborada en este caso por los propios estudiantes (Cuadro 7.17), dirigida a los alumnos de un colegio de Sevilla con los que realizan un intercambio de ideas y concepciones sobre patrimonio.

<p>1</p>	<p>Explica con tus palabras qué es para ti <i>patrimonio</i> “heritage”. (Puedes responder en inglés o español).</p>												
<p>2</p>	<p>¿Cuáles de las siguientes imágenes relacionas con el concepto de <i>patrimonio</i>? Marca con una X.</p> <table border="0"><tr><td data-bbox="284 757 564 1039"></td><td data-bbox="667 757 959 1039"></td><td data-bbox="1050 748 1337 1039"></td></tr><tr><td data-bbox="368 1055 443 1106"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="778 1055 853 1106"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="1161 1055 1236 1106"><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td data-bbox="284 1149 564 1417"></td><td data-bbox="675 1149 971 1417"></td><td data-bbox="1034 1149 1337 1417"></td></tr><tr><td data-bbox="368 1435 443 1487"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="778 1435 853 1487"><input type="checkbox"/></td><td data-bbox="1161 1435 1236 1487"><input type="checkbox"/></td></tr></table>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
													
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>											
													
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>											
<p>3</p>	<p>Señala 5 elementos diferentes que consideres <i>patrimonio</i>:</p> <ul style="list-style-type: none">-----												
<p>4</p>	<p>a) ¿Pienzas qué es importante estudiar el <i>patrimonio</i>?</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">Sí / No lo sé / No</p>												

	<p>b) Conocer el <i>patrimonio</i> es:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> Muy importante / Bastante importante / Algo importante / No es importante </div>
5	<p>Explica por qué “sí” o por qué “no” es importante estudiar el <i>patrimonio</i>. (Puedes responder en inglés o español).</p>
6	<p>¿Estudias algo relacionado con el <i>patrimonio</i> en la escuela?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">Sí</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">No</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">No lo sé</div> </div>
7	<p>Si respondiste “sí” a la pregunta 6, explica qué estudias y en qué asignaturas. (Puedes responder en inglés o español).</p>
8	<p>¿Qué te gustaría enseñar de Farmington a un amigo que viene a visitarte por primera vez?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <div style="width: 45%;">-</div> <div style="width: 45%;">-</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <div style="width: 45%;">-</div> <div style="width: 45%;">-</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <div style="width: 45%;">-</div> <div style="width: 45%;">-</div> </div>
9	<p>¿Te gustaría hacer un proyecto en clase para estudiar aspectos del <i>patrimonio de Farmington</i>?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> Sí / No </div>
10	<p>Explica qué propuesta te gustaría hacer para estudiar el <i>patrimonio</i> de Farmington. ¿Cómo lo harías y con qué objetivo? (Puedes responder en inglés o español).</p>

Cuadro 7.15. Encuesta inicial sobre patrimonio.

Nombre:

<p>1</p>	<p>Explica con tus palabras qué es para ti <i>patrimonio</i> “heritage”. (Puedes responder en inglés o español).</p>						
<p>2</p>	<p>¿Cuáles de las siguientes imágenes relacionas con el concepto de <i>patrimonio</i>? Marca con una X.</p> <table border="0"><tr><td data-bbox="272 636 568 965"> <input type="checkbox"/></td><td data-bbox="668 618 948 965"> <input type="checkbox"/></td><td data-bbox="1043 622 1326 965"> <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td data-bbox="272 1016 568 1364"> <input type="checkbox"/></td><td data-bbox="668 1016 975 1364"> <input type="checkbox"/></td><td data-bbox="1043 1010 1339 1364"> <input type="checkbox"/></td></tr></table>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>					
 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>					
<p>3</p>	<p>a) ¿Piensas que es importante estudiar el <i>patrimonio</i>?</p> <p><input type="text" value="Sí / No lo sé / No"/></p> <p>b) Conocer el <i>patrimonio</i> es:</p> <p><input type="text" value="Muy importante / Bastante importante / Algo importante / No es importante"/></p>						
<p>4</p>	<p>Si has respondido “sí” en la pregunta 3a, explica porqué. (En inglés o español).</p>						

5	<p>a) ¿Ha cambiado tu idea sobre qué es patrimonio después del trabajo realizado?</p> <p style="text-align: center;"><input type="text" value="Sí / No"/></p> <p>b) Si respondiste “sí” en la pregunta anterior, contesta: ¿Qué pensabas antes, y qué piensas ahora sobre el concepto de patrimonio?</p>
6	<p>¿Te ha gustado el proyecto de clase para estudiar el <i>patrimonio</i> de Farmington?</p> <p style="text-align: center;"><input type="text" value="Sí / No"/></p>
7	<p>El proyecto que hemos realizado sobre <i>patrimonio</i> me ha resultado:</p> <p style="text-align: center;"><input type="text" value="Muy interesante / Bastante interesante / Algo interesante / Nada interesante"/></p>
8	<p>¿Qué te ha gustado más del proyecto realizado sobre <i>patrimonio</i>?</p>
9	<p>¿Qué te ha gustado menos del proyecto sobre <i>patrimonio</i>?</p>
10	<p>¿Cuánto recomendarías a otro estudiantes un trabajo como el que has hecho sobre el patrimonio de Farmington?</p> <p style="text-align: center;"><input type="text" value="Mucho / Bastante / Algo / Nada"/></p>

Cuadro 7.16. Encuesta final sobre patrimonio.

Nombre:

1	a) ¿Sabes dónde está Utah? b) Si contestaste “sí”, escribe dónde con la mayor exactitud que puedas.
2	¿Conoces algo de Utah?
3	Si respondiste “sí” en la pregunta anterior, explica qué conoces de Utah.
4	¿Te gustaría conocer a un estudiantes de tu edad de Utah?
5	¿Te gustaría conocer algo de Utah?
6	Explica con tus palabras qué es para ti <i>patrimonio</i> .
7	a) ¿Piensas que es importante estudiar el <i>patrimonio</i> ? b) Conocer el <i>patrimonio</i> es:

<p>8</p>	<p>Enumera tus 5 ideas que consideres más destacadas sobre los Estados Unidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - - - - -
<p>9</p>	<p>Escribe el nombre de los estados de Estados Unidos que conozcas.</p>
<p>10</p>	<p>¿Cuáles piensas que son las diferencias entre una ciudad de España y una de los Estados Unidos?</p>

Cuadro 7.17. Encuesta realizada por los estudiantes de Farmington para la escuela de Sevilla.

Bloque III:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

8. “Farmington Junior High y su entorno patrimonial”.
 - 8.1. Rasgos definitorios de la propuesta didáctica.
 - 8.2. Análisis del desarrollo profesional vinculado a la experiencia didáctica patrimonial.

9. Análisis de los resultados.
 - 9.1. Análisis de las encuestas.
 - 9.1.1. Encuesta inicial.
 - 9.1.2. Encuesta final.
 - 9.2. Análisis de las grabaciones en vídeos.
 - 9.2.1. Entrevistas iniciales en vídeo.
 - 9.2.2. Sesiones de trabajo en vídeo.
 - 9.2.2.1 Actividad de presentación.
 - 9.2.2.2 Actividades iniciales, de desarrollo y síntesis.
 - 9.3. Hojas de registro y diario de aula.
 - 9.4. Materiales y evidencias producidos por los alumnos. Momento expositivo final.
 - 9.5. A modo de síntesis.
 - 9.6. Informe de investigación.
 - 9.6.1. Resultados alcanzados.
 - 9.6.2. Actualidad.
 - 9.6.3. Novedades
 - 9.6.4 Aportes teóricos.
 - 9.6.5 Aportes prácticos.
 - 9.6.6. Nuevos interrogantes científicos.

10. Conclusiones.
 - 10.1. En relación al análisis.
 - 10.2. En relación a la metodología e instrumentos de investigación.
 - 10.3. En relación a las líneas futuras de investigación.

BLOQUE III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Este tercer bloque está conformado por tres capítulos, el primero en relación a la propuesta didáctica implementada de “Farmington Junior High y su entorno patrimonial”, donde se valoran sus rasgos fundamentales y se analiza su influencia en relación al grado de desarrollo profesional. En el segundo capítulo se muestran los resultados obtenidos en las encuestas, vídeos, hojas de registro y diario de aula, así como, en otros materiales y evidencias producidos tanto por los alumnos como en los diseñados por el docente. Un tercer momento será el dedicado al informe de investigación, que a modo de síntesis servirá para extraer los rasgos más significativos de la investigación.

CAPÍTULO 8. “FARMINGTON JUNIOR HIGH Y SU ENTORNO PATRIMONIAL”.

En este capítulo se procede a describir, en función de su análisis, la propuesta didáctica patrimonial diseñada para la presente tesis doctoral, experiencia que en su diseño y progresión, como en los resultados obtenidos, da sentido al conjunto de toda la investigación. Se valorarán dos aspectos fundamentales, por un lado, las características del propio modelo didáctico, y por otra, su determinante vinculación con mi propio desarrollo profesional, evidenciado no sólo con instrumentos de análisis concretos, sino también, por un conjunto de sensaciones personales que resultarán de igual forma claves para constatar dicha evolución.

8.1. Rasgos definitorios de la propuesta didáctica.

Bajo el título de “Farmington Junior High y su entorno patrimonial” se muestra una dinámica de trabajo programada, detallada y original. Como ya se apuntó en su visión como síntesis de desarrollo (Tabla 7.10) y en su mapa conceptual (Cuadro 7.12), se puede apreciar una estructuración sencilla y práctica, dividida en *Bloques*, *Ámbitos de investigación* y *Actividades*. La propuesta nació como una necesidad educativa planteada en un estudio de caso concreto, y bajo la premisa fundamental de acercar, desde un carácter puramente investigador, a los alumnos de FJH a su entorno patrimonial más próximo. Para su concepción se tuvo en cuenta todas las ideas previas

trasmitidas por los estudiantes, recogidas especialmente en las encuestas iniciales (Cuadro 7.15) y entrevistas realizadas en vídeo (Cuadro 7.14), donde entre muchos otros aspectos, se detectó una visión parcial y limitada tanto del concepto de patrimonio, como del entorno propio de la localidad.

La experiencia didáctica trata de conjugar todos los aspectos que resultan necesarios para definir una propuesta completa de esta índole (Cuadro 8.1). En primer lugar, como ya se ha señalado, hay que tener en cuenta que su principal rasgo definitorio es su carácter puramente investigador. Por este motivo, se plantean interrogantes como ámbitos generales de la investigación, también aparecen cuestiones particulares al inicio de cada una de las actividades que los componen. En cuanto a los objetivos, los cuatro bloques presentan unos que resultan generales y comunes para toda la propuesta; posteriormente y de forma particular, tanto los bloques de contenidos, como las actividades de presentación y de conclusión poseen sus propios objetivos específicos. A continuación se presentan los generales:

- a) Promover una visión holística del patrimonio.
- b) Conocer el entorno patrimonial próximo al centro educativo.
- c) Favorecer la multiplicidad identitaria.
- d) Crear conexiones interterritoriales con el entorno del elemento patrimonial.
- e) Organizar la acción didáctica de forma colaborativa e investigativa.
- f) Favorecer una comunicación multidireccional en las dinámicas de trabajo.
- g) Trabajar el patrimonio de una forma interdisciplinar.
- h) Integrar los contenidos de una forma compleja y contextualizados de un modo funcional.
- i) Alcanzar una visión crítica en el alumnado.

En cuanto a los contenidos, los definidos como conceptuales, procedimentales y actitudinales, son trabajados de forma interrelacionada con lo que se persigue completar una acción educativa compleja y plenamente formativa. En la misma línea, la totalidad de las competencias claves están puestas en práctica en las actividades que configuran las dinámicas patrimoniales, y la evaluación de éstas, se basan en principios formativos y procesuales. De esta forma, se concretan en rúbricas de evaluación (Cuadros 8.2, 8.3 y 8.4).

PROBLEMAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS	EVALUACIÓN
<p>Actividad de presentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué vamos a investigar las próximas semanas? 	<ul style="list-style-type: none"> Presentar el concepto de patrimonio y asociarlo al entorno de Farmington. Conocer las ideas previas y las reflexiones de los alumnos. Conocer los obstáculos y dificultades del alumnado. Promover la participación e implicación del profesor y alumnado. Haciendo propia la investigación sobre el patrimonio cercano a nuestra escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> Conceptuales: - Concepto de patrimonio. - Tipos de patrimonio. - Características del entorno. - Concepto de ciudadanía. 	<p>a) Competencia lingüística.</p> <p>b) Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología.</p> <p>c) Competencia digital.</p> <p>d) Aprender a aprender.</p> <p>e) Competencias sociales y cívicas.</p> <p>f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.</p> <p>g) Conciencia y expresiones culturales.</p>	<p>De forma general:</p> <ul style="list-style-type: none"> Es procesual y formativa. Atiende a la necesidad de mostrar: - Evidencias que sustenten logros. - Una profundidad en estructuras y razonamientos patrimoniales. - Una aplicación de fórmulas y principios creativos. - Una sensibilización y compromiso respecto a la consideración, conservación y gestión del patrimonio. - Fundamentos críticos. <p>De forma específica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mediante rúbricas de evaluación. - Dinámica de aula (Tabla 8.2.). - Dinámica de salida (Tabla 8.3.). - Aspectos formales y de presentación (Tabla 8.4.).
<p>Bloque I:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo es nuestro Junior High? ¿Dónde vivimos? ¿Qué ocurre en nuestro entorno? 	<ul style="list-style-type: none"> Conocer e identificarse con el entorno más próximo: escuela y comunidad de Farmington. Implicar al alumno en una visión social y ciudadana. 	<ul style="list-style-type: none"> Procedimentales: - Salidas al entorno. - Identificar, analizar y procesar la información. 		
<p>Bloque II:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Un pueblo histórico? ¿Cómo son nuestras fiestas y tradiciones? ¿Qué entendemos por arte? ¿Legado científico y tecnológico? 	<ul style="list-style-type: none"> Investigar sobre la historia, las fiestas y tradiciones de Farmington. Investigar las expresiones artísticas y el legado científico y tecnológico en la localidad. Plantear una actuación de compromiso social con el patrimonio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recoger información de fuentes personales. - Trabajar con fuentes primarias y secundarias. 		
<p>Bloque III:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utah, ¿vida natural en las alturas? Farmington, ¿un entorno sostenible? 	<ul style="list-style-type: none"> Investigar sobre los aspectos naturales de nuestro entorno. Diseñar una actuación de compromiso social con el medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grabar, fotografiar, entrevistar, etc. 		
<p>Bloque IV:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Es Utah y su patrimonio conocidos fuera de los Estados Unidos? 	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar los valores de compromiso social con el entorno patrimonial. Favorecer la multiplicidad identitaria y las conexiones interterritoriales de valor patrimonial. 	<ul style="list-style-type: none"> Actitudinales: -Apreciar y respetar el patrimonio. -Valorar la diversidad y la multiplicidad identitaria. -Fomentar la solidaridad. -Favorecer el trabajo colaborativo. -Incentivar el compromiso y la crítica social. 		
<p>Actividad de conclusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué hemos aprendido? ¿Cómo podemos difundirlo? 	<ul style="list-style-type: none"> Conocer las reflexiones e ideas finales de los alumnos sobre la investigación y sobre el concepto de patrimonio. Sacar de forma conjunta conclusiones sobre el concepto de patrimonio. Promover la participación e implicación del profesor y alumnado en la elaboración de una exposición conjunta sobre la investigación. Hacer pública la investigación sobre el patrimonio cercano a nuestra escuela. 	<p>(Integrados de forma compleja y trabajados de forma interrelacionada).</p>		

Cuadro 8.1. Relación de problemas, objetivos específicos, competencias y evaluación de la propuesta didáctica realizada.

DINÁMICA DEL AULA				
	Excelente: 8-10	Bien: 5-7	Mejorable: 3-4	Deficiente : 0-2
Ambiente de trabajo del grupo: reuniones, trabajo sala de informática, etc.	Buen ambiente, cooperación y trabajo equitativo.	Ambiente de trabajo aceptable.	Roces en el grupo, dinámica no positiva.	Problemas serios de grupo.
Diseño de la investigación	Trabajo riguroso, muy buena planificación. Señalan de forma acertada los objetivos, contenidos y la metodología.	Buen diseño, con los aspectos claves conseguidos.	Planificación con lagunas, falta de previsión.	Sin planificar.
Logros parciales	Avances notables en los objetivos señalados. Contenidos desarrollados y excelente metodología. Ordenadas.	Aspectos positivos en el trabajo. Avances. Preparadas pero cierto desorden.	Logros pobres y trabajo con deficiencias. Sin preparar.	Sin logros. No exponen.

Cuadro 8.2. Rúbrica de evaluación de la dinámica del aula.

DINÁMICA DE SALIDAS				
	Excelente: 8-10	Bien: 5-7	Mejorable: 3-4	Deficiente : 0-2
Aprovechamiento de las salidas	Trabajos meritorios en las salidas. Metodología eficiente.	Buen aprovechamiento. Dinámica positiva.	Con aspectos a mejorar en el aprovechamiento de las salidas.	Sin aprovechamiento.
Objetivos y logros	Superados y mejorados.	Alcanzados.	No conseguidos o deficientes.	Sin logros.
Evidencias	Sobresalientes por lo acertado y variado de ellas.	Aceptables, Demuestran logros y adecuación.	Insuficientes. Sin contrastarlas del todo o no acertadas.	No las presentan.

Cuadro 8.3. Rúbrica de evaluación de la dinámica de salidas.

ASPECTOS FORMALES Y DE PRESENTACIÓN				
	Excelente: 8-10	Bien: 5-7	Mejorable: 3-4	Deficiente:0-2
Presentación material: panel informativo, maqueta, folletos, juego, carta, etc.	Materiales aportados muy bien diseñados y elaborados. Contenidos patrimoniales sobresalientes.	Materiales aceptables, pero algunas deficiencias formales o de contenido.	Pobre e insuficientes, poco trabajado el patrimonio.	No presentada.
Presentación audiovisual	Dominio sobresaliente de los aspectos audiovisuales. Presentación con contenido patrimonial destacado. Formas reseñables.	Presentación aceptable, logros pero algunas deficiencias formales o de contenido patrimonial.	Pobre e insuficiente, poco trabajado el patrimonio.	No presentada.

Cuadro 8.4. Rúbrica de evaluación de los aspectos formales y de presentación.

El procedimiento diseñado se plasmó en dieciséis fichas guía (Cuadros del 8.5 al 8.20), configurando en suma el denominado diario de sesiones. Son elaboradas para ser utilizadas por el profesor como herramienta didáctica y referencia continua del proceso didáctico; la primera de ellas, sirve de *Actividad de presentación*, y la última, de *Actividad de conclusión de la propuesta*; las otras catorce se estructuran de forma secuencial en actividades *iniciales*, de *desarrollo* y de *síntesis*, siguiendo una idea de trabajo plasmada en el Capítulo 3, de esta tesis doctoral (Imagen 3.1).

Actividades iniciales o de motivación.

Actividad de presentación de la investigación	
1	
Problema: ¿Qué vamos a investigar durante las próximas semanas?	
Fase de la actividad: De planificación. Inicial o de motivación	Temporalización: 1 hora de clase.
Espacio para usar: Espacio clase.	Carácter de la actividad: Grupo clase.
<p>Objetivos generales para todos los bloques de trabajo (I-IV):</p> <p>a) Promover una visión holística del patrimonio. b) Conocer el entorno patrimonial próximo al centro educativo. c) Favorecer la multiplicidad identitaria. d) Crear conexiones interterritoriales con el entorno del elemento patrimonial. e) Organizar la acción didáctica de forma colaborativa e investigativa. f) Favorecer una comunicación multidireccional en las dinámicas de trabajo. g) Trabajar el patrimonio de una forma interdisciplinar. h) Integrar los contenidos de una forma compleja y contextualizados de un modo funcional. i) Alcanzar una visión crítica en el alumnado.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>*Presentar el concepto de patrimonio y asociarlo al entorno de Farmington. *Conocer las ideas previas y las reflexiones de los alumnos. *Conocer los obstáculos y dificultades del alumnado. *Promover la participación e implicación del profesor y alumnado. Haciendo propia la investigación sobre el patrimonio cercano a nuestra escuela.</p>	<p>Desarrollo: El <i>profesor</i> le comunica a los <i>estudiantes</i> que se va a iniciar una investigación sobre el patrimonio cercano al centro educativo.</p> <p>*Tarea 1: -El profesor presenta a los estudiantes una caja con los siguientes objetos: *Una matrícula de un coche de Utah. *Una bolsa de sal. *Perro de peluche Husky. *Libro Mormón. *Foto del Lagoon / Ferrocarril de Farmington. *Unas gafas de esquí. *Un dibujo de una colmena. *Figurita de un águila calva. *Una calabaza.</p> <p>-En relación a cada objeto, el <i>profesor</i> plantean dos preguntas a los <i>estudiantes</i>: *¿Qué representa el objeto? *¿Qué relación tiene con el patrimonio?</p> <p>*Tarea 2: -El <i>profesor</i> plantea en la pizarra las siguientes preguntas a los <i>estudiantes</i>: *¿Qué es para vosotros el <i>patrimonio</i>? *¿Qué patrimonio tenemos en Farmington? *¿Por qué es importante el patrimonio de Farmington? *¿Qué podemos hacer con ese <i>patrimonio</i>? -Se realiza una lluvia de ideas y mapa conceptual.</p> <p>*Tarea 3: -El profesor muestra a los alumnos el cuadro de los bloques de trabajo y sus fases de desarrollo.</p>
<p>Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.</p>	<p>Papel del alumno: Protagonista de todo el proceso. Adopta un papel activo con el aporte de sus ideas, comentando los diferentes objetos de la caja y respondiendo a las preguntas. Papel del maestro: Guía del proceso. Genera preguntas y orienta pero no determina en ningún momento. Papel de moderador de las ideas de los estudiantes y del grupo. Alienta la participación y anima al grupo a reflexionar sobre el patrimonio.</p>
Material y recursos: lápiz, cuaderno y pizarra. Una caja de cartón y los objetos.	

Cuadro 8.5. Diario de sesiones.

Bloque I: ¿Cómo es nuestro Junior High? / ¿Dónde vivimos? / ¿Qué ocurre en nuestro entorno?

Actividad: “ Detectives en la sombra ”. (El husky sabueso)	
2	
Problema: ¿Cómo sería vuestro Junior High si ocuparas una posición diferente dentro de la comunidad educativa?	
Fase de la actividad: Inicial. Actividades en el aula.	Temporalización: 1 hora de clase.
Espacio para usar: Espacio clase / Aula de informática.	Carácter de la actividad: Grupo clase.
<p>Objetivos específicos:</p> <p>*Conocer e identificarse con el entorno más próximo: escuela y comunidad de Farmington.</p> <p>*Implicar al alumno en una visión social y ciudadana.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>El <i>profesor</i> le comunica a los <i>estudiantes</i> que ha recibido un sobre para la clase de 7º grado. En su interior hay una nota y 4 sobres pequeños numerados del 1 al 4. El <i>profesor</i> lee la nota: “Vuestro grupo clase se ha convertido en la agencia de detectives más prestigiosa de Utah: <i>El Husky Sabueso</i>. Quiero que con vuestras habilidades resolváis los siguientes misterios. No hay mucho tiempo”.</p> <p>El <i>profesor</i> leerá a continuación el contenido de los sobres 1 y 4 a-b:</p> <p>1.- ¿Cómo es nuestro Junior High?</p> <p>2.- (...).</p> <p>3.- (...).</p> <p>4.- Atención: Para resolver el misterio deben seguir las siguiente instrucciones:</p> <p>a) Responded a cada pregunta en orden. Debes averiguar cada misterio antes de pasar al siguiente.</p> <p>b) Para la pregunta 1: tenéis que averiguar cómo sería vuestro Junior High si ocuparas una posición diferente dentro de la comunidad educativa.</p> <p>*Tarea 1: El <i>profesor</i> define y plantea el problema. Para detectar y movilizar las ideas previas de los <i>alumnos</i> realiza las siguientes preguntas:</p> <p>a) ¿Qué actividades te gustaría hacer para resolver el misterio?</p> <p>a)¿Qué ocurría si yo fuera...?</p> <p>b)¿Cuáles serían tus preocupaciones como...?</p> <p>-Los <i>estudiantes</i> rellenan un cuadro resumen (Anexo 7.1.1).</p>
<p>Contenidos:</p> <p>Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.</p>	<p>Papel del alumno: Protagonista de todo el proceso, adopta un papel activo con el aporte de sus ideas. Debe reflexionar sobre las distintas personalidades e imaginarlas de forma empática.</p> <p>Papel del maestro: Guía del proceso, orienta pero no determina en ningún momento. Debe generar misterio con la actividad y animar al grupo para sacar lo mejor de él. Sugiere cuestiones a los <i>estudiantes</i> sobre la investigación.</p>
Material y recursos: lápiz, cuaderno y pizarra. Sobres con las instrucciones.	

Cuadro 8.6. Diario de sesiones.

Actividad: “Detectives en la sombra”. (El husky sabueso)	
3	
Problema: ¿Cómo sería vuestro Junior High si ocuparas una posición diferente dentro de la comunidad educativa?	
Fase de la actividad: De desarrollo. Trabajo de campo.	Temporalización: 1 hora de clase + Trabajo no presencial en el aula.
Espacio para usar: Espacio escuela / Comunidad / Ciudad de Farmington.	Carácter de la actividad: Individual.
<p>Objetivos específicos:</p> <p>*Conocer e identificarse con el entorno más próximo: escuela y comunidad de Farmington.</p> <p>*Implicar al alumno en una visión social y ciudadana.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>*Tarea 1: El <i>profesor</i> sorteará cada una de las identidades entre los <i>estudiantes</i>, que asumirán uno de los siguientes roles: 3 dirección, 3 administración, 4 profesores, 2 consejeros (<i>counselors</i>), 2 padres, 3 personal de servicio, 1 político responsable de educación, 1 policía, 1 conductor de bus.</p> <p>*Tarea 2: El <i>profesor</i> plantea a los <i>estudiantes</i> un juego de rol que consistirá en asumir esas personalidades como propias, visitando, estudiando cada identidad y transmitiendo sus preocupaciones. En la segunda mitad de la clase, los <i>estudiantes</i> saldrán del aula y entrevistarán a las personas con un cuestionario (Anexo 7.1.1).</p> <p>*Tarea 3: El <i>profesor</i> explica a los <i>estudiantes</i> que deben preparar, con el resultado de las entrevistas, un monólogo de unos dos minutos de duración para realizar un concurso en la siguiente sesión, donde transmitirán de forma divertida la personalidad asumida. Deben cuidar su español y actuar en primera persona como si fueran las personas entrevistadas.</p>
<p>Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.</p>	<p>Papel del alumno: Protagonista de todo el proceso. Con iniciativa, debe mostrarse interesado en conocer cada personalidad, trabajar la entrevista y conseguir información precisa e interesante de cada identidad. Pensar cómo actuar de manera teatral en el monólogo de la próxima sesión.</p> <p>Papel del maestro: Guía del proceso, orienta a los estudiantes. Organiza y transmite los pasos a seguir para realizar las entrevistas. Empieza la animación y motivación para la elaboración de buenos monólogos. Ejemplifica con alguna pequeña actuación cómo podrían representarlos.</p>
Material y recursos: lápiz, cuaderno, cámara de fotos y de vídeo, grabadora. Ordenadores e internet.	

Cuadro 8.7. Diario de sesiones.

Actividad: “Detectives en la sombra”. (El husky sabueso)	
4	
Problema: ¿Cómo sería vuestro Junior High si ocuparas una posición diferente dentro de la comunidad educativa?	
Fase de la actividad: Síntesis. Participación social.	Temporalización: 1 hora de clase.
Espacio para usar: Espacio clase / Aula de informática.	Carácter de la actividad: Individual / Grupo clase.
<p>Objetivos específicos:</p> <p>*Conocer e identificarse con el entorno más próximo: escuela y comunidad de Farmington.</p> <p>*Implicar al alumno en una visión social y ciudadana.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>*Tarea 1: Los <i>estudiantes</i>, en una sesión final, realizarán un concurso de monólogos para premiar a la personalidad más conseguida y simpática en unos dos minutos de duración.</p> <p>-Al finalizar, el <i>profesor</i> formulará las siguientes preguntas. Los <i>estudiantes</i> responden por escrito (Anexo 7.1.1) para extraer conclusiones, luego todos juntos y moderados por el <i>profesor</i>, realizan una mesa redonda para compartir las ideas de la experiencia. Las preguntas son las siguientes:</p> <p>-¿Qué te ha parecido la actividad? -¿Qué has aprendido? -¿Qué te ha gustado más y qué te ha gustado menos? -¿Cuáles son las diferencias entre el cuadro resumen de la sesión inicial y tus ideas actuales? -¿Qué relación tiene la actividad con el patrimonio? -¿Qué piensas ahora de tu comunidad? -Califica tu trabajo del 1 al 5. Justifícalo.</p>
<p>Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.</p>	<p>Papel del alumno: Protagonista de todo el proceso. Organiza las ideas de la entrevista para hacerlas verosímiles ante sus compañeros. Debe demostrar su originalidad y empatía en los monólogos. Tiene que participar activamente en la mesa redonda y sacar sus conclusiones de la investigación.</p> <p>Papel del maestro: Guía del proceso. Papel de moderador en los monólogos y en la mesa redonda. Debe sugerir cuestiones y alentar la participación de todos, en especial en el momento de la puesta en común. Orienta para que los estudiantes puedan extraer conclusiones sobre la investigación y la relación con el patrimonio. Favorece en los alumnos un espíritu crítico y promueve unas conclusiones que se acerquen a una concepción holística de patrimonio. Refuerza de forma positiva al estudiante por su labor.</p>
Material y recursos: lápiz, cuaderno y pizarra. Ordenadores e internet.	

Cuadro 8.8. Diario de sesiones.

Actividad: “A pie de calle”	
5	
Problema: ¿Qué piensan las personas de Farmington sobre su ciudad?	
Fase de la actividad: Inicial. Actividades en el aula.	Temporalización: 1 hora de clase.
Espacio para usar: Espacio clase / Aula de informática.	Carácter de la actividad: Grupo clase / Grupos de 4 estudiantes.
<p>Objetivos específicos:</p> <p>*Conocer e identificarse con el entorno más próximo: escuela y comunidad de Farmington.</p> <p>*Implicar al alumno en una visión social y ciudadana.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>El <i>profesor</i> recuerda a los <i>alumnos</i> que el grupo clase se ha convertido en la agencia de detective más prestigiosa de Utah: “<i>el Husky sabueso</i>”. Un grupo de investigadores capaces por sus habilidades de resolver cualquier tipo de misterio. De los 4 sobres, numerados del 1 al 4, y resuelto ya el número 1, nos dispondremos a leer el 2. Éste es el contenido de los sobres (sólo se leen los sobre 2 y el 4 c) :</p> <p>1.- (...).</p> <p>2.- ¿Dónde vivimos?</p> <p>3.- (...).</p> <p>4.- Atención: Para resolver el misterio deben seguir las siguiente instrucciones: c) Para la pregunta 2: Seguramente sabéis dónde vivís pero no lo que las personas piensan sobre Farmington. Quiero que lo averigüéis.</p> <p>*Tarea 1:</p> <p>El <i>profesor</i> define y plantea el problema, para detectar y movilizar las ideas previas de los <i>alumnos</i>. Después, en grupos de 4, los estudiantes responden a las siguientes preguntas (Anexo 7.1.2):</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué actividades os gustaría hacer para resolver el misterio? -¿Qué creéis que piensan las personas de Farmington sobre su ciudad? ¿Por qué? -¿Qué pensáis que les gusta más a la personas de Farmington sobre su ciudad? -¿Qué pensáis que les gusta menos a la personas de Farmington sobre su ciudad? -¿Cuáles pensáis que son sus preocupaciones? <p>El <i>profesor</i> hace una rápida ronda de respuestas entre los grupos.</p>
<p>Contenidos:</p> <p>Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.</p>	<p>Papel del alumno: Protagonista de todo el proceso, adopta un papel activo con el aporte de sus ideas. Debe pensar como un ciudadano de Farmington, imaginar su punto de vista y empatizar con sus preocupaciones para acercarse al sentido de la dinámica.</p> <p>Papel del maestro: Guía del proceso, orienta pero no determina en ningún momento. Asume el papel de animador del grupo al inicio de la actividad. Debe plantear preguntas y sugerir opiniones que favorezcan la reflexión de los <i>estudiantes</i> sobre su ciudad.</p>
Material y recursos: lápiz, cuaderno y pizarra. Ordenadores e internet.	

Cuadro 8.9. Diario de sesiones.

Actividad: “A pie de calle”		6
Problema: ¿Qué piensan las personas de Farmington sobre su ciudad?		
Fase de la actividad: De desarrollo. Trabajo de campo.	Temporalización: 2 horas de clase + Trabajo personal.	
Espacio para usar: Espacio clase / Aula de informática / Ciudad de Farmington.	Carácter de la actividad: En grupos de 3-4 estudiantes.	
<p>Objetivos específicos:</p> <p>*Conocer e identificarse con el entorno más próximo: escuela y comunidad de Farmington.</p> <p>*Implicar al alumno en una visión social y ciudadana.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>*Tarea 1: En la primera sesión, cada grupo de <i>estudiantes</i> elabora una batería de preguntas para conocer la opinión de las personas de Farmington sobre su ciudad. Luego, se ponen en común, y con la ayuda del <i>profesor</i> se eligen 10 preguntas.</p> <p>-Cada grupo de <i>estudiantes</i> entrevistará en la ciudad a 40 personas. El profesor asignará un intervalo de edad a cada grupo: 1-10, 11-20, 31-40, 41-50, +50.</p> <p>Se premiará con algún regalo simbólico a la mejor fotografía, en la que aparezca el entrevistador y entrevistado mientras se realiza la encuesta</p> <p>*Tarea 2: En la segunda sesión, los <i>estudiantes</i> en grupos de trabajo contabilizarán y sumarán los datos individuales de cada entrevistador (Anexo 7.1.2). Con la ayuda del profesor volcarán todos los datos en el sistema informático para representarlos a modo de gráfica en una presentación PowerPoint.</p> <p>Se otorga el premio a la mejor fotografía del estudiante haciendo la encuesta.</p>	
<p>Contenidos:</p> <p>Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.</p>	<p>Papel del alumno: Protagonista de todo el proceso. El alumno tiene que colaborar en su dinámica de grupo, favoreciendo un trabajo colaborativo. Debe sugerir preguntas sobre la ciudad, realizar la encuesta a 10 persona y recoger los datos para compartirlos. Intentar también fotografiarse con algún encuestado.</p> <p>Papel del maestro: Guía del proceso, orienta pero no determina. Modera para seleccionar las preguntas más acertadas para la encuesta. Anima a los estudiantes a desplazarse a algún lugar céntrico de Farmington para entrevistar a las personas de la ciudad. Coordina el trabajo de recogida de datos y el volcado de los mismo en el sistema informático.</p>	
Material y recursos: lápiz, cuaderno, pizarra, grabadora, cámara de fotos, cámara de vídeo. Ordenadores e internet.		

Cuadro 8.10. Diario de sesiones.

Actividad: “A pie de calle”	
7	
Problema: ¿Qué piensan las personas de Farmington sobre su ciudad?	
Fase de la actividad: Síntesis. Participación social.	Temporalización: 1 hora de clase.
Espacio para usar: Espacio clase / Aula de informática.	Carácter de la actividad: Grupo clase.
<p>Objetivos específicos:</p> <p>*Conocer e identificarse con el entorno más próximo: escuela y comunidad de Farmington.</p> <p>*Implicar al alumno en una visión social y ciudadana.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>*Tarea 1: El <i>profesor</i> muestra los resultados de la encuesta en el proyector. Se siguen los siguientes pasos:</p> <p>a) Deja unos minutos para que cada grupo de <i>estudiantes</i> extraiga por escrito las conclusiones (Anexo 7.1.2). Éstas son las cuestiones: -Extrae 5 conclusiones de las encuestas. -¿Cuáles son las diferencias entre el cuadro resumen de la sesión inicial y vuestras ideas actuales? -¿Qué os ha parecido la actividad? -¿Qué os ha gustado más y qué os ha gustado menos? -¿Qué habéis aprendido? -¿Qué relación tiene la actividad que hemos realizado con el patrimonio? -¿Qué pensáis ahora de vuestra comunidad? -Calificad vuestro trabajo del 1 al 5. Justifícalo.</p> <p>b) Mesa redonda con las respuestas y las opiniones de los diferentes grupos. Puesta en común, se seleccionan las ideas más destacadas para incorporarlas a la presentación. Los resultados se mostrarán en una exposición final sobre patrimonio que se realizará en la escuela tras concluir los cuatro bloques de investigación.</p>
<p>Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.</p>	<p>Papel del alumno: Protagonista de todo el proceso, adopta un papel activo con el aporte de sus ideas y la búsqueda de conclusiones en esta fase final de la actividad. Debe saber trabajar en equipo y debatir con los miembros de su grupo.</p> <p>Papel del maestro: Guía del proceso, orienta para que los estudiantes puedan extraer conclusiones sobre la investigación y la relación con el patrimonio. Favorece en los alumnos un espíritu crítico sobre la comunidad y promueve unas conclusiones que se acerquen a una concepción holística de patrimonio. Papel de moderador en la mesa redonda. Refuerza de forma positiva al estudiante por su labor.</p>
Material y recursos: lápiz, cuaderno y pizarra. Ordenadores e internet. Proyector.	

Cuadro 8.11. Diario de sesiones.

Actividad: “A la caza de la noticia”	
8	
Problema: ¿Qué noticias ocurren en Farmington?	
Fase de la actividad: Inicial (actividades en el aula) + de desarrollo (trabajo de campo).	Temporalización: 1 hora de clase + Trabajo personal.
Espacio para usar: Espacio clase / Ciudad de Farmington.	Carácter de la actividad: Grupo clase / Parejas.
<p>Objetivos específicos:</p> <p>*Conocer e identificarse con el entorno más próximo: escuela y comunidad de Farmington.</p> <p>*Implicar al alumno en una visión social y ciudadana.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>El <i>profesor</i> recuerda a los <i>alumnos</i> que el grupo clase se ha convertido en la agencia de detective más prestigiosa de Utah: “<i>el Husky sabueso</i>”. Un grupo de investigadores capaces por sus habilidades de resolver cualquier tipo de misterio. De los 4 sobres, numerados del 1 al 4, resueltos ya los números 1 y 2, nos dispondremos a leer el 3. Éste es el contenido de los sobres (sólo se leen los sobres 3 y el 4 d) :</p> <p>1.- (...).</p> <p>2.- (...).</p> <p>3.- ¿Qué ocurre en nuestro entorno?</p> <p>4.- Atención: Para resolver el misterio deben seguir las siguientes instrucciones:</p> <p>d) Para la pregunta 3: No puedo entender que en un pueblo tan peculiar como Farmington no sepamos lo que ocurre cada día. A partir de este momento sois periodistas y estaréis tras las noticias más actuales. Éstas serán las secciones: <i>Historia; Fiestas y Tradiciones; Arte; Naturaleza; Sociedad; Ciencia y Tecnología; Valores sociales.</i></p> <p>*Tarea 1:</p> <p>El <i>profesor</i> define y plantea el problema, para detectar y movilizar las ideas previas de los <i>alumnos</i>, realiza las siguientes preguntas:</p> <p>-¿Qué actividades te gustaría hacer para resolver el misterio?</p> <p>¿Piensas que Farmington es una ciudad con noticias destacadas? ¿Por qué?</p> <p>-¿Qué noticias piensas que ocurren en Farmington?</p> <p>-¿Tienes interés en las cosas que ocurren en Farmington? ¿Por qué?</p> <p>*Tarea 2:</p> <p>El <i>profesor</i> sortea por parejas uno de los siguientes ámbitos de investigación: <i>Historia; Fiestas y Tradiciones; Arte; Naturaleza; Sociedad; Ciencia y Tecnología; Valores sociales.</i></p> <p>Los <i>estudiantes</i> iniciarán una investigación en Farmington para redactar una noticia sobre el ámbito asignado. Deben recoger en un diario (Anexo 7.1.3.) las siguientes etapas de su trabajo:</p>

	<p>a) Planificación: anotar sus ideas previas a través de las siguientes preguntas: ¿Dónde puedo localizar una noticia de mi ámbito de investigación? ¿Quién tiene información sobre él? ¿Qué podemos hacer para descubrir una noticia?</p> <p>b) Investigación: realizar un trabajo de campo para identificar la noticia, con la obligatoriedad de recoger algunas evidencias. Pueden ser datos con una entrevista, dibujo, fotografías, etc.). Son obligatorias al menos dos fotografías de calidad, una de la pareja en el lugar que habéis visitado y otra fotografía más relacionada con la investigación.</p> <p>c) Elaboración: de una noticia escrita de al menos 20 líneas, acompañada de una o dos imágenes de calidad. Debe incluir: titular, entrada y cuerpo (en formato Word). Se hará una selección de noticias para elaborar un periódico “Diario de Farmington. El patrimonio a tu alcance”, que se mostrará en una exposición final en la escuela tras concluir los cuatro bloques de investigación.</p>
<p>Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.</p>	<p>Papel del alumno: Protagonista de todo el proceso, adopta un papel activo aportando sus ideas previas sobre lo que piensa que es noticiable en Farmington. Debe gestionar su investigación y saber trabajar en equipo para diseñar y desarrollar las salidas con su compañero por la ciudad.</p> <p>Papel del maestro: Guía del proceso, orienta con los ámbitos de investigación. Motiva para que los estudiantes ejerzan una labor periodística y de investigación.</p>
<p>Material y recursos: lápiz, cuaderno, ficha de trabajo, cámara de fotos, cámara de vídeo, grabadora. Ordenadores e internet.</p>	

Cuadro 8.12. Diario de sesiones.

Actividad: “A la caza de la noticia”	
9	
Problema: ¿Qué noticias ocurren en Farmington?	
Fase de la actividad: Síntesis. Participación social.	Temporalización: 1 hora de clase.
Espacio para usar: Espacio clase / Aula de informática .	Carácter de la actividad: Grupo clase.
<p>Objetivos específicos:</p> <p>*Conocer e identificarse con el entorno más próximo: escuela y comunidad de Farmington. *Implicar al alumno en una visión social y ciudadana.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>*Tarea 1: Los <i>estudiantes</i> presentan todas sus noticias en la clase y las evidencias de su investigación. A continuación, responderán de forma oral para extraer conclusiones. El <i>profesor</i> formulará las siguientes preguntas. -¿Qué te ha parecido la actividad? -¿Qué te ha gustado más y qué te ha gustado menos? -¿Cuáles son las diferencias entre el cuadro resumen de la sesión inicial y tus ideas actuales? -¿Qué relación tiene la actividad con el patrimonio? -¿Qué piensas ahora de tu comunidad? -Califica tu trabajo del 1 al 5. Justifícalo. (Anexo 7.1.3).</p> <p>El <i>profesor</i> concede, de forma consensuada con los <i>estudiantes</i>, algunos premios a las mejores investigaciones y noticias redactadas. Se seleccionan algunas noticias para la elaboración del periódico: “Diario de Farmington. El patrimonio a tu alcance”.</p>
<p>Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.</p>	<p>Papel del alumno: Protagonista de todo el proceso; en primer lugar debe presentar y justificar su trabajo periodístico. En segundo lugar, adopta un papel activo con el aporte de sus ideas, favoreciendo las conclusiones de forma conjunta con la clase. Debe reflexionar con cierta profundidad, acercándose a una concepción más extensa de patrimonio.</p> <p>Papel del maestro: Guía de proceso, orienta pero no determina. Presenta y cuestiona las investigaciones periodísticas, modera las preguntas y las intervenciones favoreciendo unas conclusiones que se acerquen a una concepción holística de patrimonio. Refuerza de forma positiva al estudiante por su labor.</p>
Material y recursos: lápiz, cuaderno, cámara de fotos, cámara de vídeo, grabadora. Ordenadores e internet. Proyector.	

Cuadro 8.13. Diario de sesiones.

Bloque II: ¿Un pueblo histórico? / ¿Cómo son nuestras fiestas y tradiciones? / ¿Qué entendemos por arte? / ¿Legado científico y tecnológico?

Actividad: “Farmington de ayer y de hoy”	
10	
Problema: ¿Cuáles son los aspectos más destacados del pasado y del presente patrimonial de Farmington?	
Fase de la actividad: Inicial. Actividades en el aula + de desarrollo (trabajo de campo).	Temporalización: 5 horas de clase + Tiempo de trabajo personal en grupo
Espacio para usar: Espacio clase / Aula de informática / Biblioteca / Ciudad de Farmington.	Carácter de la actividad: Toda la clase / Grupos de 4 estudiantes.
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Investigar sobre la historia, las fiestas y tradiciones de Farmington. *Investigar las expresiones artísticas y el legado científico y tecnológico en la localidad. *Plantear una actuación de compromiso social con el patrimonio. 	<p>Desarrollo:</p> <p>*Tarea 1 (día 1):</p> <p>a) El <i>profesor</i> define y plantea el problema a estudiar con la siguiente pregunta para los <i>estudiantes</i>: ¿Cuáles son los aspectos más destacados del pasado y del presente patrimonial de Farmington en los siguientes ámbitos?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- <i>Historia.</i> 2.- <i>Fiestas y tradiciones.</i> 3.- <i>Arte.</i> 4.- <i>Ciencia y tecnología.</i> <p>Los <i>estudiantes</i> responden a la pregunta inicial con una lluvia de ideas. Se escribe en la pizarra y se toman notas.</p> <p>b) El <i>profesor</i> divide la clase en los 4 grupos de investigación. Se le asigna por suerte o de forma consensuada a cada grupo un ámbito de estudio.</p> <p>*Tarea 2:</p> <p>Los <i>estudiantes</i>, con la ayuda del <i>profesor</i>, plantean, mediante una trama conceptual individualizada por grupo, resolver las siguientes preguntas en una investigación (Anexo 7.1.4):</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué queremos conocer sobre ese patrimonio en Farmington? -¿Qué podemos hacer por ese patrimonio? <p>*Tarea 3 (día 2):</p> <p>El <i>profesor</i> informa a los <i>estudiantes</i> de la siguientes pautas de trabajo:</p> <p>a) En grupos, los <i>estudiantes</i> realizarán un trabajo de campo en Farmington. Deben recoger datos, identificar, fotografiar, entrevistar, grabar, medir, dibujar, etc. Se desarrolla a partir de la ficha de trabajo de la investigación (Anexo 7.1.4).</p> <p>b) Deben presentar dos evidencias finales de su trabajo: una presentación PowerPoint y otra material (mural, tríptico, maqueta, vídeo, etc.).</p>

<p>Objetivos específicos:</p> <p>*Investigar sobre la historia, las fiestas y tradiciones de Farmington. *Investigar las expresiones artísticas y el legado científico y tecnológico en la localidad. *Plantear una actuación de compromiso social con el patrimonio.</p>	<p>Serán expuestas en una exposición final en la escuela al concluir los cuatro bloques de trabajo.</p> <p>Recordar que los estudiantes deben responder en su trabajo a las dos preguntas iniciales desarrolladas en las tramas conceptuales.</p> <p>Para continuar con la investigación en este segundo día, se visita la sala de informática para buscar información en internet. Los grupos de trabajo deben organizarse y debatir para planificar las salidas por Farmington. Deben plantearse:</p> <p>-¿Qué vamos a visitar en Farmington? -¿Cuándo vamos a visitarlo? -¿Qué vamos hacer allí? -¿Qué evidencias podemos recoger en la visita?</p> <p>*Tarea 4 (día 3): Los <i>estudiantes</i> visitan la sala de ordenadores para buscar en internet información y respuestas para la resolución de las tramas conceptuales planteadas.</p> <p>*Tarea 5 (día 4 y 5): Los <i>estudiantes</i> traen toda la información recopilada a clase. En grupos diseñan y elaboran los posters de presentación de cada ámbito de investigación. Se trabaja también sobre los otros elementos materiales a exponer.</p>
<p>Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.</p>	<p>Papel del alumno: Protagonista del proceso. Genera las ideas para los distintos ámbitos de investigación. Debe saber trabajar en grupo y de forma colaborativa. Debe buscar de forma eficiente información en internet y planificar con sentido las salidas de campo. Evidenciar de forma interesante su trabajo y saberlo exponer con sentido didáctico en la futura exposición.</p> <p>Papel del maestro: Guía del proceso, genera cuestiones que propicien en los estudiantes ideas interesantes para desarrollar los ámbitos de investigación. Explica y colabora en la elaboración de las tramas conceptuales que sitúan a los estudiantes en la investigación. Orienta en la búsqueda de información en internet. Ayuda a diseñar y desarrollar el trabajo de campo. Papel de animador y moderador en las distintas tareas.</p>
<p>Material y recursos: lápiz, cuaderno, pizarra, cámara de fotos, cámara de vídeo, grabadora. Ordenadores e internet. Materiales necesarios para elaborar algo tangible para la exposición.</p>	

Cuadro 8.14. Diario de sesiones.

Actividad: “Farmington de ayer y de hoy”	
11	
Problema: ¿Cuáles son los aspectos más destacados del pasado y del presente patrimonial de Farmington?	
Fase de la actividad: Síntesis. Participación social.	Temporalización: 1 hora.
Espacio para usar: Espacio clase / Aula de informática.	Carácter de la actividad: Grupo clase / Grupos de 4.
Objetivos específicos: *Investigar sobre la historia, las fiestas y tradiciones de Farmington. *Investigar las expresiones artísticas y el legado científico y tecnológico en la localidad. *Plantear una actuación de compromiso social con el patrimonio.	Desarrollo: *Tarea 1: -Los <i>estudiantes</i> por grupos terminan la ficha de trabajo, completando la trama final y con la autoevaluación (Anexo 7.1.4). A continuación explican su trama conceptual y presentan en clase todos los trabajos elaborados. -Con la ayuda del <i>profesor</i> , los <i>estudiantes</i> sacan conclusiones: a) ¿Qué te ha parecido la actividad? ¿Qué has aprendido? b) ¿Qué conclusiones sacas sobre el patrimonio de Farmington?
Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.	Papel del alumno: Protagonista de la sesión final, debe demostrar todo lo trabajado durante la investigación, así como exponer con madurez unas conclusiones de forma interesante sobre una visión holística de patrimonio. Papel del maestro: Guía del proceso, genera cuestiones y orienta en las conclusiones. Papel de moderador. Favorece unas conclusiones que se acerquen a una concepción holística de patrimonio. Refuerza de forma positiva al <i>estudiante</i> por su labor.
Material y recursos: lápiz, cuaderno, pizarra, cámara de fotos, cámara de vídeo, grabadora. Ordenadores e internet. Proyector.	

Cuadro 8.15. Diario de sesiones.

Bloque III: ¿Utah, vida natural en las alturas? / ¿Farmington, un entorno sostenible?

Actividad: “Naturaleza de cine”	
12	
Problema: ¿Por qué destaca medioambientalmente nuestro entorno?	
Fase de la actividad: Inicial. Actividades en el aula + de desarrollo. Trabajo de campo.	Temporalización: 2 horas de clase + Trabajo personal.
Espacio para usar: Espacio clase / Ciudad de Farmington.	Carácter de la actividad: Toda la clase / En parejas.
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Investigar sobre los aspectos naturales de nuestro entorno. *Diseñar una actuación de compromiso social con el medio ambiente. 	<p>Desarrollo:</p> <p>*Tarea 1 (día 1):</p> <p>-El <i>profesor</i> define y plantea el problema o cuestión a estudiar. Lanza las siguientes cuestiones a los <i>alumnos</i>:</p> <p>a) Utah, ¿vida elevada?</p> <p>b) Farmington, ¿un entorno sostenible?</p> <p>-De forma conjunta se establecen 2 tramas conceptuales en la pizarra con las cuestiones iniciales del bloque. Se deberán desarrollar y completar a medida que evolucione la investigación. Con preguntas dirigidas por parte del <i>profesor</i>, se intentará plasmar una lluvia de ideas, promoviendo la participación de los <i>estudiantes</i>: ¿Qué significa esa frase?, ¿qué podemos investigar en relación a esa pregunta?, ¿qué podemos hacer para mejorar ese entorno?, otras.</p> <p>Los estudiantes toman nota en sus cuadernos.</p> <p>*Tarea 2:</p> <p>El <i>profesor</i> anuncia que los <i>estudiantes</i> deben desarrollar una labor de investigación, centrándose en uno o varios de los puntos planteados en las tramas conceptuales iniciales, con la finalidad de elaborar un corto documental sobre el entorno medioambiental de Farmington Junior High. Las principales metas de la grabación deben ser dos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -<i>Conocer</i> la naturaleza de nuestro entorno. -Elaborar una <i>actuación</i> para mejorarla. <p>Todo el proceso se realizará en parejas. Durante el trabajo de clase y el de campo en Farmington y sus alrededores, los estudiantes deberán completar un diario, respondiendo a varias preguntas y plasmando el desarrollo de lo trabajado en la siguiente ficha (Anexo 7.1.5). Tienen que recoger datos, identificar, fotografiar, entrevistar, grabar, medir, dibujar, etc.</p> <p>*Tarea 3 (día 2):</p> <p>El <i>profesor</i> reparte las fichas de trabajo. En parejas los <i>estudiantes</i> responden a las preguntas previas a la investigación. Esta sesión se desarrolla en la sala de informática para que los estudiantes puedan buscar información de interés en internet, relacionada con su temática de trabajo.</p>

<p>Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.</p>	<p>Papel del alumno: Debe mostrarse participativo, aportando sus ideas en las tramas conceptuales. Evidenciar sus conocimientos previos en relación al entorno natural de Farmington y de Utah. Planificar y desarrollar provechosas salidas de campo. Ser creativos en la elaboración del video documental y evidenciar los dos objetivos planteados en la actividad.</p> <p>Papel del maestro: Guía del proceso, orienta pero no determina, sugiere preguntas y motiva a los <i>estudiantes</i> a expresar sus ideas, favoreciendo el inicio de una nueva investigación sobre el patrimonio de nuestro entorno. Ayuda en la elaboración de los vídeos.</p>
<p>Material y recursos: lápiz, cuaderno y pizarra. Ordenadores e internet. cámara de fotos, cámara de vídeo, grabadora.</p>	

Cuadro 8.16. Diario de sesiones.

<p>Actividad: “Naturaleza de cine”</p>	
<p>13</p>	
<p>Problema: ¿Por qué destaca medioambientalmente nuestro entorno?</p>	
<p>Fase de la actividad: Síntesis. Participación social.</p>	<p>Temporalización: 1 hora.</p>
<p>Espacio para usar: Espacio clase / Aula de informática.</p>	<p>Carácter de la actividad: Grupo clase / Grupos de 4 estudiantes.</p>
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Investigar sobre los aspectos naturales de nuestro entorno. *Diseñar una actuación de compromiso social con el medio ambiente. 	<p>Desarrollo:</p> <p>*Tarea 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los <i>alumnos</i> presentarán en una sesión final todos los documentales elaborados en un festival que promueve el compromiso y la sostenibilidad medioambiental. -Con la ayuda del <i>profesor</i>, los <i>estudiantes</i> formularán conclusiones en una puesta en común: <ul style="list-style-type: none"> a)¿Qué te ha parecido? ¿Qué has aprendido? b)¿Qué conclusiones sacas sobre el patrimonio natural de Utah?
<p>Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.</p>	<p>Papel del alumno: Protagonista de la sesión final, debe demostrar todo lo trabajado durante la investigación, así como exponer con madurez unas conclusiones de forma interesante sobre el patrimonio.</p> <p>Papel del maestro: Guía del proceso, orienta pero no determina en ningún momento. Papel de moderador. Favorece unas conclusiones que se acerquen a una concepción holística de patrimonio. Refuerza de forma positiva al <i>estudiante</i> por su labor.</p>
<p>Material y recursos: lápiz, cuaderno y pizarra. Ordenador y proyector.</p>	

Cuadro 8.17. Diario de sesiones.

Bloque IV: ¿Es Utah conocida fuera de Estados Unidos?

Actividad: "Utah, un lugar en el mundo"	
	14
Problemas: ¿Conocen los chicos de España, Utah? ¿Qué elementos patrimoniales de Utah me gustaría que conocieran? Descubriendo el patrimonio, ¿podemos favorecer una ciudadanía universal?	
Fase de la actividad: Inicial. Actividades en el aula + de desarrollo. Trabajo de campo.	Temporalización: 3 horas sala de informática + Trabajo personal.
Espacio para usar: Espacio clase / Aula de informática.	Carácter de la actividad: Grupo clase / Individual / Parejas.
<p>Objetivos específicos:</p> <p>*Fomentar los valores de compromiso social con el entorno patrimonial. *Favorecer la multiplicidad identitaria y las conexiones interterritoriales de valor patrimonial.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>*Tarea 1 (día 1): -El <i>profesor</i> define y plantea el problema o cuestión a estudiar. Tras el planteamiento de las siguientes cuestiones a los <i>alumnos</i>, se desarrolla una lluvia de ideas: a)¿Conocen los chicos de España, Utah? ¿Por qué? b)¿Qué elementos patrimoniales de Utah me gustaría que conocieran? ¿Por qué?</p> <p>*Tarea 2: Los <i>estudiantes</i> elaboran de forma conjunta y con la ayuda del <i>profesor</i>, una encuesta para conocer si los estudiantes de España conocen Utah (Anexo 7.1.6). El <i>profesor</i> se pone en contacto con una profesora de un colegio de Sevilla para que sus alumnos complementen las encuestas.</p> <p>*Tarea 3: Los <i>estudiantes</i> escriben una carta presentándose y describiendo Utah con sus valores patrimoniales (Anexo 7.1.6). El <i>profesor</i> las fotografía y las enviará por correo electrónico a los mismos estudiantes de España que realizaron la encuesta. Incluirán un dibujo. Conjuntamente, cada estudiante de Sevilla escribe un correo electrónico presentándose y describiendo la realidad patrimonial de su entorno y su ciudad.</p> <p>*Tarea 4 (día 2 y 3): Los <i>estudiantes</i> elaboran un informativo de televisión en vídeo de unos 4 o 5 minutos: "Noticias de Utah", para que los estudiantes de intercambio de España conozcan de una forma diferente Utah. A su vez, sus compañeros de Sevilla realizarán otros vídeos sobre su barrio.</p>
<p>Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.</p>	<p>Papel del alumno: Debe cuestionarse sobre otras realidades fuera de Estados Unidos, para aportar sus ideas durante todas las sesiones de trabajo. Generar cuestiones interesantes para la elaboración de la encuesta y el vídeo. Debe demostrar su visión holística de patrimonio en este último bloque.</p> <p>Papel del maestro: Guía a los estudiantes para que aprecien otras realidad patrimoniales. Colabora en la elaboración de la encuesta y las noticias de Utah. Informa y coordina el trabajo con la profesora de España. Anima a los estudiantes a desarrollar el último ámbito de investigación.</p>
Material y recursos: lápiz, cuaderno y pizarra. Ordenadores e internet.	

Cuadro 8.18. Diario de sesiones.

Actividad: “Utah, un lugar en el mundo”	
15	
<p>Problemas: ¿Conocen los chicos de España, Utah? ¿Qué elementos patrimoniales de Utah me gustaría que conocieran? ¿Podemos favorecer una ciudadanía universal descubriendo el patrimonio?</p>	
<p>Fase de la actividad: Síntesis. Participación social.</p>	<p>Temporalización: 2 horas.</p>
<p>Espacio para usar: Espacio clase / Aula de informática.</p>	<p>Carácter de la actividad: Grupo clase.</p>
<p>Objetivos específicos:</p> <p>*Fomentar los valores de compromiso social con el entorno patrimonial. *Favorecer la multiplicidad identitaria y las conexiones interterritoriales de valor patrimonial.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>*Tarea 1: Los <i>estudiantes</i> leen los correos electrónico de los alumnos de España sobre su patrimonio.</p> <p>*Tarea 2: Los <i>estudiantes</i> visualizan los vídeos elaborados por alumnos españoles del entorno patrimonial de su colegio en Sevilla.</p> <p>*Tarea 3: El <i>profesor</i> coordina una mesa redonda para que los <i>estudiantes</i> expresen sus opiniones sobre la actividad, basándose en las siguientes pregunta: -¿Qué elementos patrimoniales del entorno de la escuela de Sevilla os llaman más la atención? -¿Cuáles son las diferencias y parecidos con Farmington? ¿Qué se puede hacer para mejorar el patrimonio? -¿Se pueden hacer cosas parecidas para mejorar el patrimonio en Sevilla y en Farmington? -¿Pensáis que descubriendo el patrimonio de lugares diferentes podemos favorecer una ciudadanía universal? ¿Por qué?</p>
<p>Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.</p>	<p>Papel del alumno: Protagonista de todo el proceso, debe reflexionar con profundidad sobre la experiencia realizada, aportar ideas y concluir sobre una visión holística y universal del patrimonio</p> <p>Papel del maestro: Guía del proceso, favorece las ideas sobre la visión holística y universal del patrimonio. Papel de moderador en la mesa redonda. Refuerza de forma positiva al <i>estudiante</i> por su labor.</p>
<p>Material y recursos: lápiz, cuaderno y pizarra. Proyector.</p>	

Cuadro 8.19. Diario de sesiones.

Actividades finales o de conclusión.

Actividad de conclusión	
16	
Problemas: ¿Qué hemos aprendido durante toda la investigación sobre el concepto de patrimonio? ¿Cómo podemos difundir lo aprendido?	
Fase de la actividad: Síntesis. Participación social.	Temporalización: 2 horas de clase + 1 hora de exposición.
Espacio para usar: Espacio clase y recibidor de la escuela.	Carácter de la actividad: Individual / Grupo clase.
<p>Objetivos específicos:</p> <p>*Conocer las reflexiones e ideas finales de los alumnos sobre la investigación y sobre el concepto de patrimonio.</p> <p>*Sacar de forma conjunta conclusiones sobre el concepto de patrimonio.</p> <p>*Promover la participación e implicación del profesor y alumnado en la elaboración de una exposición conjunta sobre la investigación. Hacer pública a la comunidad la investigación sobre el patrimonio cercano a nuestra escuela.</p>	<p>Desarrollo: El <i>profesor</i> anuncia el final de la investigación y promueve un ambiente de discusión final sobre ella.</p> <p>*Tarea 1: -El profesor reparte los cuestionario finales a cada alumno para que éstos los rellenen.</p> <p>*Tarea 2: -El <i>profesor</i> plantea al grupo clase las preguntas para que saquen conclusiones de la investigación en voz alta.</p> <p>*Tarea 3: -Se inician los trabajos para recopilar y formalizar todos los materiales para la exposición final conjunta, que se realizará en el recibidor de la escuela y que será visitada por todos los estudiantes del centro. Los grupos de trabajo deben presentar un mural y una dinámica con objetos relacionados con su ámbito de investigación.</p> <p>*Tarea 4: Exposición bajo el título: "<u>Farmington Junior High y su entorno patrimonial (<i>heritage at your reach</i>)</u>". Los grupos de trabajo establecidos son los relacionados con el patrimonio: artístico, tecnológico, científico, natural e histórico. Presentando una visión holística del término.</p>
<p>Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales interrelacionados.</p>	<p>Papel del alumno: Debe extraer conclusiones sobre la investigación, comparar sus conocimientos previos con los actuales. Mostrarse reflexivo y participativo. Evidenciar su originalidad para el momento final de la exposición.</p> <p>Papel del maestro: Genera preguntas y propicia que los <i>estudiantes</i> saquen conclusiones al final de la investigación. Papel de moderador de las ideas de los estudiantes. Alienta y orienta para generar los materiales para la exposición. Coordina la dinámica de la exposición.</p>
Material y recursos: lápiz, cuaderno. Todos los materiales necesarios para la exposición conjunta.	

Cuadro 8.20. Diario de sesiones.

8.2. Análisis del desarrollo profesional vinculado a la experiencia didáctica patrimonial.

Los aspectos relacionados con el desarrollo profesional docente derivados de la presente investigación suponen un parte muy destacada de esta tesis doctoral. En este punto se tratará de evidenciar cómo la propuesta didáctica patrimonial desarrollada contribuyó a mi progreso en las aulas, para ello, nos basaremos en la propia experiencia diseñada, y en un conjunto de sensaciones concretas derivadas de su aplicación. Para afirmar finalmente, que el modelo didáctico seleccionado y aplicado en esta investigación contribuye a propiciar una mejora personal sustanciosa en lo profesional. No se trata de una cuestión baladí, si tenemos en cuenta, que además del plano estrictamente particular, existe una repercusión educativa directa y trascendental entre un profesor preocupado por su desarrollo profesional y los alumnos con los que trabaja, produciéndose una relación de feedback que beneficia a ambas partes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El sistema de categorías diseñado para nuestra investigación (Cuadro 7.9), va a ser el elemento base utilizado para delimitar y señalar los diferentes indicadores que muestren una escala superior de progresión en la docencia, presentando en consecuencia, un reflejo en la misma propuesta didáctica o en otros instrumentos usados para la recogida de la información. De esa forma, quedarán vinculados al *concepto de patrimonio* (Categoría I), o al modelo de *enseñanza y comunicación* (Categoría II) (Cuadro 8.21).

CATEGORÍA	VARIABLES	INDICADOR	EVIDENCIAS ²⁹
Categoría I: CONCEPTO DE PATRIMONIO	1. Perspectiva sobre patrimonio	Simbólica identitaria	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Actividad de presentación</i> de la propuesta didáctica. • Actividades diseñadas en la propuesta vinculadas al entorno.
		Social - ciudadana	
	2. Tipos de patrimonio	Holístico	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta global e integrada con todas las tipologías patrimoniales.
	3. escala de identidad	Multiplicidad identitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Proyección internacional en actividades de la propuesta.
4. Conexiones con el entorno del elemento patrimonial	Territorial	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta fundamentada en el entorno de la escuela. • Actividades que ponen al alumno en contacto con otras realidades patrimoniales (Sevilla). 	
	Interterritorial		
Categoría II: MODELO DE ENSEÑANZA Y COMUNICACIÓN	5. Organización didáctica	Investigativa	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta basada en ámbitos de investigación.
	6. Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio	Comunicación multidireccional	<ul style="list-style-type: none"> • Los propios alumnos, la comunidad educativa, la comunidad de Farmington, los alumnos de Sevilla, etc., actúan como emisores y receptores.
	7. Nivel de disciplinariedad	Interdisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Ámbitos de investigación de la propuesta relacionados con todos los tipos de patrimonio. Trabajados de forma sistémica.
	8. Integración de contenidos	Integración compleja	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de la propuesta, trabajan los tres tipos de contenidos relacionados.
	9. Contextualización de los contenidos	Social	<ul style="list-style-type: none"> • Fases de <i>síntesis</i> de cada actividad del diario de sesiones.
		Funcional	
10. Finalidad de la enseñanza	Crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Fases de <i>desarrollo</i> y de <i>síntesis</i> de cada una de las actividad del diario de sesiones. • <i>Actividad de conclusión</i> de la propuesta. 	

Cuadro 8.21. Rejilla de observación con indicadores vinculados al desarrollo profesional.

La rejilla de observación muestra indicadores que marcan, dentro del sistema de categorías diseñado, unas cotas evidentes de progresión. Si como se indicó en el Capítulo 5, puede establecerse una hipótesis de progresión del desarrollo profesional respecto a la enseñanza del patrimonio (Cuadro 5.1), podría afirmarse que los datos arriba indicados, definen un *nivel 3* (el más alto), referido tanto al *conocimiento sobre el patrimonio*, como al *conocimiento sobre la enseñanza del patrimonio* (metodología, contenidos y metas). La propuesta en su conjunto puede definirse así, como comprensiva, significativa y motivadora, estableciendo unas unidades didácticas de

²⁹ En esta columna de la tabla referida a las evidencias, sólo se apuntan con una finalidad práctica, algunos de los aspectos más generales y relevantes que guardan una relación directa con los indicadores marcados. Existen como es lógico, una gran cantidad de referencias concretas, que ratifican los rasgos definidos dentro de la propuesta didáctica patrimonial. (Cuadros del 8.5. al 8.20).

índole constructivista, caracterizadas por una enseñanza de corte social e investigativa. Integrando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y con el claro objetivo de formar a ciudadanos comprometidos y activos en la defensa del patrimonio. Todo ello, me sitúa en una *fase actual*, referenciada en el punto 5.1, que contribuye a un estado de complejidad y reflexión continua respecto al conocimiento de la didáctica del patrimonio, aspecto este último, que facilita una predisposición como docente a indagar en nuevas posibilidades de innovación y de desarrollo profesional. Otras evidencias relacionadas con los indicadores claves apuntados (Cuadro 8.21) son los resultados obtenidos mediante las técnicas e instrumentos aplicados en la investigación³⁰, y que guardan una relación directa y exacta con la evaluación personal de la propuesta de “Farmington Junior High y su entorno patrimonial”. Por respetar el análisis y discusión lineal de esos resultados, aparecerán en el Capítulo 9³¹, pero.

Al margen de la gran cantidad de datos recabados, e interpretaciones de los mismos, que irán contribuyendo al avance progresivo de este capítulo, existen un conjunto de sensaciones que no aparecerán de forma concreta como tal, pero que deben, porque son también parte fundamental de lo vivido, ser mencionadas en su relación con el desarrollo profesional³². La satisfacción personal que los estudiantes me trasladaron en cada jornada, junto con la ilusión expresada por realizar un proyecto que siempre consideraron como “diferente”, atractivo y significativo para ellos, fue sin duda, la nota predominante a lo largo de toda la propuesta desarrollada. En ese sentido, la triangulación de resultados obtenidos con la evaluación personal y continua como docente, la evaluación de los alumnos (a través de la fase de síntesis de cada actividad, rúbricas, o en las encuestas finales del proyecto) y el análisis conjunto de los resultados obtenidos en cada una de las producciones realizadas, otorgan a la propuesta didáctica de conocimiento del entorno patrimonial, una influencia decisoria en el desarrollo profesional del profesor.

³⁰ Las técnicas e instrumentos utilizados son la observación (diario de aula, hojas de registro, sesiones en vídeo, producciones de los alumnos), entrevistas y encuestas.

³¹ Puede citarse como ejemplo cómo los estudiantes muestran en las encuestas finales, respuestas que definen la experiencia que han vivido como “una actividad investigativa y divertida”, en la que les “gustó ir fuera y hablar con muchas personas para aprender”, para comprobar en definitiva que, “el patrimonio es todas las cosas que forman parte de tu vida” (ver punto 9.1.2)

³² Nos referimos, en este caso, a todos aquellos aspectos donde el alumnado, a lo largo de la experiencia educativa, transmite al profesor, un conjunto de emociones particulares y grupales muy gratificantes sobre lo realizado en su día a día.

CÁPÍTULO 9. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

En el presente apartado se procede a un análisis pormenorizado de los datos extraídos de los instrumentos diseñados para la investigación. De esta forma, y siguiendo un orden que facilite la propia comprensión del proceso, se asiste a presentar los resultados de las encuestas, vídeos, hojas de registro y diario de sesiones, materiales producidos y exposición final. De todos ellos, se abordarán principalmente, las concepciones transmitidas por los estudiantes y los aspectos más significativos de la propia experiencia educativa, diseñada sobre el entorno patrimonial de Farmington Junior High.

9.1. Análisis de las encuestas.

Para comenzar se analizan los resultados obtenidos en las encuestas realizadas tanto al inicio, como al final del proceso de investigación, es decir, durante el trabajo de aula realizado que se prolonga durante siete semanas. Las primeras, se llevaron a cabo con fecha de 14 de abril de 2015, y se corresponden con la sesión número 1 de las 30 desarrolladas. Las encuestas finales tuvieron lugar el 2 de junio, corresponden a la penúltima sesión, la número 29, justo antes de las conclusiones finales de la sesión 30, del 3 de junio, todas las fechas del año citado.

Para el análisis de las encuestas se procede a cruzar las respuestas obtenidas con el sistema de categorías diseñado para tales efectos, asignando a cada cuestión planteada a los estudiantes, las variables que más se ajusten a la información recopilada al respecto. Con la intención última de marcar los indicadores de frecuencia más destacados, se muestran los resultados clasificados por cada una de las dos categorías existentes, y las diez variables fijadas en la rejilla de observación. Se procederá a continuación, a la transcripción de algunas de las respuestas más significativas, respetando la base original de los mensajes escritos. En este punto hay que reseñar y recordar, que son estudiantes norteamericanos expresándose en español, de ahí que algunas transcripciones puedan resultar algo toscas en lo que a la forma de expresarse se refiere.

9.1.1. Encuesta inicial.

El análisis de las encuestas se va a realizar teniendo como referente el sistema de categorías, presentado en el capítulo dedicado a la metodología. El mismo, que actúa como documento marco, ha servido también para estructurar los instrumentos de la investigación, tanto los de recogida de la información como los de análisis de la misma.

Categoría I (Concepto de patrimonio).

Como ya vimos, la primera categoría está formada por cuatro variables: Perspectivas sobre el patrimonio, Tipos de Patrimonio, Escalas de Identidad y Conexiones con el entorno del elemento patrimonial. El análisis se realiza por variables y dentro de éstas por las preguntas que formaban parte del cuestionario.

Variable 1: Perspectivas sobre el patrimonio.

Una vez analizadas todas las encuestas, podemos concluir que los estudiantes presentan en su conjunto una perspectiva sobre el patrimonio definida como *histórica* (ya que el concepto de antigüedad es el que se presenta con mayor relevancia), y también de carácter *simbólica e identitaria*, marcada de forma especial en las respuestas que se han dado en siete de las diez preguntas que forman parte del cuestionario. En concreto, de las preguntas: 1, 2, 3, 5, 7, 8 y 10. Se citarán como ejemplos aquellas que proporcionen una mayor información.

- Cuestión número 1: “Explica con tus palabras qué es para ti patrimonio”.

Resulta reseñable como 14 de los 20 encuestados vinculan el patrimonio de forma directa y clara con sus familias y a los “ancestros”, este último concepto aparece de forma continuada en todos los momentos iniciales de la investigación. Consideran sus antepasados como fundamentales en la configuración de su identidad actual, y los valoran como elementos patrimoniales sólidos y permanentes en el tiempo. Esta visión de vincular el patrimonio al pasado se puede comprobar en numerosas respuestas que aluden a la historia.

Ejemplos:

- Adam: “El patrimonio es qué pasó en el pasado de un lugar, o de las personas, estudiar patrimonio es como buscar información sobre los ancestros y en general, del pasado”.
- Max: “Heritage to me is what our ancestors did in history or what part of history our ancestors were a part of”. (Patrimonio es para mí, qué hicieron nuestros antepasados en la historia o en qué parte de la historia se sitúan).

- Cuestión número 3: “Señala 5 elementos diferentes que consideres patrimonio”.

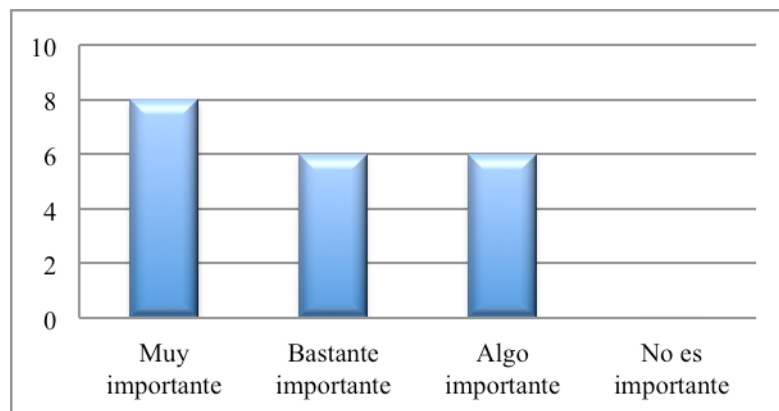
En la línea de la cuestión anterior, se apuntan elementos históricos o del pasado, con continuas referencias a familiares y ancestros. Brooklyn y Luke lo ratifican del modo que a continuación se transcribe.

Ejemplos:

- Brooklyn: “Ancestros, eventos, objetos pasado, personas importantes, fósiles o algún objeto”.
- Luke: “Estudiar las personas del pasado, buscar personas de tu familia, entender más sobre el pasado, ver las culturas diferentes en muchos años, comparar y contrastar el pasado con este día”.

- Cuestión número 5: “Explica por qué *sí* o por qué *no* es importante estudiar el patrimonio”.

Casi todos los estudiantes coinciden en marcar el estudio del patrimonio como importante (Gráfica 9.1), y señalan su utilidad a la hora de comprender tanto el pasado, como el presente, aspecto éste a destacar en el estadio inicial del trabajo.



Gráfica 9.1. Grado de importancia del patrimonio en las encuestas iniciales.

Esta valoración sobre el concepto, resulta de la consideración y estima que tienen hacia sus antepasados, elemento éste muy característico de la cultura mormona, se justificará en la cuestión número 10. Estas ideas se pueden apreciar con los siguientes ejemplos.

Ejemplos:

- Paige: “Conocer el patrimonio es muy importante porque si lo estudiamos podemos aprender cosas sobre los ancestros y comprender las cosas que hicieron”.
- Megan: “Muy importante porque tú puedes comprender muchas cosas sobre ti y puedes saber cosas que pueden ayudarte en tu vida”.

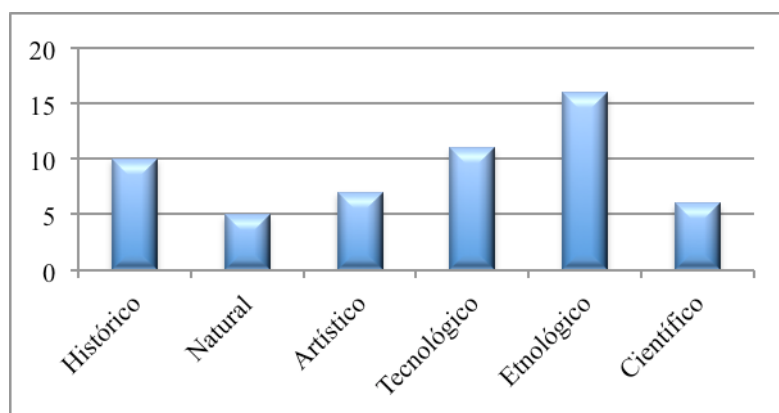
Variable 2: Tipos de patrimonio.

Las encuestas transmiten un tipo de patrimonio de carácter *Natural-Histórico-Artístico* (Elementos de carácter medioambiental. Referentes arqueológicos y documentales. Manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos), apuntado, en esta ocasión, nuevamente en siete preguntas. En concreto, en las respuestas que dan a las preguntas: 1, 2, 3, 5, 7, 8 y 10.

- Cuestión número 2: “¿Cuáles de las siguientes imágenes están relacionadas con el concepto de patrimonio?”.

De las seis imágenes que resultan representativas de los distintos tipos de patrimonio (natural, artística, etnográfica, tecnológica, histórica y científica), los alumnos marcan con el doble de frecuencia que las demás, las que interpretan como de carácter histórico³³ (Gráfica 9.2), es decir, la ropa de indio, el ferrocarril antiguo y los monumentos de la cultura egipcia. Por ello, se puede considerar que el indicador histórico predomina respecto de los demás, como quedó también confirmado en la variable analizada con anterioridad. De forma secundaria, se localizan consideraciones en los estudiantes sobre la ciencia, el arte y la naturaleza. Los datos reflejados son prácticamente idénticos en las encuestas iniciales del grupo de validación, por lo que al duplicar la muestra se ratifica la presente estadística, y al contrastarlas, como se verá más adelante, con las entrevistas iniciales grabadas en video, la tipología patrimonial histórica se consolida.

³³ Esta idea aparece corroborada en las entrevistas personales grabadas en vídeo, donde los alumnos justifican con más detalles el porqué de la selección de dichas imágenes.



Gráfica 9.2. Frecuencias representativas de los tipos de patrimonio en las encuestas iniciales.

- Cuestión número 8: “¿Qué te gustaría enseñar de Farmington a un amigo que viene a visitarte por primera vez?”.

En esta pregunta, los estudiantes concretan en espacios valiosos de la localidad sus ideas patrimoniales, continúan en la línea anterior aunque ahora con un abanico mayor de lugares citados. Se vuelven frecuentes ahora los considerados naturales, lo que se justifica por el entorno natural de la localidad, aparecen también otros de carácter cotidiano como la casa y la escuela. Así, aparece a continuación.

Ejemplos:

- Emma: “Lagoon (parque de atracciones), Farmington Junior High, Montañas, Vecindario, Station Park (centro comercial)”.
- Ashley: “Farmington Pond (estanque), Montañas, Lagoon trail (ruta de sendero natural), Lagoon, Station Park, Farmington pool (piscina)”.
- Keaton: “Station Park, mi casa, Lagoon, Cherry Hill (colina), Escuela, Farmington pool (piscina)”.

Variable 3: Escala de identidad.

Las concepciones vertidas en las encuestas evidencian una escala de identidad a medio camino entre la *individual* (reconocimiento del valor simbólico e identitario exclusivamente de aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con el individuo por su experiencia personal), y la idea de una *cultura colectiva* (reconocimiento del valor simbólico e identitario de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia). Así se refleja en las preguntas: 1, 2, 3, 5, 7, 8 y 10.

- Cuestión número 10: “Explica qué propuesta te gustaría hacer para estudiar el patrimonio de Farmington. ¿Cómo lo harías y con qué objetivo?”.

En este caso se decantan por estudiar a los fundadores de Farmington, personas importantes de una historia que consideran común. Se intercalan otras sugerencias en las respuestas, con una clara proyección identitaria, alusivas al deseo de buscar “ancestros” concretos de los alumnos. Este aspecto está, posiblemente, relacionado con la vinculación de los estudiantes a la *Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días* (Iglesia mormona), de arraigada tradición en esta localidad como ya se mencionó. Esta institución posee la biblioteca genealógica más grande del mundo, y el deseo de conocer la historia familiar viene determinada por la doctrina de dicha Iglesia, como labor evangelizadora y fortalecimiento espiritual de sus fieles. Así lo constatan los siguientes estudiantes.

Ejemplos:

- Ashley: “A mí me gustaría si estudiamos los fundadores de Farmington y personas importantes de Farmington. También hacerlo en proyectos”.
- Emma: “I would want to study one of my ancestors that came to Farmington in the 1800 – 1900”. (Yo quisiera estudiar uno de mis ancestros que vinieron a Farmington entre 1800 y 1900).
- Adam: “Para estudiar el patrimonio en Farmington podemos hacer un proyecto sobre las personas que se establecieron en Farmington, y la importancia de establecerse en esta área”.

Variable 4: Conexiones con el entorno del elemento patrimonial.

La interpretación conjunta de las respuestas a las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 10, establece una conexión con el entorno del elemento patrimonial de carácter *territorial* (conexión entre patrimonio y entorno próximo).

- Cuestiones números 6 y 7. “¿Estudias algo relacionado con el patrimonio en la escuela? / Si respondiste *sí* en la pregunta 6, explica qué estudias y en qué asignaturas”.

Aproximadamente, la mitad de los encuestados respondieron que *sí* estudian algo relacionado con el patrimonio en la escuela, y que esto ocurre en la asignatura de Estudios de Utah (*Utah Studies*). En este momento inicial, y como se muestra a continuación, los estudiantes no caen en vincular el patrimonio a otras áreas de conocimiento (al margen de la propia de carácter histórico), por lo que se continúa asentando la perspectiva histórica que vamos viendo en todas las variables de la primera categoría. Esta concepción es la que transmiten los estudiantes en las encuestas, pero habría que indagar sobre las que hacen llegar los profesores de Farmington Junior High a sus propios alumnos sobre qué es patrimonio, especialmente en las asignaturas consideradas de “ciencias”.

Ejemplos:

- Megan: “Sí. En mi clase estudiamos mucho sobre Utah. Utah es mi casa. Entonces cuando estudio mucho sobre Utah puedo aprender más sobre donde vivo”.
- Micah: “Sí, en el sexto periodo estamos estudiando el patrimonio de Utah y cómo llegó a ser un Estado. La clase es los Estudios de Utah y ahí estamos hablando de casi ahora en el patrimonio de Utah”.

Otros ejemplos. Ver cuestiones descritas número 1 y 5.

A modo de síntesis parcial y con el objetivo de ir visualizando los resultados, se recogen los indicadores señalados como predominantes en la siguiente rejilla de observación de la Categoría I (Cuadro 9.1). Al finalizar el análisis de la Categoría II de las encuestas iniciales se realizará una valoración conjunta.

CATEGORÍAS	VARIABLES	CUEST.	INDICADORES	
CATEGORÍA I: CONCEPTO DE PATRIMONIO	1. Perspectiva sobre el patrimonio	1, 2, 3, 5, 7, 8,10	Excepcionalista	
			Monumentalista	
			Estética	
			Histórica	X
			Simbólico - identitaria	X
			Social - ciudadana	
	2. Tipos de patrimonio	1, 2, 3,5, 7, 8,10	Natural-Histórico-Artístico	X
			Etnológico	
			Científico-Tecnológico	
			Holístico	
	3. Escalas de identidad	1, 2, 3,5, 7, 8,10	Aidentitario	
			Individual	X
			Cultural – colectiva	X
			Multiplicidad identitaria	
	4. Conexiones con el entorno del elemento patrimonial	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,10	Sin conexión	
			Territorial	X
Interterritorial				

Cuadro 9.1. Rejilla de observación con indicadores de frecuencia. Categoría I.

Categoría II: Modelos de enseñanza y Comunicación.

En esta ocasión, la segunda categoría está formada por seis variables que hacen que una vez analizadas en su totalidad, tengamos una idea bastante aproximada de los modelos de enseñanza y comunicación del patrimonio. Estas variables a analizar son: Organización de la acción didáctica, Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio, Nivel de disciplinamiento, Integración de contenidos, Contextualización de los contenidos y Finalidad de la enseñanza. En los párrafos posteriores pasamos al análisis de cada una de ellas.

Variable 5: Organización de la acción didáctica.

En lo analizado para esta primera variable, se recoge el interés mayoritario por parte de los estudiantes de realizar un proyecto de patrimonio organizando la acción de forma *investigativa*, es decir, abordando la cuestión como una investigación. Realizando así el trabajo entorno a “problemas”. Reflejado en las cuestiones 9 y 10.

- Cuestiones números 9 y 10. “¿Te gustaría hacer un proyecto en clase para estudiar aspectos del patrimonio de Farmington?” / “Explica qué propuesta te gustaría hacer para estudiar el patrimonio de Farmington. ¿Cómo lo harías y con qué objetivo?”.

A 12 estudiantes de un total de 20, les gustaría hacer un proyecto en clase para estudiar aspectos del patrimonio de Farmington. El resto de la clase, 8 alumnos, no les gustaría realizarlo. La investigación la centrarían principalmente en la familia (ancestros) y en personas importantes de la localidad. Les gustaría trabajar en grupos, elaborar pósteres, usar internet, realizar un proyecto con salidas, visitar la comunidad, etc. Dos estudiantes reflejan una metodología menos activa (traer alguna persona que sepa del tema para que les hable), situándose como sujetos pasivos, simples espectadores sin participación en el proyecto de trabajo. Se apuntan algunos ejemplos de sus respuestas, en este caso en inglés, aunque se han realizado las traducciones correspondientes.

Ejemplos:

- Brooklyn: “I would use the internet and my community for information. And I would be looking for history of an ancestor or important person”. (A mí me gustaría usar internet y mi comunidad para la información. Y me gustaría buscar la historia de un ancestro o persona importante). El uso de las nuevas tecnologías como vehículo de acceso al conocimiento, es un aspecto a tener en cuenta también en las respuestas.

-Micah: “I want to do an activity where we get into groups of 2, 3, or 4 peoples and we research someone from the past. We will get to know them and their lifestyle from the past and make a power point of them for the whole class to see and we have presentations.” (Quiero hacer una actividad en grupos de 2, 3 o 4 personas y buscar a alguien del pasado. Los conoceremos a ellos y su estilo de vida, haciendo una presentación para toda la clase).

Variable 6: Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio.

En el análisis del papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio, hemos podido englobar las respuestas en una *comunicación recíproca* (interacción biunívoca entre emisor y receptor. Comportamiento activo de los receptores). En este caso, para determinar este resultado nos basamos en una única pregunta, la cuestión número 10.

- Cuestión número 10: “Explica qué propuesta te gustaría hacer para estudiar el patrimonio de Farmington. ¿Cómo lo harías y con qué objetivo?”.

La mayoría de las encuestas expresan un deseo claro de ser protagonistas del proyecto, con un comportamiento activo de los estudiantes, quieren recibir información, pero sobre todo, desean buscarla por sus propios medios. Sólo uno de ellos, parece decantarse más por una comunicación unidireccional. Así, lo expresa dicho estudiante.

Ejemplos:

- Jed: “Tener una persona que sabe mucho sobre este tema y tener una clase. Also we could have someone ask us questions about it then if we got it wrong then he would help us”. (Incluso nosotros podríamos tener alguien que nos pregunte, después si nosotros fallamos él podría ayudarnos).
- (Para otros ejemplos, ver variable 5).

Variables 7 y 8: Nivel de disciplinariedad e Integración de contenidos.

Por las dudas que presentan los estudiantes respecto al concepto patrimonio, y debido a que también habría que conocer en profundidad el desarrollo de las materias que los estudiantes cursan, resulta difícil determinar con certeza dichas variables. Aunque las respuestas apuntan que el nivel de disciplinariedad es *unidisciplinar* (se trabaja una sola categoría de patrimonio), y se presenta sin *integración* de contenidos

(se trabaja de forma predominante un tipo de contenido). En este caso, la información es aportada, fundamentalmente, por dos preguntas, las cuestiones 6 y 7.

- Cuestiones números 6 y 7: “¿Estudias algo relacionado con el patrimonio en la escuela? / Si respondiste *sí* en la pregunta 6, explica qué estudias y en qué asignaturas”.

Como ya se mencionó la mitad de los encuestados no tienen claro si estudian o no patrimonio en la escuela, lo que ratifica la necesidad de una acción educativa global al respecto. Hay siete alumnos que responden que lo relacionan con los *Estudios de Utah*, reforzando la visión histórica sobre el patrimonio (ancestros, indígenas, mormones...). Solo en el caso de un alumno se dice que cree que lo estudia en Ciencias (Biología). Veamos algunas evidencias al respecto.

Ejemplos:

- Adam: “En la clase de Estudios de Utah aprendemos sobre la historia de Utah y el patrimonio”.
- Kaylee: “Porque se aprende sobre los ancestros de Utah, por ejemplo, los indígenas y los mormones”.
- Kyle: “Estudio en ciencias y pienso que es la Biología”.

Variable 9: Contextualización de los contenidos.

Para esta variable se aprecia una contextualización de los contenidos *temporal* (ya que acentúa la cronología y los procesos históricos de los elementos patrimoniales) y *social* (características sociales de la comunidad). A esta conclusión hemos llegado una vez analizadas las respuestas dadas a las cuestiones: 1, 2, 3, 5, 7, 8 y 10.

- Cuestión número 1: “Explica con tus palabras qué es para ti patrimonio”.

El patrimonio es visto como un bien relacionado con el pasado, y poseedor de un marcado carácter identitario. Los estudiantes dejan clara la idea de asociar patrimonio y hechos históricos. En este caso, como ya se ha señalado, en más de una ocasión,

continúa siendo llamativa las continuas referencias a la familia como bien patrimonial destacado, justificado por las peculiaridades sociales de la ciudad de Farmington. Esta situación se puede comprobar en nuevas referencias como las de Luke y Jed, ejemplos que se muestra a continuación.

Ejemplos:

- Luke: “El estudio del pasado y todo lo que ocurre allá. Además estudiamos el patrimonio de la familia”.
- Jed: “Yo pienso que es el pasado de qué pasa en tu familia”.
- (Para otros ejemplos: ver variables de la 1 a 4).

Variable 10: Finalidad de la enseñanza.

Las encuestas determinan una finalidad de la enseñanza a medio camino entre la *academicista* (conocimientos de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos), y la *práctica-conservacionista* (valor económico o sentimental en la vida cotidiana. Conservación a ultranza de todos los elementos que se consideren patrimonio). Preguntas 1, 5, 10.

- Cuestión número 10: “Explica qué propuesta te gustaría hacer para estudiar el patrimonio de Farmington. ¿Cómo lo harías y con qué objetivo?”.

Casi la totalidad de las respuestas inciden, como ya se comentó, en el deseo de recopilar información sobre sus antepasados, dejando entrever una vinculación claramente sentimental. He aquí, un ejemplo claro de una línea de trabajo emergente, la vinculación del patrimonio a las emociones y a su vez al territorio, lo que viene denominándose Inteligencia emocional y territorial. En este sentido, en el particular caso que nos ocupa, se refleja el peso de los “pioneros” como referentes históricos en la constitución del Estado de Utah (1896), su llegada en 1847 y los años posteriores supuso una de las migraciones religiosas más destacadas de la historia contemporánea. Los alumnos valoran patrimonialmente a sus antepasados y consideran necesario conservar su legado en la actualidad. Se muestran a continuación algunas alusiones que han realizado los alumnos al respecto.

Ejemplos:

- Luke: “Quiero que podamos aprender sobre nuestros familiares del pasado. Quiero que podamos ver cómo ellos han vivido hace muchos años”.

- Max: “I like to go to Lagoon and look at the houses and buildings that have historical significance because it’s could to see buildings and decorations from pioneers”. (Me gusta ir al Lagoon y mirar las casas y edificios que tienen significado histórico porque es posible ver los edificios y las decoraciones de los pioneros).

A modo de síntesis y con el objetivo también de visualizar de forma parcial los resultados, al igual que se hizo con la Categoría I, se recogen los indicadores predominantes en la siguiente rejilla de observación de la Categoría II (Cuadro 9.2).

CATEGORÍAS	VARIABLES	CUEST.	INDICADORES	
CATEGORÍA II: MODELO DE ENSEÑANZA Y COMUNICACIÓN	5. Organización de acción didáctica	9, 10	Tradicional	
			Tecnológica	
			Espontaneísta	
			Investigativa	X
	6. Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio	10	Comunicación unidireccional	
			Comunicación recíproca	X
			Comunicación multidireccional	
	7. Nivel de disciplinariedad	6, 7	Unidisciplinar	X
			Multidisciplinar	
			Interdisciplinar	
	8. Integración de Contenidos	6, 7	Sin integración	X
			Integración simple	
			Integración compleja	
	9. Contextualización de los contenidos	1, 2, 3,5, 7, 8,10	Temporal	X
			Espacial	
			Social	X
			Funcional	
	10. Finalidad de la enseñanza	1, 5, 10	Academicista	X
Práctica-conservacionista				
Crítica				

Cuadro 9.2. Rejilla de observación con indicadores de frecuencia. Categoría II.

Para concluir con el análisis de las encuestas iniciales, y ahora con la finalidad de mostrar de forma conjunta las dos categorías analizadas mediante rejilla de observación, se presentan la siguientes síntesis de resultados (Cuadro 9.3). Se añade también, una serie de anotaciones con una sencilla cuantificación de las respuestas dadas por los alumnos al cuestionario.

CATEGORÍAS	VARIABLES	CUEST.	INDICADORES	
CATEGORÍA I: CONCEPTO DE PATRIMONIO	1. Perspectiva sobre el patrimonio	1, 2, 3, 5, 7, 8,10	Excepcionalista	
			Monumentalista	
			Estética	
			Histórica	X
			Simbólico - identitaria	X
	2. Tipos de patrimonio	1, 2, 3,5, 7, 8,10	Natural-Histórico-Artístico	X
			Etnológico	
			Científico-Tecnológico	
			Holístico	
	3. Escalas de identidad	1, 2, 3,5, 7, 8,10	Aidentitario	
			Individual	X
			Cultural – colectiva	X
			Multiplicidad identitaria	
	4. Conexiones con el entorno del elemento patrimonial	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,10	Sin conexión	
			Territorial	X
			Interterritorial	
CATEGORÍA II: MODELO DE ENSEÑANZA Y COMUNICACIÓN	5. Organización de acción didáctica	9, 10	Tradicional	
			Tecnológica	
			Espontaneísta	
			Investigativa	X
	6. Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio	10	Comunicación unidireccional	
			Comunicación recíproca	X
			Comunicación multidireccional	
	7. Nivel de disciplinariedad	6, 7	Unidisciplinar	X
			Multidisciplinar	
			Interdisciplinar	
	8. Integración de Contenidos	6, 7	Sin integración	X
			Integración simple	
			Integración compleja	
	9. Contextualización de los contenidos	1, 2, 3,5, 7, 8,10	Temporal	X
Espacial				
Social			X	
Funcional				
10. Finalidad de la enseñanza	1, 5, 10	Academicista	X	
		Práctica-conservacionista		
		Crítica		

OBSERVACIONES

P.1: 14, familia (ancestros). 4, histórico. 3, lugar especial.
P.2: 16, historia. 2, todas. 1, ninguna. 1, cuerpo.
P.3: ancestros, familia, personas, historia.
P.4: a) 15, sí. 3, no lo sé. 2, no. b) 8, muy importante, 6, bastante importante, 6, algo importante.
P.5: todos importante. 16, por la familia (ancestros) y el pasado.
P.6: 9, sí. 8, no lo sé. 3, no.
P.7: 7, estudios de Utah. 11, en blanco (no lo saben). 1, ciencias.
P.8: espacios naturales, ocio, históricos, particulares.
P.9: 12, sí. 8, no.
P.10: 17 investigar sobre la familia (ancestros), trabajar en grupos, proyectos, salidas y visitas, usar internet. 1, más tradicional (traer para escuchar alguna persona que hable).

Cuadro 9.3. Rejilla de observación con indicadores de frecuencia y anotaciones, encuesta inicial.

Los datos resultantes una vez cuantificados y analizados dejan varias ideas que marcan el inicio de la investigación, y abren unas posibilidades de trabajo óptimas para alcanzar los objetivos diseñados. Se asiste a un grupo clase que presenta una serie de concepciones claras sobre el patrimonio, certezas vinculadas a categorías claves y de especial relevancia a la hora de diseñar y desarrollar la propuesta patrimonial posterior. Los alumnos valoran y sienten como propia su localización colectiva, concretando su identidad en aspectos históricos y familiares, esta fuerte idea de pertenencia a su localidad, Farmington, supone un excelente marco para fomentar y asentar posteriores concepciones patrimoniales más amplias (Categoría I). Por otra parte, los alumnos muestran de forma natural una tendencia investigadora, quieren lanzarse a la calle, preguntar, indagar fuera del aula, ver edificios etc., lo que conecta a la perfección y refuerza aún más la idea de aprender investigado que se propone desde esta tesis. Para desarrollar esta metodología se deben superar algunas tradiciones que se muestran en la Categoría II, teniendo especial tino a la hora de aplicar un nuevo *modelo de enseñanza y comunicación* que rompa con otros vinculados a un carácter academicista, sin integración de contenidos y de carácter unidisciplinar, como se refleja en los datos aportados.

9.1.2. Encuesta final.

Con el sentido de ver la evolución que presentan las concepciones de los alumnos, así como analizar los nuevos conocimientos adquiridos por los mismos, una vez finalizado el proyecto (que como se ha dicho ocupa un total de treinta sesiones a lo largo de siete semanas), se vuelve a pasar un cuestionario individual a los alumnos muy similar a la encuesta inicial realizada.

Categoría I: Concepto de Patrimonio.

Como ya hicimos para la encuesta inicial, vamos a seguir la secuencia del análisis por categorías, variables y preguntas. Como sigue el mismo patrón, en estas introducciones no vamos a repetir el nombre de cada una de las variables, sino que ya se irán nombrando en cada uno de los apartados correspondientes.

Variable 1: Perspectiva sobre el patrimonio.

En esta segunda encuesta, los estudiantes para esta variable muestran una perspectiva sobre el patrimonio de carácter *social* y *ciudadana* (que posee relevancia para la comunidad), definida como tal en las respuestas otorgadas a las preguntas: 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8.

- Cuestión número 1: “Explica con tus palabras qué es para ti patrimonio”.

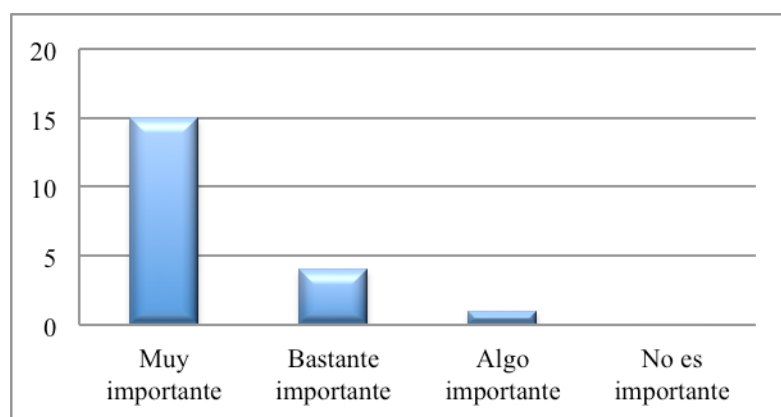
Todas las encuestas evidencia una visión *social* y *ciudadana*, de carácter *identitario* sobre el patrimonio, con alusiones relativas a la persona, a la comunidad y al entorno, así como a la importancia de dicho valor para el conjunto de las sociedades. Aparecen relaciones frecuentes entre el patrimonio y la ciudad, localizando un escenario de primer orden “donde tu vives” o “alrededor tuya”. Estas consideraciones se pueden apreciar a continuación.

Ejemplos:

- Harper: “Heritage can be anything related to you, whether it’s where you live, around you, or people you know”. (Patrimonio puede ser cualquier cosa relacionada contigo, donde tú vives, alrededor tuya o personas que tú conoces).
- Megan: “Heritage is all things part of your life and the life of other that is important to them”. (Patrimonio es todas las cosas que forman parte de tu vida y de la vida de otros que sea importante para ellos). Considerar el patrimonio como un conjunto de bienes tan amplio, resulta otra novedad muy destacada. Se superan las limitaciones conceptuales con las que los estudiantes lo definían al inicio de la investigación como un valor exclusivamente histórico.
- Jed: “I think heritage is stuff about your city that makes it so it is a city”. (Yo pienso que patrimonio es lo que hace que tu ciudad sea una ciudad). Jed, llega a caracterizar una ciudad en función del patrimonio que posee, por lo que se asiste a una consideración excepcional de los valores trabajados, y al despertar de una sensibilidad patrimonial que resulta imprescindible para la formación de ciudadanos comprometidos con dichos elementos, tanto de su entorno como de fuera de él.

- Cuestiones números 3 y 4: ¿Piensas que es importante estudiar el patrimonio? Si has respondido “sí” en la pregunta 3, explica por qué.

Existe unanimidad en las respuestas, al considerar el estudio del patrimonio en una escala muy alta de importancia (Gráfica 9.3), superior a la consideración en las encuestas iniciales. Como novedad importante, ahora se justifica en la necesidad de conocerse a uno mismo y comprender todos los aspectos culturales que configuran el entorno. Se muestran algunas reflexiones de los estudiantes en esa línea.



Gráfica 9.3. Grado de importancia del patrimonio en las encuestas finales.

Ejemplos:

- Jacob: “Sí, bastante importante”. ”Because everyone needs to learn and know about the heritage around then”. (Porque todo el mundo necesita aprender y conocer sobre la cultura que les rodea).
- Luke: “Sí, muy importante”. ”Creo que sí, porque cuando aprendemos del patrimonio estamos aprendiendo como hemos llegado hasta aquí, más sobre el lugar en el que vives. Y es muy importante para saber esas cosa”.

Variable 2: Tipos de patrimonio.

Para esta variable se ha alcanzado el nivel más avanzado de desarrollo, nivel deseable, ya que el cuestionario marca respuestas con una tipología patrimonial de

carácter *holístico* (consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores). Preguntas: 1, 2, 4, 5, 8 y 9.

- Cuestión 1: “Explica con tus palabras qué es para ti patrimonio”.

Para esta cuestión, lo más representativo son algunas de las respuestas que dan los alumnos, por lo que pasamos directamente a presentarlos con algunos ejemplos.

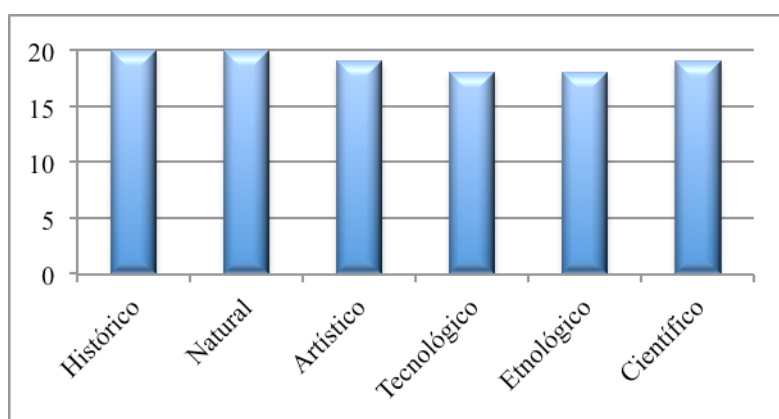
Ejemplos:

- Micah: “For me, heritage is a category that is very big and includes a lot. Heritage is like the study of everything from art to nature to traditions and even to science and technology. In other words, it is almost everything.” (Para mí, el patrimonio es una categoría que es muy grande e incluye mucho. El patrimonio es como el estudio de todo, desde el arte hasta la naturaleza, hasta las tradiciones y hasta la ciencia y la tecnología. En otras palabras, es casi todo.). Esta respuesta ejemplifica a la perfección la nueva concepción holística sobre el patrimonio que transmiten los estudiantes. La consideración global e integrada supera la tipología exclusivamente histórica del inicio de la investigación, por lo que uno de los grandes objetivos se alcanza. Ampliar el prisma sobre qué son bienes patrimoniales, posibilita mirar la realidad con otros ojos, y que a su vez la nueva realidad patrimonial se constituya en un excelente instrumento de valores cívicos y ciudadanos. Micah, y sus compañeros, muestran una nueva sensibilidad sobre su entorno, y las enormes posibilidades patrimoniales que residen en él. Alex, vuelve a ejemplificarlo del siguiente modo.

- Alex: “I think that heritage is everywhere, music you listen, the buildings you are in, and the this topic I thought heritage was a small topic but now I know that its not. Heritage is almost everything”. (Creo que el patrimonio está en todas partes, la música que escuchas, los edificios en los que estás, pensé que patrimonio era un tema pequeño pero ahora sé que no lo es. Patrimonio es casi todo).

- Cuestión número 2: “¿Cuáles de las siguientes imágenes relacionas con el concepto de patrimonio?”.

Casi todos los alumnos (18 de 20) marcan todas las imágenes como vinculadas al patrimonio (Gráfica 9.4). Una estudiante, marca 4 de 6, y otro, marca solo 2 imágenes, asociadas en este caso a la naturaleza y a un poblamiento histórico. Jed, responde a otras preguntas claves para definir este indicador de forma muy parecida a sus compañeros (clave holística)³⁴, por lo que su respuesta en esta pregunta no posee una interpretación particular.



Gráfica 9.4. Frecuencias representativas de los tipos de patrimonio en las encuestas iniciales.

Si se compara la gráfica con la realizada en las encuestas iniciales (Gráfica 9.1)³⁵, el resultado evidencia una diferencia sustancial. La equidad entre los diferentes tipos patrimoniales que aquí aparecen, demuestra como cualquiera de los elementos tienen ya la consideración de patrimonio para los alumnos. Esa visión global e integrada, queda caracterizada en nuestro sistema de categoría como holística.

³⁴ Su respuesta a la cuestión 1, aparece citada con anterioridad. En la cuestión 5 a, Jed responde que sí ha cambiado su idea sobre qué es patrimonio. Y en su apartado 5 b, comenta: “Antes yo pensaba que solo era tu familia, pero ahora yo sé que es toda tu ciudad”. Definiendo de forma clara su visión holística sobre el patrimonio

³⁵ Cabe recordar que en dicha gráfica los alumnos interpretan como patrimonio varias tipologías diferentes de éste, pero exclusivamente por la consideración de su valor histórico. Este aspecto quedó en evidencia tras analizar otras respuestas de las encuestas iniciales y las entrevistas personales grabadas en vídeo, donde justifican el porqué de la selección de las imágenes.

Variable 3: Escalas de identidad.

Las escalas de identidad indican visiones a medio camino entre la *cultural-colectiva* (reconocimiento del valor simbólico e identitario de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia), y la *multiplicidad identitaria* (integración de todos los elementos anteriores y valoración y respeto a la diversidad de identidades). Cuestiones: 1, 2, 4, 5, 8, 9 y 10.

- Cuestión número 5: ¿Ha cambiado tu idea sobre qué es patrimonio después del trabajo realizado? / Si respondiste “sí” en la pregunta anterior, contesta: ¿Qué pensabas antes y qué piensas ahora sobre el concepto de patrimonio?

De los 20 alumnos, 19 han cambiado su idea sobre patrimonio. Sarah, señala que no cambió su idea, pero apunta: “Todo es patrimonio. Lo construye todo” (cuestión número 1), por lo que también muestra una visión holística sobre el concepto. Se puede afirmar que todos los estudiantes han pasado de asociar patrimonio con ancestros, de forma casi exclusiva, a una visión mucho más amplia del término. Esta situación se puede comprobar con las siguientes reflexiones por parte de los estudiantes, donde ellos mismos describen cómo han cambiado sus ideas iniciales hasta configurar un nuevo universo entorno al patrimonio.

Ejemplos:

- Emma: “Antes de empezar pensaba que el patrimonio era solo la familia. Es casi todo en la Tierra.”
- Paige: “Antes pensaba que el patrimonio solo era sobre los ancestros y la historia. Ahora, se que es todo en el mundo de hoy”.
- Ashley: “Before I thought it was only ancestors, but now I realize that includes almost everything.” (Antes pensaba que sólo eran los antepasados, pero ahora me doy cuenta de que incluye casi todo).
- (Para otros ejemplos, ver variable 1, 2 y 4).

Variable 4: Conexiones con el entorno del elemento patrimonial.

La visión *interterritorial* (se establecen conexiones entre patrimonio y entorno próximo y otros ámbitos territoriales) se presenta como predominante en la actual variable. Cuestiones: 1, 2, 4, 5, 8, 9 y 10.

- Cuestión número 1: “Explica con tus palabras qué es para ti patrimonio”.

En las siguientes respuestas se observa como los estudiantes localizan ya patrimonio en variedad de entornos; de la escala local, a la estatal y nacional, para terminar con alusiones frecuentes en “el mundo” y “la Tierra”.

Ejemplos:

- Paige: “El patrimonio es casi todo en el mundo de hoy. Es la historia, el arte, las ciencias, y mucho más”.
- Adam: “El patrimonio es casi todas las cosas en el mundo. Hay una gran variedad de patrimonio en mi comunidad como la música, la tecnología, la historia, la ciencia y también las tradiciones”.

- Cuestión número 4: “Si has respondido sí en la pregunta 3^a, explica porqué”.

- Keaton: “Porque son todas las cosas en tu Estado, comunidad, casa y en el mundo”.
- Kaylee: “Porque el patrimonio es el día a día y hay patrimonio en la vida”.
- Emma: “Para que podamos saber sobre este mundo y las diferentes cosas de aquí”.

- Cuestión número 5: “Si respondiste sí en la pregunta anterior, contesta: ¿Qué pensabas antes, y qué piensas ahora sobre el concepto de patrimonio?”.

Una vez más, destacan las respuestas que dan los alumnos al respecto.

Ejemplos:

- Emma: “Antes al empezar pensaba que el patrimonio era solo la familia. Ahora sé que es casi todo en la Tierra”.
- (Para otros ejemplos, ver variable 1, 2 y 3).

A modo de síntesis y con el objetivo también de visualizar de forma parcial los resultados, se recoge los indicadores marcados en la siguiente rejilla de observación, representativa de la Categoría I (Cuadro 9.4). Al finalizar el análisis de la Categoría II, al igual que se hizo en la encuesta inicial, de las encuestas finales se realizará una valoración conjunta.

CATEGORÍAS	VARIABLES	CUEST.	INDICADORES	
CATEGORÍA I: CONCEPTO DE PATRIMONIO	1. Perspectiva sobre el patrimonio	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Excepcionalista	
			Monumentalista	
			Estética	
			Histórica	
			Simbólico - identitaria	
			Social - ciudadana	X
	2. Tipos de patrimonio	1, 2, 4, 5, 8, 9	Natural-Histórico-Artístico	
			Etnológico	
			Científico-Tecnológico	
			Holístico	X
	3. Escalas de identidad	1, 2, 4, 5, 8, 9, 10	Aidentitario	
			Individual	
			Cultural – colectiva	X
	4. Conexiones con el entorno del elemento patrimonial	1, 2, 4, 5, 8, 9, 10	Multiplicidad identitaria	X
			Sin conexión	
			Territorial	
Interterritorial			X	

Cuadro 9.4. Rejilla de observación con indicadores de frecuencia, encuestas finales. Categoría I.

Categoría II: Modelos de enseñanza y Comunicación.

Variable 5: Organización de la acción didáctica.

La organización de la acción didáctica desarrollada es definida por los estudiantes como *investigativa* (el alumno aborda el problema como una investigación. Trabajo entorno a “problemas”, con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. Papel activo del profesor como coordinador de los procesos). Preguntas: 5, 6, 7, 8, 9 y 10.

- Cuestión número 8: ¿Qué te ha gustado más sobre el proyecto de patrimonio?

Se apunta de forma generalizada el carácter investigador del proyecto, todos lo consideran diferente y divertido. Marcan las diferencias con formas tradicionales de aprendizaje en el aula, valorando muy positivamente la posibilidad de aprender fuera de ésta. Así lo explican los protagonistas en los siguientes ejemplos.

Ejemplos:

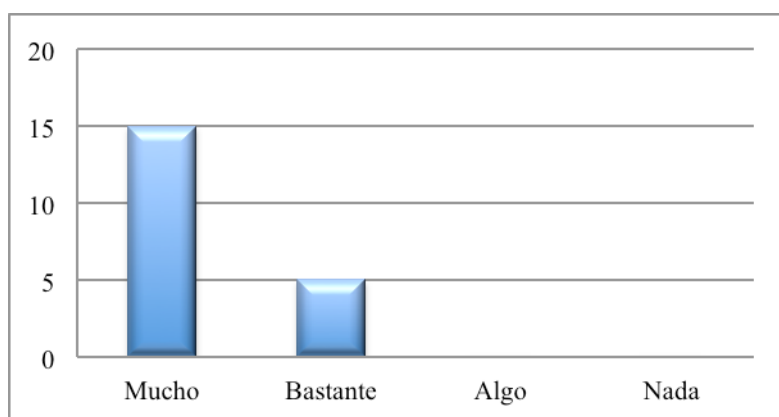
- Paige: “Me gustó que no era algo aburrido, era una actividad investigativa y divertida”.
- Jacob: “Las partes donde preguntaba a las personas”.
- Barret: “Que no teníamos que hacerlo en papel. Salíamos afuera y hemos escogido nuestro tema del proyecto”.
- Micah: “Lo que me gustó más sobre el trabajo de patrimonio fue que nosotros podíamos ir fuera de la escuela y preguntar diferentes cosas a diferentes personas”.

Una de las posibles claves de la alta valoración del proyecto por parte de los estudiantes, fue sin duda, la posibilidad que se les ofreció de investigar en un contexto fuera del habitual³⁶, pero también que ellos mismos se sintieran los protagonistas de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Cuestión número 10: ¿Cuánto recomendarías a otro estudiante un trabajo como el que has hecho sobre el patrimonio de Farmington?

³⁶ Hay que apuntar que una de las dinámicas valoradas de forma extraordinaria por los estudiantes, como se evidencia en las fichas de trabajo (Anexo 7.1.1), fue el desarrollo del ámbito de investigación: *¿Cómo es nuestro Junior High?*. Esta labor de investigación se llevó a cabo dentro del propio centro educativo, por lo que salir de las instalaciones no tiene porque resultar imprescindible para la práctica exitosa del aprender investigando. Los objetivos principales fueron, en primer lugar, que los alumnos conocieran de forma diferente (y que llegaran a empatizar), a los miembros de la comunidad implicados en la labor educativa de Farmington Junior High. Y en segundo lugar, que a través de esta propuesta del Bloque I, se acercaran como práctica a una tarea definida como investigadora, que se extendería ya como metodología comun a lo largo de todo el proyecto.

A pesar de que a priori el estudio del patrimonio, suele ser en muchos casos, una práctica poco motivadora para el alumnado, es de destacar el grado con el que ahora recomiendan la dinámica realizada a otros compañeros, mostrándose todo el alumnado entre los parámetros de bastante y mucho, incluso ninguno de ellos no recomendaría trabajar con el patrimonio, ni lo recomendaría sólo algo (Gráfica 9.5). He de significar que el éxito alcanzado tanto en la evolución de las concepciones de los estudiantes, como la motivación a la hora de trabajar con este modelo didáctico, ha superado con creces las expectativas iniciales.



Gráfica 9.5. Grado de recomendación a otros estudiantes del trabajo realizado sobre el patrimonio.

Variable 6: Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio.

El papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio determina una *comunicación multidireccional* (Interacciones múltiples. Todos pueden actuar como emisores y receptores). Para ello, acudimos a las respuestas dadas en la preguntas: 5, 6, 7, 8, 9 y 10.

- Cuestión numero 8: ¿Qué te ha gustado más sobre el proyecto de patrimonio?

Los estudiantes han buscado sus propias fuentes de información, siendo estas tan variadas como se pueda pensar, de esa forma, ellos mismos, sus familias, la escuela, la propia ciudad, internet, los alumnos de un colegio de Sevilla, etc., han participado en la experiencia como emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio

(Imágenes 9.1, 9.2, y 9.3). Sarah y Max apuntan a continuación esas ideas, que se evidencian también en los propios materiales elaborados como resultado de esa comunicación multidireccional.

Ejemplos.

- Sarah: “A mí, me gustó ir afuera y hablar con muchas personas para aprender. También hacer películas”.

- Max: “Me gustaron los vídeos y aprender con todos los sujetos del patrimonio”.

(Para otros ejemplos, ver variable 5).



Imagen 9.1.



Imagen 9.2.



Imagen 9.3.

•Imagen 9.1. Micah entrevista a un miembro de la Iglesia para la actividad “A la caza de la noticia”.

•Imagen 9.2. El grupo de alumnos busca información en internet para la actividad “Farmington de ayer y de hoy”.

•Imagen 9.3. Ashley realiza una encuesta para la actividad “A pie de calle”.

Variable 7: Nivel de disciplinarietàad.

El nivel de disciplinarietàad se caracteriza por su *interdisciplinarietàad* (ya que se trabajan varios tipos de patrimonio de forma sistémica). Preguntas 1, 2, 4, 5, 8 y 9.

- Cuestión número 5: “Si respondiste sí en la pregunta anterior, contesta: ¿Qué pensabas antes, y qué piensas ahora sobre el concepto de patrimonio?”.

La visión *holística* final sobre el patrimonio muestra una dinámica de trabajo que da como resultado una nueva concepción mucho más rica plural. Esto queda demostrado en las manifestaciones que se presentan a continuación.

Ejemplos:

- Micah: “Antes del gran trabajo del patrimonio yo pensaba que el patrimonio solo eran los ancestros de las personas. Ahora, pienso que el patrimonio no es sólo la historia, también el arte, la naturaleza, las tradiciones, la ciencia, etc.”

- Harper: “I did not know what heritage meant at first, but now I have learned many things and know that heritage is a big part of our lives”. (“No sabía lo que significaba patrimonio al principio, pero ahora he aprendido muchas cosas y sé que el patrimonio es una gran parte de nuestras vidas”).

- Adam: “Antes pensaba que el patrimonio solo era la familia y la historia, pero ya sé que es mucho más que eso. Las artes, las ciencias, la historia, las tradiciones, todas las partes de las sociedad, etc.”

(Para otros ejemplos, ver variables 1, 2, 3 y 4).

Variables 8 y 9: Integración de contenidos y Contextualización de contenidos.

Se apunta una integración de contenidos *compleja* (se trabajan los tres tipos de contenido de forma interrelacionada), y a una contextualización *social* de los contenidos (acentúa las características sociales de la comunidad). Las preguntas que tomamos como referentes para identificar estas dos variables son: 1, 2, 4, 5, 8, 9 y 10. La propia dinámica del proyecto pone de manifiesto un trabajo conjunto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, quedando contextualizados los valores patrimoniales en la sociedad tanto de Farmington, como de cualquier otro lugar.

(Para ejemplos, ver variables 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 10).

Variable 10: Finalidad de la enseñanza.

La finalidad de la enseñanza se concreta en una actitud *crítica* (formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible, que valoren y respeten los elementos patrimoniales con alto valor simbólico, constitutivos de identidades). Preguntas: 1, 2, 4, 5, 8, 9 y 10.

- Cuestiones número 3 y 4: “¿Piensas que es importante estudiar el patrimonio?” y “Si has respondido sí en la pregunta 3ª, explica porqué”.

La vinculación plena con la identidad patrimonial es el primer paso alcanzado antes de una actitud crítica. Esto se evidencia y se sustenta en el respeto y conservación constante de los bienes apreciados. Se citan algunas de las frases de la encuestas alusivas al respecto.

Ejemplos:

- Megan: “Sí, muy importante”. “ Because you can learn from your past and many things about where you come from”. (Porque tú puedes aprender de tu pasado y muchas cosas acerca de dónde tú vienes).
- Harper: “Sí, bastante importante”. “Because if you know about your heritage, you will know more about yourself as a person and about the history of your family and city”. (Porque si tú conoces tu patrimonio, tú conocerás más sobre ti mismo como persona y sobre la historia de tu familia y ciudad”).
- Adam: “Es muy importante saber que hay patrimonio y conocerlo para que se puedan apreciar todas las cosas”.
- Micah: “It is important to study heritage because of many reason. We study it so we know what happened in the past and what is happening right now. We also study so we can understand all that this world contains”. (“Es importante estudiar el patrimonio por muchas razones. Lo estudiamos para que sepamos lo que pasó en el pasado y lo que está sucediendo ahora mismo. También estudiamos para que podamos entender todo lo que este mundo contiene”).

(Para otros ejemplos, ver variable 1, 2 y 3).

Para finalizar esta segunda categoría y a modo de síntesis, con el objetivo también de visualizar de forma parcial los resultados, se recoge los indicadores marcados en la siguiente rejilla de observación de la Categoría II Modelos de enseñanza y comunicación (Cuadro 9.5).

CATEGORÍAS	VARIABLES	CUEST.	INDICADORES	
CATEGORÍA II: MODELO DE ENSEÑANZA Y COMUNICACIÓN	5. Organización de acción didáctica	5, 6, 7, 8, 9, 10	Tradicional	
			Tecnológica	
			Espontaneísta	
			Investigativa	X
	6. Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio	5, 6, 7, 8, 9, 10	Comunicación unidireccional	
			Comunicación recíproca	
			Comunicación multidireccional	X
	7. Nivel de disciplinabilidad	1, 2, 4, 5, 8, 9	Unidisciplinar	
			Multidisciplinar	
			Interdisciplinar	X
	8. Integración de Contenidos	1, 2, 4, 5, 8, 9	Sin integración	
			Integración simple	
			Integración compleja	X
	9. Contextualización de los contenidos	1, 2, 4, 5, 8, 9, 10	Temporal	
			Espacial	
			Social	X
			Funcional	X
	10. Finalidad de la enseñanza	1, 2, 4, 5, 8, 9, 10	Academicista	
Práctica-conservacionista				
Crítica			X	

Cuadro 9.5. Rejilla de observación con indicadores de frecuencia, encuesta final. Categoría II.

Para finalizar el análisis de las encuestas finales, al igual que se hizo con el cuestionario para detectar las ideas previas, y con la intención ahora de mostrar de forma conjunta las dos categorías analizadas mediante rejilla de observación, se presenta la siguiente síntesis de resultados (Cuadro 9.6). Se añade también, una serie de anotaciones con una sencilla cuantificación de las respuestas dadas por los alumnos al cuestionario, de manera que se pueda apreciar de forma general el nivel alcanzado dentro de la hipótesis de progresión para cada una de las diez variables analizadas, y la incidencia de cada una de las preguntas para llegar a estos resultados.

CATEGORÍAS	VARIABLES	CUEST.	INDICADORES		
CATEGORÍA I: CONCEPTO DE PATRIMONIO	1. Perspectiva sobre el patrimonio	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	Excepcionalista		
			Monumentalista		
			Estética		
			Histórica		
			Simbólico - identitaria		
				Social - ciudadana	X
	2. Tipos de patrimonio	1, 2, 4, 5, 8, 9	Natural-Histórico-Artístico		
			Etnológico		
			Científico-Tecnológico		
				Holístico	X
	3. Escalas de identidad	1, 2, 4, 5, 6	Aidentitario		
			Individual		
			Cultural – colectiva	X	
				Multiplicidad identitaria	X
	4. Conexiones con el entorno del elemento patrimonial	1, 2, 4, 5, 8	Sin conexión		
			Territorial		
Interterritorial			X		
CATEGORÍA II: MODELO DE ENSEÑANZA Y COMUNICACIÓN	5. Organización de acción didáctica	5, 6, 7, 8, 9, 10	Tradicional		
			Tecnológica		
			Espontaneísta		
			Investigativa	X	
	6. Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio	5, 6, 7, 8, 9, 10	Comunicación unidireccional		
			Comunicación recíproca		
			Comunicación multidireccional	X	
	7. Nivel de disciplinariedad	1, 2, 4, 5, 8, 9	Unidisciplinar		
			Multidisciplinar		
			Interdisciplinar	X	
	8. Integración de Contenidos	1, 2, 4, 5, 8, 9	Sin integración		
			Integración simple		
			Integración compleja	X	
	9. Contextualización de los contenidos	1, 2, 4, 5, 8, 9, 10	Temporal		
			Espacial		
			Social	X	
			Funcional		
10. Finalidad de la enseñanza	1, 2, 4, 5, 8, 9, 10	Academicista			
		Práctica-conservacionista			
		Crítica	X		

OBSERVACIONES
P.1: Todos los alumnos muestran una visión muy amplia sobre qué es el patrimonio de carácter social y ciudadana.
P.2: 18, marcan todas las imágenes. 1, marca 2, 1, marca 4.
P.3: a) Todos, sí. b) 15, muy importante. 4, bastante. 1, algo importante.
P.4: Conocer el pasado y el presente, el mundo, tu ciudad, apreciar todas las cosas, conocerte a ti y a las personas, la naturaleza. No tenemos nada sin patrimonio. Frecuencia concepto mundo.
P.5: a) 19. Sí, han cambiado su visión. 1, no. b) Piensan que todo puede ser patrimonio, no solo ancestros.
P.6: A todos les ha gustado el proyecto. P.7: 15, muy interesante. 5, bastante interesante.
P.8: Diferente, divertido, descubrir el patrimonio, salir fuera.
P.9: poco tiempo, trabajar mucho, nervios de las entrevistas, las partes escritas o en papel, no hacer lo mismo cada grupo.
P.10: 16, mucho. 4, bastante.

Cuadro 9.6. Rejilla de observación con indicadores de frecuencia y anotaciones, encuesta final.

Los datos resultantes una vez cuantificados y analizados dejan una serie de transformaciones evidentes tras las encuestas finales. Se asiste a un grupo clase que presenta, en su conjunto, unas concepciones diametralmente opuestas a las iniciales (Cuadro 9.3), en las variables trabajadas (de la 1 a la 10) durante todo el proyecto. Se ha asistido a un proceso de asimilación de nuevas realidades sobre el *concepto de patrimonio* (Categoría I), así como al éxito, porque así lo manifiestan las pruebas y las sensaciones de los propios protagonistas, de un *modelo de enseñanza y comunicación* (Categoría II). Los alumnos, como indican sus respuestas, han asimilado una concepción holística sobre el patrimonio, gracias a su labor de investigación, que los ha convertido en protagonistas de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, posibilitando su formación como ciudadanos comprometidos y críticos. Valoran mucho más su entorno, y consideran ahora el patrimonio, con una gran relevancia como fuente enriquecedora de las identidades. Se constata así, una evolución notoria entre los alumnos, manifestada en los indicadores de las encuestas iniciales y las finales (Cuadro 9.7).

VARIABLES	INDICADORES DETECTADOS	
	ENCUESTAS INICIALES	ENCUESTAS FINALES
1. Perspectiva sobre el patrimonio	Histórica / Simbólico - identitaria	Simbólico - identitaria / Social – ciudadana
2. Tipos de patrimonio	Natural-Histórico-Artístico	Holístico
3. Escalas de identidad	Individual / Cultural – colectiva	Multiplicidad identitaria
4. Conexiones con el entorno del elemento patrimonial	Territorial	Interterritorial
5. Organización de acción didáctica	Investigativa	Investigativa
6. Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio	Comunicación recíproca	Comunicación multidireccional
7. Nivel de disciplinariedad	Unidisciplinar	Interdisciplinar
8. Integración de contenidos	Sin integración	Integración compleja
9. Contextualización de los contenidos	Temporal / Social	Funcional
10. Finalidad de la enseñanza	Academicista	Crítica

Cuadro 9.7. Evolución en los indicadores del sistema de categorías entre las encuestas iniciales y las finales de la investigación.

9.2. Análisis de las grabaciones en vídeos.

En el presente apartado se procede al análisis mediante rejilla de observación de las experiencias grabadas en vídeo³⁷. Estas sesiones se desarrollan en dos fases diferentes del proceso de investigación (Cuadro 9.8). La fase 1ª, previa al propio desarrollo práctico de los cuatro bloques de investigación, consta de dos momentos, jornadas número 2 y 3 del diario de aula. En ellas, se procedió a realizar entrevistas personales de unos tres minutos de duración, a cada uno de los 15 estudiantes seleccionados al azar, y a presentar por otra parte, el proyecto “Farmington Junior High y su entorno patrimonial”. La fase 2ª de grabación se desarrolla también en diferentes momentos coincidiendo con las sesiones (3, 6, 10, 11, 12, 13, 19, 24, 27 y 28), registrando actividades definidas como: *iniciales*, *de desarrollo* y *de síntesis*.

Fase	Actividades	Sesión	Bloques
Fase 1ª	•Entrevistas personales	2	0
	•Presentación de la actividad	3	0
Fase 2ª	•Iniciales •De desarrollo •De síntesis	Anexo 6	I, II, III, IV

Cuadro 9.8. Resumen de las fases y actividades grabadas en vídeo.

9.2.1. Entrevistas iniciales en vídeo.

Como ejemplos de las entrevistas individualizadas realizadas en vídeo³⁸ (Fase 1ª), se extraen las siguientes variables por la aportación significativa al proceso de comprensión de las concepciones iniciales. Los resultados, y algunas respuestas como evidencias, se muestran a continuación en las siguientes fuentes (Cuadro 9.9 y Cuadro 9.10).

³⁷ En esta sección no se incluye el análisis de los vídeos elaborados por los alumnos durante el desarrollo de las distintas actividades. Estos aparecen en el apartado 9.4. *Materiales producidos y exposición final*.

³⁸ La ficha con el cuestionario de la entrevista personal grabada en vídeo, se localiza en Cuadro. 7.14 El objetivo principal de estas entrevistas fue contrastar y profundizar la información dada por los estudiantes en las encuestas iniciales, así como abordar alguna cuestión novedosa respecto al otro instrumento señalado.

Categoría I:		
CONCEPTO DE PATRIMONIO		
Variable	Indicadores	
1. Perspectiva sobre el patrimonio Preguntas: 1,2,3,5,7,8,10	Excepcionalista	
	Monumentalista	
	Estética	
	Histórica	X
	Simbólico - identitaria	X
	Social - ciudadana	
2. Tipos de patrimonio Preguntas: 1,2,3,5,7,8,10	Natural-Histórico-Artístico	X
	Etnológico	
	Científico-Tecnológico	
	Holístico	
3. Escalas de identidad Preguntas: 1,2,3,5,7,8,10	Aidentitario	
	Individual	X
	Cultural - colectiva	X
	Multiplicidad identitaria	
4. Conexiones con el entorno del elemento patrimonial Preguntas: 1,2,3,4,5,6,7,8,10	Sin conexión	
	Territorial	X
	Interterritorial	

Ejemplos de respuestas en las *entrevistas personales* grabadas en vídeo. Cuestiones 1 y 2.

Pregunta 1: “Explica con tus palabras qué es para ti patrimonio”.

- Brooklyn: “Estudiar y aprender sobre los eventos pasados con los ancestros y las personas de tu comunidad. Los ancestros son las personas que están relacionadas con mi familia”.
- Micah: “El patrimonio para mí es como el pasado de un país o de una persona”.
- Megan: “Creo que es sobre la historia de dónde vienes y los ancestros”.
- Paige: “Patrimonio es tu familia y los ancestros antes de ti”.
- Luke: “Patrimonio es que pasó hace mucho tiempo o de dónde vienen las personas. Es la historia de las personas”.
- Harper: “Es algo con lo que tu naces y esta relacionado con tu historia y tu familia”.
- Emma: “Es algo con un valor histórico, como algo de tus padres”.

Pregunta 2: “¿Cuáles de las siguientes imágenes relacionas con el concepto de patrimonio?”.

- Adam: “La imagen de las pirámides y las esfinges porque es historia muy importante. El tren porque fue muy importante en la historia de los Estados Unidos y Utah. Y las chaqueta de los indios porque fueron también muy importantes en la historia”.
- Ashley: “La chaqueta y el tren, porque la chaqueta parece como la de un indio y puede ser de alguien de su familia. El tren porque es posible que personas de tu familia usaran el tren mucho”.
- Max: “Para mí, la chaqueta, Egipto con las pirámides y el tren porque es algo de historia, es algo que se construye y es parte de la historia”.
- Paige: “Creo que el tren y la chaqueta porque los ancestros los usaron. También las flores porque tus ancestros pudieron pintarlas”.
- Madelyne: “El dibujo de las flores porque es algo que puede tener importancia para alguien, y la chaqueta porque tiene un valor para los indígenas”.

Cuadro 9.9. Rejilla de observación con resultados de las entrevistas iniciales en vídeo. Categoría I.

Del análisis de las respuestas dadas en la presente categoría, se deducen dos ideas relacionadas respecto al *concepto de patrimonio*. En primer lugar, y como ya se apuntó en el análisis de las encuestas, las entrevistas despejan las dudas sobre por qué los alumnos consideran patrimonio algunos elementos y otros no. Adam, Ashley, Max o Paige, citando los ejemplos de la pregunta 2, consideran necesario que los bienes patrimoniales tengan cierto bagaje histórico detrás, o una vinculación más o menos contrastada con sus antepasados, para que sean considerados de interés. Por tanto, en segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, se ratifica que la perspectiva y el concepto patrimonial de los estudiantes es mayoritariamente histórico, y queda definido por rasgos identitarios, representados de forma particular a través de los ancestros y de sus propias familias (pregunta 1), como se ha demostrado con repetidas alusiones referidas a “tu familia”, a “eventos pasados con los ancestros”, a “la historia de las personas”, “algo de tus padres”, etc.

Categoría II: MODELO DE ENSEÑANZA Y COMUNICACIÓN		
Variable	Indicadores	
5. Organización de la acción didáctica Preguntas: 9,10,11,12,13,14,15	Tradicional	
	Tecnológica	
	Espontaneísta	
	Investigativa	X
6. Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio Preguntas: 10,11,12,13,14,15	Comunicación unidireccional	
	Comunicación recíproca	X
	Comunicación multidireccional	
7. Nivel de disciplinabilidad Preguntas: 6,7	Unidisciplinar	X
	Multidisciplinar	
	Interdisciplinar	
8. Integración de contenidos Preguntas: 6,7,11,12,15	Sin integración	X
	Integración simple	
	Integración compleja	
9. Contextualización de los contenidos Preguntas: 1,2,3,5,7,8,10	Temporal	X
	Espacial	
	Social	X
	Funcional	
10. Finalidad de la enseñanza Preguntas: 1,5,10,11,12,13,14,15	Academicista	X
	Práctica-conservacionista	
	Crítica	
<p>Ejemplos de respuestas de las <i>entrevistas personales</i> grabadas en vídeo. Cuestiones: 11, 12, 13, 14, 15.</p> <p><u>Pregunta 11</u>: “Explícame con tus palabras cómo son las clase que menos te gustan”.</p> <p><u>Pregunta 12</u>: “Explícame con tus palabras cómo son las clases que más te gustan”.</p> <p><u>Pregunta 13</u>: “¿Cómo te gustaría aprender sobre patrimonio? ¿Qué el profesor te lo enseñe o que tú puedas investigarlo por tus propios medios? ¿Por qué?”.</p> <p><u>Pregunta 14</u>: “¿Prefieres escuchar al profesor o participar en las clases? ¿Por qué?”.</p> <p><u>Pregunta 15</u>: “Si hacemos un proyecto, ¿prefieres que yo te de la información o tu la buscas por tus propios medios?”.</p>		

- Adam: “No me gusta buscar información en los libros, me gusta más en internet porque hay más información, no sólo de un lugar. También me gustan los proyectos de un libro pero que no sea solo buscar información en el texto”. “Me gusta saber un poco antes sobre lo que estoy buscando pero también me gusta hacerlo por mi mismo”. “Me gusta escuchar a los maestros pero también me gusta participar”. “Podemos buscar información sobre un grupo de personas o algo, y la importancia que ellos tuvieron en Farmington o en un lugar de hoy”.
- Max: “Me gusta hacer juegos que ayuden a aprender porque es más fácil y divertido”. “No me gusta por ejemplo ver un PowerPoint y escribir notas sobre él porque es aburrido”. “Me gusta tocar y ver y hacer cosas porque es más fácil para aprender, me gusta participar”. “Ir a algún lugar como el Lagoon donde hay muchas casas y decoraciones, y pienso que fueron de los pioneros o de tiempos pasados, es divertido ver cómo han cambiado las cosas en el presente”.
- Megan: “El tipo de actividades que me interesan son en las que interactúas más. Por ejemplo, mi clase de *gobierno*, a mí me gusta mucho porque ayudo a la escuela y a las personas”. “No me gusta estar sentado y escribiendo mucho de un libro”. “No sé, podemos salir fuera de la escuela es más divertido, puedes hacer más cosas y ayudar más”. “Un poco de las dos, buscar información y también que me ayuden”. “Las dos están bien, pero cuando una persona hace más, su memoria es mejor sobre esa actividad”.
- Harper: “A mí, no me gusta escribir, me gusta hacer cosas en las computadoras”. Es divertido hacer cosas fuera de la escuela”. “Aprender sobre la historia de algunos de los edificios de Farmington”.
- Luke: “Me gusta hacer experimentos, cuando escribimos mucho no me gusta porque creo que es aburrido”. “Cuando hacemos cosas por nuestra cuenta, investigar y aprender. Me gusta participar porque aprendes más y hacemos más cosas en la clase. Es más divertido también”.
- Ashley: “A mi me gustan cosas que puedas moverte y hacer, por ejemplo, un juego. No me gusta leer y escribir mucho”. “Prefiero participar porque cuando solo estás escuchando puedes dormir y no es muy interesante, pero cuando estás haciendo cosas puedes hacerlas”. “Hacer un vídeo donde tu pareces alguien del patrimonio y hacer algo que ellos hicieron”.

- Sarah: “Me gusta hablar con personas y caminar por dentro, y ver a las diferentes personas en la escuela. Dentro me gusta hacer proyectos en grupos porque es más divertido y puedes hablar con otras personas”. “Prefiero participar porque me gusta usar mis manos, no solo escuchar que es aburrido”. “Yo no sé, yo querría ir a las computadoras y buscar información sobre patrimonio”.
- Paige: “A mí me gusta la clase donde podemos cocinar y las matemáticas porque necesitas pensar”. “No me gusta trabajar en clase un proyecto grande”. “Aprendo más participando y haciendo cosas, tocando cosas. Yo no sé, es un manera más divertida”. “Podemos hacer algo como tener un objeto que fue de uno de tus ancestros, muy viejo, y necesitas estudiarlo y presentarlo en clase”.
- Madelyne: “Me gusta escuchar al profesor, no me gusta participar porque no quiero hablar”. “Me gusta un juego, un círculo y decir cosas relacionadas con patrimonio”.

Cuadro 9.10. Rejilla de observación con resultados de las entrevistas iniciales en vídeo. Categoría II.

Respecto a la Categoría II, los estudiantes muestran una tendencia natural a la investigación, a hacer cosas por cuenta propia porque les resulta más interesante, productivo y divertido. Así, como se ha comprobado en los ejemplos anteriores, Sarah, prefiere participar, usar sus manos; Paige, aprende haciendo cosas; Ashley, quiere moverse; Harper, quiere dinámicas fuera de la escuela; Max, también prefiere tocar y ver, hacer también cosas porque le resulta más fácil aprender. El deseo general llama a las actividades interactivas, como deja claro Megan. Todas estas ideas contrastan con otra metodología de corte más tradicional y con la que los entrevistados muestran frontalmente su rechazo, les parece aburrido escribir, leer o escuchar demasiado en clase “porque puedes dormir y no es muy interesante”, piensa Ashley. Los alumnos parecen trasladar cierto desencanto por una escuela que en ocasiones no les ofrece lo que demandan, se tiende a impartir conceptos con una intencionalidad academicista. Las impresiones vertidas en estas variable, resultan muy importantes a la hora de ser tenidas en cuenta para diseñar nuestra propuesta patrimonial, ya que marcan un camino óptimo para que el *modelo de enseñanza y comunicación* conecte con sus protagonistas, se ha iniciado el camino de nuestro propio desarrollo profesional.

9.2.2. Sesiones de trabajo en vídeo.

Durante el desarrollo de la experiencia didáctica patrimonial “Farmington Junior High y su entorno patrimonial” se procedió a grabar en vídeo un número de sesiones variadas de trabajo,³⁹ haciéndolas coincidir con momentos destacados de dicha experiencia. En el presente apartado se muestra el análisis de la sesión de *presentación*, así como el desarrollo de numerosas actividades incluidas dentro de cada uno de los IV Bloques de Investigación que configuran la totalidad del proyecto. Con el objetivo de analizar la evolución de las concepciones previas sobre el *Concepto de Patrimonio* (Categoría I), y el *Modelo de Enseñanza y Comunicación* (Categoría II), quedando clasificadas el conjunto de dichas actividades en: *iniciales*, de *desarrollo* y de *síntesis*. A continuación se procede a su análisis mediante rejilla de observación .

9.2.2.1. Actividad de presentación.

La actividad de presentación (Fase 1ª) consta de dos momentos:

- *Tarea 1*: Caja sorpresa con objetos patrimoniales próximos. Respecto al análisis de este momento, y en relación con cada uno de los objetos mostrados, los estudiantes ven la posibilidad de vincularse ya a nuevas concepciones patrimoniales. Así queda frecenciado y ejemplificado en la Categoría I: *Concepto de Patrimonio* (Cuadro 9.11). Se complementa este apartado con fotografías de la dinámica (Imágenes 9.4, 9.5, 9.6 y 9.7).

³⁹ Varios ejemplos de las sesiones de trabajo grabadas en vídeo, pueden verse en el Anexo 4 del DVD. Se grabaron varias horas en total de sesiones, por lo que se muestra en los anexos no deja de ser una pequeña muestra de lo registrado.

Categoría I:		
CONCEPTO DE PATRIMONIO		
Variable	Indicadores	
1. Perspectiva sobre el patrimonio	Excepcionalista	
	Monumentalista	
	Estética	
	Histórica	
	Simbólico - identitaria	X
2. Tipos de patrimonio	Social – ciudadana	
	Natural-Histórico-Artístico	
	Etnológico	
	Científico-Tecnológico	
3. Escalas de identidad	Holístico	X
	Aidentitario	
	Individual	
	Cultural - colectiva	X
4. Conexiones con el entorno del elemento patrimonial	Multiplicidad identitaria	
	Sin conexión	
	Territorial	X
	Interterritorial	

Ejemplos de respuestas de la *actividad de presentación* grabada en vídeo.

-¿Qué relación tiene con el patrimonio?

Objeto 1: Husky.

- Micah: “Utah es un lugar con mucha nieve, el husky vive en lugares con mucha nieve. Es un símbolo también de la escuela”.

Objeto 2: Águila calva.

- Dawson: “Es el símbolo de los Estados Unidos”.
- Harper: “Porque es un símbolo nacional de nuestro país y nosotros nacimos en los Estados Unidos. Tenemos también una escuela que se llama así y muchos lugares en Farmington para las águilas calvas”.

Objeto 3: Gafas de esquí.

- Paige: “Hay muchas personas en Farmington que le gusta esquiar. Pienso que la nieve es algo importante”.

Objeto 4: Fotografía del Lagoon y del ferrocarril de Farmington.

- Ashley: “Es el Lagoon un parque de atracciones en Farmington”.
- Sarah: “El Lagoon lo construyó la misma persona que construyó el tren”.

Objeto 5: Dibujo de una colmena de Utah.

- Dawson: “Las abejas están en el libro mormón. Están en los coches de policía. Es un símbolo de Utah”.
- Adam: “También está en la bandera de Utah”.

Objeto 6: Matricula de Utah.

- Keaton: “Es una matrícula de Utah con el Arco Delicado”.
- Adam: “Está relacionado con los Parques Nacionales”.

Objeto 7: Libro Mormón.

- Luke: “Es el libro más importante para la religión mormona. Es una relación sobre lo que le ha pasado a los mormones”.
- Harper: “Los mormones fueron las primeras personas que vinieron a Utah”.

Objeto 8: Bolsa de sal.

- Jed: “Es la sal del Lago Salado y es importante para Utah”.

Objeto 9: Fotografía de calabazas.

- Alex: “Es importante para Halloween y también para comer”.

Cuadro 9.11. Rejilla de observación con resultados y ejemplos de la tarea de presentación grabada en vídeo. Categoría I.

En esta categoría, y como consecuencia de las nuevas concepciones reflejadas por los estudiantes tras la primera actuación didáctica del proyecto, hay que destacar las modificaciones significativas de algunas frecuencias en las variables de la 1 a la 4. Estos reconocen como símbolos o bienes importantes, elementos patrimoniales diversos de su entorno geográfico, aunque éstos hayan sido representados dentro de la dinámica

diseñada de forma simplificada, no dudan en identificarlos como realmente propios. En la variable 1, se pasa en los análisis anteriores (encuestas iniciales y entrevistas personales) de una perspectiva sobre el patrimonio de carácter *histórica* a otra *simbólica identitaria*. En la variable 2, del peso exclusivo de un tipo de patrimonio *histórico*, a una primera aproximación *holística* del término. En la variable 3, de una escala de identidad más *individual*, a una de *cultura colectiva*. Estos cambios, sin la pretensión de ser considerados últimos, resultan un progreso imprescindible para alcanzar las metas finales. Como se comprueba (Cuadro 9.11), elementos tan dispares como la sal, las águilas, la nieve, las calabazas o el ferrocarril, por citar algunos ejemplos, son elementos mucho más cercanos y arraigados de lo que los alumnos podían pensar en un principio. Es decir, elementos naturales-históricos-artísticos, etnológicos, científicos o tecnológicos pueden ser considerados patrimonio, este primer paso del proyecto, que podría parecer en un principio anecdótico, resultará clave en la experiencia didáctica, los estudiantes empiezan a ver desde este mismo momento el patrimonio con otros ojos, y muestran una nueva sensibilización hacia su entorno. Los resultados de esta sencilla dinámica lanzan con firmeza el proyecto a la consecución de los objetivos marcados.



Imagen 9.4. Fotograma de la tarea 1. Dinámica de presentación.



Imagen 9.5. Fotografía de Paige mostrando el Libro Mormón. Dinámica de presentación.



Imagen 9.6. Fotografía de Emma mostrando matrícula de Utah. Dinámica de presentación.



Imagen 9.7. Fotografía de los objetos patrimoniales. Dinámica de presentación.

- *Tarea 2:* Lluvia de ideas a partir del concepto de patrimonio y de sus posibles dinámicas de trabajo plateadas por los estudiantes. La contrastación con el sistema de categorías diseñado y las respuestas a las preguntas planteadas, quedan recogidas en las siguientes tablas (Cuadro 9.12 y Cuadro 9.13).

Categoría I:		
CONCEPTO DE PATRIMONIO		
Cuestiones:		
1. ¿Qué es para vosotros el patrimonio?		
2. ¿Qué patrimonio tiene Farmington?		
3. ¿Por qué es importante el patrimonio de Farmington?		
Variable	Indicadores	
1. Perspectiva sobre el patrimonio	Excepcionalista	
	Monumentalista	
	Estética	
	Histórica	X
	Simbólico - identitaria	X
2. Tipos de patrimonio	Social - ciudadana	
	Natural-Histórico-Artístico	
	Etnológico	
	Científico-Tecnológico	
3. Escalas de identidad	Holístico	X
	Aidentitario	
	Individual	
	Cultural - colectiva	X
	Multiplicidad identitaria	

4. Conexiones con el entorno del elemento patrimonial	Sin conexión	
	Territorial	X
	Interterritorial	
<p>Preguntas y respuestas de la lluvia de ideas grabada en vídeo.</p> <p>1. ¿Qué es para vosotros el patrimonio?</p> <ul style="list-style-type: none"> •Familia / Ancestros. •Algo personal / Importante / Símbolo. •Pasado / Historia. •Lugar de donde eres. •Naturaleza. <p>2. ¿Qué patrimonio tiene Farmington?</p> <ul style="list-style-type: none"> •Lagoon. •Bahía de las Águilas. •Station Park. •Comunidad. •Iglesias. •Nieve. •Lago Salado. •Abejas. •Montaña. •Escuela. •Deporte. <p>3. ¿Por qué es importante el patrimonio de Farmington?</p> <ul style="list-style-type: none"> •Turismo. •Diferentes. •Economía. •Naturaleza. •Aprender. •Conocer el lugar. •Historia / Pasado. 		

Cuadro 9.12. Rejilla de observación con resultados y ejemplos de la tarea de presentación grabada en vídeo. Categoría I.

<p>Categoría II:</p> <p style="text-align: center;">MODELO DE ENSEÑANZA Y COMUNICACIÓN</p>		
<p>Preguntas:</p> <p>3. ¿Por qué es importante el patrimonio de Farmington?</p> <p>4. ¿Qué podemos hacer con ese patrimonio?</p>		
Variable	Indicadores	
10. Finalidad de la enseñanza	Academicista	X
	Práctica - conservacionista	X
	Crítica	
<p>Preguntas y respuestas de la lluvia de ideas grabada en vídeo.</p> <p>Pregunta 3 (ver tabla 8.22. para las respuestas).</p> <p>4. ¿Qué podemos hacer con ese patrimonio?</p> <ul style="list-style-type: none"> •Visitarlo. •Conocerlo. •Cuidarlo / Protegerlo. •Publicitarlo / Darlo a conocer. 		

Cuadro 9.13. Rejilla de observación con resultados y ejemplos de la tarea de presentación grabada en vídeo. Categoría II.

En el caso de la categoría I (Cuadro 9.12), el concepto de patrimonio continúa la línea de lo recogido tras la tarea 1 de presentación (caja sorpresa con objetos patrimoniales próximos). De especial interés son las respuestas a la pregunta 2, donde los alumnos ya reconocen como patrimonio múltiples lugares y elementos de su localidad. Como permanencia de las perspectivas sobre patrimonio expresadas en las encuestas y entrevistas iniciales en video, remarcan la importancia que tiene para ellos la identidad *histórica* (pregunta 1). La reiteración de este último aspecto debe ser tenido en cuenta, puesto que expresa ya un concepción firme sobre el patrimonio. También proyecta una finalidad última, que aunque deba ser objeto de un enriquecimiento por parte del profesor guía, debe ser siempre respetada.

Respecto a la categoría II (variable 10), aunque los estudiantes no apuntan, como por otra parte resulta lógico en estos primeros momentos, indicadores críticos sobre el patrimonio, sí demuestran una madurez notable citando aspectos relacionados con la protección, conservación y difusión de dichos bienes.

9.2.2.2. Actividades iniciales, de desarrollo y síntesis.

Se procede al análisis mediante sistema de categorías de las actividades de clase grabadas en vídeo (Cuadro 9.14), incluyendo las definidas como *iniciales*, de *desarrollo* y de *síntesis* (Fase 2ª). Aparecen también como complemento de las fichas de trabajo⁴⁰ realizadas por los estudiantes en clase, éstas sirvieron de guía y contribuyen a recoger los aspectos fundamentales para el análisis de dichas sesiones. Por último, se incluyen en el presente apartado algunos instantes recogidos mediante fotografías, como ejemplos alusivos a los diferentes momentos de las actividades.

Fase de la actividad	Nombre de la actividad	Bloque / N° de sesión	Duración grabación
Inicial	“A la caza de la noticia”	I / 11	11:52
	“Farmington de ayer y de hoy”	II / 13	13:29
	“A la caza de la noticia”	II / 11	8:97
Desarrollo	“Farmington de ayer y de hoy”	II / 13	5,23
	“Utah un lugar en el mundo”	IV / 27	15.23
	“Detectives a la sombra”.	I / 6	10:89
	“A pie de calle”	I / 10	16:36
Síntesis	“A la caza de la noticia”	I / 12	14:12
	“Farmington de ayer y de hoy”	II / 19	4:25
	“Naturaleza de cine”	III / 24	7:22
	“Utah, un lugar en el mundo”	IV / 28	5:12

Cuadro 9.14. Clasificación de las actividades *iniciales*, de *desarrollo* y *síntesis* analizadas en vídeo.

Actividades iniciales.

Estas actividades se caracteriza por un conjunto de explicaciones generales de cada una de las dinámicas de trabajo a desarrollar posteriormente por los alumnos. El protagonismo, a diferencia de las otras dos fases (de *desarrollo* y de *síntesis*), en parte recae por la argumentación necesaria, sobre el discurso del profesor guía. Del análisis

⁴⁰ En el Anexo 7.1 del DVD se incluyen todas las fichas de trabajo clasificadas entre los puntos 7.1.1 y 7.1.6 del índice de los Anexos.

de las grabaciones de las actividades iniciales, no se derivan aspectos relevantes para ser incluidos en el presente análisis de la investigación. Como complemento se aporta también un instante inicial recogido (Imagen 9.8), y un par de ejemplos, con algunos planteamientos previos de los alumnos recogidos en fichas de trabajo (Imagen 9.9).



Imagen 9.8. Paige y Jed durante una actividad *inicial*. Bloque I de investigación.

Ficha de trabajo: "Detectives en la sombra" Problema: ¿Cómo sería vuestro Junior High si ocuparais una posición diferente dentro de la comunidad educativa?	
Nombre: <u>Adam Cook</u>	22-4-2015 Actividad inicial. Grupo 2
*¿Qué actividades te gustaría hacer para resolver el misterio? Preguntas, escuela, y imitar las personas	
*¿Qué ocurriría si yo fuera...?	*Director: Mejorar la sistema de educación, y intentar a enseñar profesores mejores. *Secretaria: Ayudar a todas las personas que quedan en la escuela, y hablar en el telefono con padres. *Profesora: Ayudar a cada uno de mis estudiantes individualmente a aprender. *Padre/madre: Hacer las cosas que son necesarios a ayudar a mi hijo/a. *Consejero/a (counselor): Intentar a ayudar algunos estudiantes con sus problemas que tienen. *Personal de servicio: Asegurar que la escuela esta limpia. *Politico (City Hall): Intentar a conseguir las mejores fuentes de aprender para las escuelas. *Policia: Mantener las areas de el ciudad, y ayudar a las personas. *Conductor del bus: Tener cuidado manejando los niños, y ser feliz.
*¿Cuáles serian tus preocupaciones como...?	*Director: Problemas con padres, estudiantes, o maestros. *Secretaria: Conflictos con padres en el telefono. *Profesora: Estudiantes malos que no pueden aprender. *Padre/madre: Mi hijo tiene un ambiente productiva y serivo para aprender. *Consejero/a (counselor): No puede resolver una problema de casa. *Personal de servicio: Tener un disastro que estan limpiando. *Politico (City Hall): Que las personas no se gustan a mi, y que no puede ayudar... *Policia: Algo malo pasaria, como drogas, o armas, etc. *Conductor del bus: Estar en un accidente, o pasar niños en peligro.

Ficha de trabajo: "¿Dónde vivimos?" Problema: ¿Qué piensan las personas de Farmington sobre su ciudad?	
Nombre: <u>Kaylee Larson, Micah Hooge, Paige Bowcut, Dawson</u>	27-4-2015 Actividad inicial
*¿Qué actividades os gustaría hacer para resolver el misterio? Durante clase, ir afuera para preguntar las adules/estudiantes sobre que piensan sobre Farmington.	
*¿Qué creéis que piensan las personas de Farmington sobre su ciudad? ¿Por qué?	Pensamos que la mayoría de las personas en Farmington me gusta vivir aqui porque es divertido, y esta seguro para chicos.
*¿Qué pensáis que les gustan más a la personas de Farmington sobre su ciudad?	Hay lugares divertidos, como Lagoon y Station Park, y es un lugar con edu. Buena. Y es seguro para sus hijos/as.
*¿Qué pensáis que les gustan menos a la personas de Farmington sobre su ciudad?	Las personas en su veandario siempre saben todo acerca de su vida.
*¿Cuáles pensáis que son sus preocupaciones?	Que la medio ambiente de Utah o Farmington, va ser destruida.

Imagen 9.9. Fichas de trabajo, "Detectives en la sombra" y "¿Dónde vivimos?". Actividades iniciales.

Actividades de desarrollo

En el presente apartado se muestran resultados vinculados a la Categoría II de la rejilla de observación (Cuadro 9.15). El *Modelo de Enseñanza y Comunicación* se analiza a partir de las actividades de desarrollo, plasmándose las respuestas en las fichas de trabajo completadas por los alumnos durante las sesiones grabadas en vídeo (Imágenes 9.10, 9.11, y 9.12). Se complementa el apartado con una fotografía de dicha fase (Imagen 9.13).

CATEGORÍAS	VARIABLES	INDICADORES	
CATEGORÍA II: MODELO DE ENSEÑANZA Y COMUNICACIÓN	5. Organización de acción didáctica	Tradicional	
		Tecnológica	
		Espontaneísta	
		Investigativa	X
	6. Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio	Comunicación unidireccional	
		Comunicación recíproca	
		Comunicación multidireccional	X
	7. Nivel de disciplinariedad	Unidisciplinar	
		Multidisciplinar	
		Interdisciplinar	X
	8. Integración de contenidos	Sin integración	
		Integración simple	
		Integración compleja	X
	9. Contextualización de los contenidos	Temporal	
		Espacial	
		Social	
		Funcional	X
	10. Finalidad de la enseñanza	Academicista	
		Práctica-conservacionista	
Crítica		X	

Cuadro 9.15. Rejilla de observación con resultados de las actividades de *desarrollo*. Categoría II.

Los indicadores de frecuencia marcados evidencian un salto cualitativo en cada una de las variables de la categoría II. El conjunto de las actividades de *desarrollo* ha propiciado un dinámica *investigativa* en los alumnos, fundamentada en una comunicación patrimonial *multidireccional*, con una *integración compleja* de los contenidos e *interdisciplinar*. De igual forma se han contextualizado los contenidos de forma *funcional* alcanzándose una finalidad *crítica* de la enseñanza. Se recogen a continuación algunas de las respuestas que sustentan dicha evolución del *modelo de enseñanza y comunicación*.

Ficha de trabajo: "Farmington de ayer y de hoy". Problema: ¿Cuáles son los aspectos más destacados del pasado y del presente patrimonial de Farmington?	
Actividad de desarrollo Nombres: <i>Micha y Hage</i>	5-9 de mayo
Ámbitos de investigación (marca con un círculo el tuyo): -Historia -Fiestas y Tradiciones -Ciencia y Tecnología <u>Arte</u>	
1. ¿Qué queremos conocer sobre ese patrimonio en Farmington? Queremos saber más sobre la banda en Farmington y como han llegado a uno de las bandas mejores en todas los E.E.U.U. También podemos aprender más sobre los instrumentos musicales.	
2. ¿Qué podemos hacer por ese patrimonio? Podemos dar dinero a la programa de la banda y dar información a otras personas sobre la banda y como es una programa tan completa y magnifica.	
3. Trama conceptual (previa):	

Imagen 9.10. Ficha de trabajo: "Farmington de ayer y de hoy". Actividad de *desarrollo*.

Este ejemplo, recoge varios aspectos relacionados con la información anterior (Cuadro 9.15). Se puede apreciar como es el propio estudiante quién se marca los objetivos previos en su trabajo, con una metodología investigadora, señalando las posibles vías para el desarrollo, y la propia finalidad de su aprendizaje patrimonial. Nótese que la trama conceptual tiene carácter previo, por lo que su evolución y concreción final (fase de *síntesis*), evidencian una revisión continua de los principios de la propuesta, en este caso planteada en relación al arte.

<p>Ficha de trabajo: "¿Dónde vivimos?"</p> <p>Problema: ¿Qué piensan las personas de Farmington sobre su ciudad?</p> <p style="text-align: center;">ENCUESTA SOBRE FARMINGTON</p>	
<p>Actividad de desarrollo.</p> <p>Nombre: <u>Kaylee Larson</u></p>	<p>Grupo de edad: +50</p>
<p>1.- ¿Qué te gusta más de Farmington?</p> <p>*Seguridad \</p> <p>*Economía \</p> <p>*Naturaleza \ \ \</p> <p>*Comunidad \ \ \</p> <p>*Tranquilidad \ \ \ \</p> <p>*Centros comerciales \</p> <p>*Otros</p>	
<p>2.- ¿Qué te preocupa más de tu ciudad?</p> <p>*Trabajo \ \</p> <p>*Política \ \</p> <p>*Seguridad \ \ \</p> <p>*Economía \ \ \ \</p> <p>*Comunidad \</p> <p>*Temperatura</p> <p>*Medio ambiente \ \</p> <p>*Otros</p> <p>*Nada</p>	
<p>3.- ¿Piensas que Farmington es una ciudad divertida o aburrida?</p> <p>*Divertida \ \ \ \ \ \ \ \ \ \</p> <p>*Aburrida</p>	
<p>4.- ¿Qué te gustaría enseñar de Farmington a un amigo que visita tu ciudad?</p> <p>*Lagoon</p> <p>*Parques \ \</p> <p>*Montañas \ \</p> <p>*Station Park \ \</p> <p>*Lagoon trail \ \ \ \</p> <p>*Farmington Bay \ \ \ \ \ \ \ \ \ \</p> <p>*Otros</p>	
<p>5.- ¿Cómo piensan que son los habitantes de Farmington?</p> <p>*Muy agradables \ \ \ \ \ \ \ \ \ \</p> <p>*Agradables \ \ \ \ \ \ \ \ \ \</p> <p>*Desagradables</p> <p>*Muy desagradables</p>	
<p>6.- Si fueras el alcalde (<i>mayor</i>) de Farmington, ¿qué te gustaría hacer en la ciudad?</p> <p>1. Crear más desarrollo económico</p> <p>2. Proteger el naturaleza</p> <p>3. Crear más rutas de caminar</p> <p>4. Plantar árboles</p> <p>5. Reducir los impuestos</p> <p>6. Mas tranquilidad</p> <p>7. mas trabajos</p> <p>8. refugio de animales ajenos matan los</p> <p>9. mas tiendas cerca</p> <p>10. arreglar las carreteras.</p>	
<p>7.- ¿Cuál es tu actividad favorita para hacer en tu tiempo libre en Farmington?</p> <p>*Pasear \ \ \ \ \ \ \ \ \ \</p> <p>*Estar en casa \ \ \ \ \ \ \ \ \ \</p> <p>*Practicar deporte</p> <p>*Estar con los amigos</p> <p>*Ir a los centros comerciales \</p> <p>*Otros</p>	
<p>8.- ¿Recomendarías a un amigo vivir en Farmington?</p> <p>*Mucho \ \ \ \ \ \ \ \ \ \</p> <p>*Bastante \ \ \ \ \ \ \ \ \ \</p> <p>*Algo</p> <p>*No lo recomendaría</p>	
<p>9.- ¿Te gustaría vivir toda tu vida en Farmington?</p> <p>*Sí \ \ \ \ \ \ \ \ \ \</p> <p>*No</p> <p>*No lo sé \ \ \ \ \ \ \ \ \ \</p>	
<p>10.- ¿Estás satisfecho de vivir en Farmington?</p> <p>*Mucho \ \ \ \ \ \ \ \ \ \</p> <p>*Bastante \ \ \ \ \ \ \ \ \ \</p> <p>*Algo</p> <p>*Nada</p>	

Imagen 9.11. Ficha de trabajo: "¿Dónde vivimos?". Actividad de *desarrollo*.

Este segundo ejemplo, es el resultado del desarrollo de una encuesta diseñada y realizada por los propios alumnos, con el objetivo de conocer aspectos particulares de las concepciones de los habitantes de Farmington sobre su ciudad. La *comunicación multidireccional* del patrimonio, o el propio carácter *funcional* de la investigación son dos de los aspectos que se deben tener en cuenta.


<p>Ficha de trabajo: Bloque IV</p> <p>Problemas:</p> <p>a) ¿Conocen los chicos de España, Utah?</p> <p>b) ¿Qué elementos patrimoniales de Utah me gustaría que conocieran?</p> <p>c) ¿Descubriendo el patrimonio podemos favorecer una ciudadanía universal?</p> <p style="text-align: center;">UTAH, UN LUGAR EN EL MUNDO</p>	<p>200 especies de aves y también hay muchas más animales que viven allí. El Lago Salado es todo lo que está hoy del Gran Lago Bonneville. Lago Bonneville fue un lago que cubrió casi todo de Utah y mucha más de otras estancias alrededor de Utah. Esto es todo para hoy, adiós!</p>
<p>Actividad de desarrollo</p> <p>Nombre: <i>Micah Hogge</i></p>	<p> Su amigo, <i>Micah Hogge</i></p>
<p>1. Vamos a elaborar entre todos una encuesta para enviarla a estudiantes de una escuela de España. Escribe en parejas 5 preguntas para conocer si los estudiantes de España conocen Utah.</p> <p>¿Sabes donde está localizado Utah?</p> <p>¿Sabes algo interesante sobre Utah?</p> <p>¿Qué significa Utah a ti?</p> <p>¿Que son unos casos en Utah?</p> <p>¿Que es el Capital del estado de Utah?</p>	<p>3. Compara los correos electrónicos y los vídeos de los estudiantes de Sevilla con los vuestros. En parejas, responded a las siguientes preguntas:</p>
<p>2. Escribe una carta para un estudiante de España, y describe cómo es Utah y que valores patrimoniales tiene en su: naturaleza, arte, ciencia y tecnología, fiestas y tradiciones, historia y etnología. Incluye al final un dibujo relacionado con el patrimonio de Utah.</p> <p>(Borrador de la carta)</p> <p>Querido amigo de España,</p> <p>Hola, me llamo Micah Hogge y yo tengo 13 años de edad. Yo soy en el séptimo en Farmington Jr. High School en Farmington Utah, E.E.U.U. Utah es un estado en los Estados Unidos. Yo quiero saber si tú sabes algo sobre Utah. Como el arte, naturaleza, ciencia, tecnología, fiestas, tradiciones, o la historia.</p> <p>Yo voy a hablar sobre la naturaleza. En Utah hay un lago grande que se llama el Lago Salado. Esta localizado en el norte de Utah y hay muchas diferentes bahías alrededor del lago. Hay una bahía cerca de mí que se llama La Bahía de Farmington. Este bahía tiene más de</p>	<p>¿Qué elementos patrimoniales del entorno de la escuela de Sevilla os llaman más la atención?</p> <p>Los edificios en Sevilla son muy antiguos y bonitas pero los edificios en Farmington son nuevos. También la naturaleza en Sevilla es muy diferente que la naturaleza aquí.</p> <p>¿Cuáles son las principales diferencias y parecidos entre Farmington y Sevilla?</p> <p>Los edificios son muy diferentes que los edificios en Farmington. Además las religiones son diferentes y el arte es completamente diferente.</p> <p>¿Piensas que se pueden hacer cosas parecidas para mejorar el patrimonio de Sevilla y de Farmington? Explica qué.</p> <p>Sí, porque podemos agarrar la basura en la naturaleza y limpiar las calles y edificios. Podemos proteger la naturaleza y el ciudad.</p> <p>¿Piensas que descubriendo el patrimonio de lugares diferentes podemos conseguir una ciudadanía universal? Por qué?</p> <p>Sí, porque podemos aprender como es la naturaleza una vez y podemos saber como proteger el patrimonio.</p>

Imagen 9.12. Ficha de trabajo: "Utah, un lugar en el mismo". Actividad de desarrollo.

En este último ejemplo, los propios alumnos se convierten en protagonistas de la transmisión patrimonial, coincidiendo de nuevo con el indicador de *comunicación multidireccional* de la variable 6. Desarrollando una actividad investigadora sobre las similitudes y diferencias patrimoniales existentes entre Farmington y Sevilla. Una visión *holística* sobre el patrimonio (recogida en el borrador de la carta, actividad 2), las conexiones *interterritoriales*⁴¹ y una finalidad *crítica* de la enseñanza, deben ser tenidas en cuenta en el análisis de la imagen anterior.

⁴¹ La visión *holística* y la conexión *interterritorial* pertenecen a la Categoría I: *Concepto de Patrimonio*, variables 2 y 4 respectivamente. No se incluyen en la Tabla 8.27., centrada en la Categoría II. Ambas categorías aparecerán de forma conjunta en el análisis de las actividades de síntesis.



Imagen 9.13. Grupos de trabajo desarrollando su investigación con un mapa conceptual de "Farmington de ayer y de hoy". Actividad de *desarrollo*. Bloque II.

Actividades de síntesis

En este último apartado se incluye la rejilla de observación completa (Cuadro 9.16), referida a la Categoría I y Categoría II. Se adjuntan ejemplos de las respuestas dadas por los estudiantes en las sesiones grabadas en vídeo (Cuadro 9.17), y en las fichas de trabajo (Imagen 9.14).

CATEGORÍAS	VARIABLES	INDICADORES		
CATEGORÍA I: CONCEPTO DE PATRIMONIO	1. Perspectiva sobre el patrimonio	Excepcionalista		
		Monumentalista		
		Estética		
		Histórica		
		Simbólico - identitaria	X	
		Social - ciudadana	X	
	2. Tipos de patrimonio	Natural-Histórico-Artístico		
			Etnológico	
		Científico-Tecnológico		
		Holístico	X	
	3. Escalas de identidad	Aidentitario		
			Individual	
		Cultural – colectiva		
		Multiplidad identitaria	X	
	4. Conexiones con el entorno del elemento patrimonial	Sin conexión		
		Territorial		
Interterritorial		X		
CATEGORÍA II: MODELO DE ENSEÑANZA Y COMUNICACIÓN	5. Organización de acción didáctica	Tradicional		
		Tecnológica		
		Espontaneísta		
		Investigativa	X	
	6. Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio	Comunicación unidireccional		
		Comunicación recíproca		
		Comunicación multidireccional	X	
	7. Nivel de disciplinariedad	Unidisciplinar		
		Multidisciplinar		
		Interdisciplinar	X	
	8. Integración de contenidos	Sin integración		
		Integración simple		
		Integración compleja	X	
	9. Contextualización de los contenidos	Temporal		
		Espacial		
		Social		
		Funcional	X	
	10. Finalidad de la enseñanza	Academicista		
		Práctica-conservacionista		
Crítica		X		

Cuadro 9.16. Rejilla de observación con resultados de las actividades *de síntesis*. Categorías I y II.

Al concluir cada una de las seis actividades de la que constan los cuatro bloques de la experiencia patrimonial, todos los estudiantes deben evaluar y sacar sus propias conclusiones sobre cada una de las investigaciones particulares realizadas. Por este motivo, la fase representada en esta última tabla de análisis resulta de especial significación. Por su momento concreto, y por su carácter de síntesis, este conjunto de actividades muestran así las concepciones patrimoniales transmitidas al final de pequeños procesos personales de evolución conceptual (Categoría I); a su vez, trasladan para su análisis, una revisión del propio modelo de enseñanza y comunicación (Categoría II).

Parte de las evidencias en las respuestas se recogen a continuación, acompañadas de algunos comentarios sobre aspectos concretos que deben ser tenidos en cuenta para finalizar esta fase del análisis. Se realiza una valoración conjunta tanto de las respuestas grabadas en vídeo, como de los ejemplos de las fichas de trabajo.

Ejemplos de preguntas y respuestas de las *actividades de síntesis* grabadas en vídeo.

Actividad: “A la caza de la noticia”.

- ¿Qué os ha parecido la actividad?

- Adam: “Me ha gustado porque fue divertido y aprendí sobre partes de la escuela, y que es muy importante para muchas personas. Fue fácil, la parte de hacer las entrevistas me gustó mucho. No hay nada que no me gustara”.
- Micah: “Fue muy divertido porque fue una actividad donde pudimos aprender más sobre las cosas de Farmington. Lo que más me gustó fue ir a la iglesia con mi padre, porque él fue la persona que me dió la información. Me gustó todo”.
- Harper: “Lo que más me gustó es que pude ir a sitios diferentes de la ciudad y no solo tuve que estar leyendo en la escuela. La parte que menos me gustó fue en la que tuve que escribir”.

- ¿Tienes ahora la misma idea o diferente sobre lo que ocurre en Farmington?

- Megan: “Yo pienso que diferente sobre Farmington, porque hay muchas cosas que están pasando pero la mayoría del tiempo no sabemos qué ocurre”.

- ¿Piensas que hay relación entre esta actividad y el patrimonio?

- Paige: “Sí, porque en mi caso el tema de investigación fue la sociedad, y la sociedad son las personas y estas son patrimonio”.
- Kaylee: “Sí, porque la naturaleza también es patrimonio. Es importante porque pertenece a nosotros”.
- Adam: “ El arte también porque hace que las personas sean felices y es una forma de expresarse”.

Actividad: “Farmington de ayer y de hoy”.

- ¿Qué os ha parecido la actividad?

- Harper: “A mí me ha gustado porque es interesante hacer proyectos grandes y me gustó hacer un póster, me ha gustado ir a lugares de Farmington”.
- Barret: “Para mí fue divertido porque pudimos escoger la temática que íbamos a hacer y luego hicimos algo divertido.”
- Sarah: “Me gustó salir fuera porque es divertido y no necesitamos estar sentados y solo escribir y escribir”.
- Micah: “A mí me gustó que pudimos saber cosas de Farmington”.

- ¿Qué pensáis sobre el concepto de patrimonio después de esta actividad?

- Adam: “Son cosas que tienen valor para nosotros al ser importantes y estar alrededor de nuestras vidas”:
- Micah: “Patrimonio es un concepto muy grande porque puede ser todo lo que te rodea en el mundo”.

Actividad: “Naturaleza de cine”.

- ¿Qué os ha parecido la actividad?

- Luke: “A mí me gustó mucho porque fue una actividad que pudimos ir a conocer lugares de la naturaleza y ver las cosas bonitas que hay allí, y hacerlo con personas de la clase”.
- Emma: “A mí me gustó mucho la actividad porque aprendí mucho sobre la naturaleza de Utah”.
- Megan: “A mí también porque pudimos ir a diferentes lugares y aprendí mucho sobre el estanque de Farmington”.

- ¿Qué relación tiene la naturaleza y el patrimonio?

- Sarah: “La naturaleza en Farmington es importante porque hay muchas partes que son tiendas y otras cosas, necesitamos un lugar para calmarnos y mirar la naturaleza”.
- Brooklyn: “La naturaleza es patrimonio porque todo es patrimonio”.

Actividad: “Utah un lugar en el mundo”.

- ¿Qué os ha parecido la actividad?

- Keaton: “Me gustó conocer cosas de una ciudad de España y conocer a los niños de Sevilla”.
- Jacob: “A mi me gustó aprender cosas de los estudiantes de Sevilla y que nosotros pudimos enseñar el patrimonio de Farmington”.
- Alex: “Fue muy divertido hacer y ver todos los vídeos del patrimonio, también leer las cartas de Sevilla”.

-¿Qué relación hay entre el patrimonio de Farmington y de Sevilla?

- Kaylee: “Allí tienen muchos tipos patrimonio, en Farmington también”.
- Madelyne: “Yo pienso que también es muy importante para ellos y que quieren cuidarlo como nosotros”.
- Kyle: “Que hay lugares muy bonitos y que podemos ir a Sevilla a verlos y ellos pueden venir a conocer nuestro Patrimonio”.

Cuadro 9.17. Ejemplos de preguntas y respuestas de las actividades de *síntesis* grabadas en vídeo.

<p>Ficha de trabajo: "Detectives en la sombra" Problema: ¿Cómo sería vuestro Junior High si ocuparais una posición diferente dentro de la comunidad educativa? Sesión: De síntesis.</p>	<p>¿Qué te ha parecido la actividad? ES MUY DIVERTIDO Y YO QUERO SER OTRA VEZ</p>	<p>Ficha de trabajo: "Detectives en la sombra" Problema: ¿Cómo sería vuestro Junior High si ocuparais una posición diferente dentro de la comunidad educativa? Sesión: De síntesis.</p>	<p>¿Qué te ha parecido la actividad? Era muy divertido. Los monólogos era muy interesante.</p>
<p>¿Qué has aprendido?</p>	<p>HAS APRENDIDO MUCHO MAS DE L PATRIMONIO QUE NO SABIAS ANTES, TAMBIEN APRENDIO MUCHO SOBRE LOS OCUPACIONES EN LA ESCUELA</p>	<p>¿Qué has aprendido?</p>	<p>que los personales de servicios no solo trabaja en los junior highs pero tambien en los High Schools</p>
<p>¿Qué te ha gustado más y qué te ha gustado menos?</p>	<p>A MI ME GUSTA HABLAR A OTROS PERSONAS Y APRENDER SOBRE SU TRABAJO, TAMBIEN APRENDER DE LOS OCUPACIONES DE OTROS PERSONAS</p>	<p>¿Qué te ha gustado más y qué te ha gustado menos?</p>	<p>A mi me gusta los monólogos y haciendo los entrevistas. A mi no me gusta que tomaron mucho tiempo para esconder alguien.</p>
<p>¿Cuáles son las diferencias entre el cuadro resumen de la sesión inicial y tus ideas actuales?</p>	<p>AHORA SABE QUE EL DIRECTOR NO SOLO HABLAR CON ESTUDIANTES, HACER MUCHO MAS.</p>	<p>¿Cuáles son las diferencias entre el cuadro resumen de la sesión inicial y tus ideas actuales?</p>	<p>Penso que podría hacer todo fácilmente pero, es un trabajo difícil</p>
<p>¿Qué relación tiene la actividad con el patrimonio?</p>	<p>AHORA SABE MAS DEL COMUNIDAD Y LOS FUNCIONES DE SOCIEDAD</p>	<p>¿Qué relación tiene la actividad con el patrimonio?</p>	<p>Todos estos trabajos son parte del patrimonio de Farmington</p>
<p>¿Qué piensas ahora de tu comunidad?</p>	<p>QUE LOS TRABAJADORES HACEN MUCHO MAS QUE PARECEN</p>	<p>¿Qué piensas ahora de tu comunidad?</p>	<p>Es un comunidad con muchas trabajadoras y personas que tratan de mejorar la comunidad.</p>
<p>Califica tu trabajo del 1 al 5. Justificalo.</p>	<p>4 PORQUE LO HIZO MUCHO PERO NO TODO LO QUE PUEDO.</p>	<p>Califica tu trabajo del 1 al 5. Justificalo.</p>	<p>4 porque hizo la entrevista, y trato de hacer los monólogos y levantar mi mano para las preguntas.</p>

Imagen 9.14. Fichas de trabajo: "Detectives en la sombra". Actividad de *síntesis*.

El grado de satisfacción a la hora de valorar por parte de los estudiantes todas las actividades resulta sorprendentemente alto. Expresiones como “fue divertido y aprendí”, “me gustó mucho”, “quiero hacerla otra vez”, “no hay nada que no me gustara”, son la tónica general a la hora de evaluar las actividades de *síntesis*. Han investigado sobre el patrimonio de una forma diferente y amena, la explicación de este hecho quizás resida en el diseño de un conjunto de propuestas que se alejan de las dinámicas tradicionales, “no solo tuve que estar leyendo en la escuela” o “no necesitamos estar sentados y solo escribir y escribir”, lo ratifican. Los objetivos didácticos se han visto superados por una práctica llevada a cabo basada en el aprender investigando, donde sobre todo hay que recalcar que los alumnos fueron los verdaderos protagonistas del proceso de búsqueda de nuevas ideas sobre el patrimonio. Así, apuntan que les gustó porque pudieron “escoger la temática”, “ir a sitios diferentes de la ciudad”, “ir a conocer lugares de la naturaleza” o incluso “enseñar el patrimonio de Farmington” (a estudiantes de Sevilla).

Respecto a las relaciones existentes entre los objetos investigados en cada una de las seis actividades y el patrimonio, se produce un reconocimiento y valoración pleno de todas las tipologías ya mencionadas, tanto particulares como conjuntas (variable 2), configurando una visión *holística* sobre el mismo: “todos estos trabajos son parte del patrimonio de Farmington”, “la naturaleza es patrimonio porque todo es patrimonio”,

“patrimonio es un concepto muy grande porque puede ser todo lo que te rodea en el mundo”. Se demuestra también, con otras aportaciones, estableciendo por ejemplo, conexiones con el entorno del elemento patrimonial (variable 4) de carácter *interterritoriales*: “allí (en Sevilla) tienen muchos tipos patrimonio, en Farmington también”, o remarcando una *perspectiva social y ciudadana* (variable 1): “son cosas que tienen valor para nosotros al ser importantes y estar alrededor de nuestras vidas”.

Como visión general, los indicadores de todas las variables⁴² evidencian una evolución óptima, al quedar registrados en los valores considerados ideales al inicio de la investigación. Para apreciar dichos cambios, se hace necesario contrastar estos indicadores con los momentos iniciales de la investigación⁴³ (Cuadro 9.18).

VARIABLES	INDICADORES DETECTADOS	
	ENCUESTAS INICIALES / ENTREVISTAS INICIALES	ACTIVIDADES DE SÍNTESIS
1. Perspectiva sobre el patrimonio	Histórica / Simbólico - identitaria	Simbólico - identitaria / Social – ciudadana
2. Tipos de patrimonio	Natural-Histórico-Artístico	Holístico
3. Escalas de identidad	Individual / Cultural – colectiva	Multiplicidad identitaria
4. Conexiones con el entorno del elemento patrimonial	Territorial	Interterritorial
5. Organización de acción didáctica	Investigativa	Investigativa
6. Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio	Comunicación recíproca	Comunicación multidireccional
7. Nivel de disciplinariedad	Unidisciplinar	Interdisciplinar
8. Integración de contenidos	Sin integración	Integración compleja
9. Contextualización de los contenidos	Temporal / Social	Funcional
10. Finalidad de la enseñanza	Academicista	Crítica

Cuadro 9.18. Evolución de los indicadores del sistema de categorías en momentos iniciales y finales de la investigación.

⁴² La variable 5, *organización de la acción didáctica*, permanece igual con el indicador de *investigativa*. Se justifica, tanto por recoger el deseo previo de los estudiantes a la hora de abordar el trabajo, como por la constatación de que realmente se desarrolló la práctica como una investigación. Ver (Cuadro 9.34).

⁴³ Los momentos iniciales de la investigación reflejados en las encuestas iniciales (Cuadro 9.3), y en las entrevistas realizadas en vídeo (Cuadros 9.9 y 9.10).

9.3. Hojas de registro y diario de aula.

Dentro de las modalidades de observación acometidas, se continúa con el análisis de las hojas de registro y del diario de sesiones. Ambas resultan fundamentales para describir una serie de aspectos no analizados hasta ahora y que resultan claves para la investigación. Durante el desarrollo de las múltiples sesiones de la presente experiencia, se procedió a tomar, de forma sistemática, una serie de anotaciones con la clara intención de captar el pulso del grupo clase relacionados con la participación, el interés, la colaboración, el ambiente general, el sentir particular, etc. (Imagen 9.15). La actitud e interacciones de los estudiantes, o las propias sensaciones del profesor guía durante el desarrollo diario del proyecto patrimonial, facilitan la configuración de un marco conductual sustancial en una investigación social de esta índole. Las dos modalidades de registro analizadas a continuación se complementan, por lo que resulta aconsejable describirlas de forma conjunta y consecuente.

Hoja de registro.

En determinadas sesiones hay que tener en cuenta que algunos indicadores no aparecen marcados porque no se ajustan a la dinámica concreta desarrollada. En este sentido, se pueden apreciar algunos ejemplos en la sesión número 3 (indicador 2 y 6) o en la sesión 5 (indicadores 4, 5 y 6). Todas las hojas de registro aparecen en el Anexo 5. De forma general primero, y particular después, se pueden describir las siguientes conclusiones del análisis de las hojas de registro:

- a) En general, en torno al 80% o 90% de los estudiantes cumplen positivamente con el indicador susceptible de ser evaluado en cada una de las sesiones de trabajo.

- b) En determinadas sesiones (8, 14, 15 o 25, entre otras) el nivel en positivo roza el 100%. Calificándose como excepcional el compromiso con los indicadores. En la número 14, se anota en *otras observaciones*: “Excelentes dinámicas de trabajo en los grupos. Todos los estudiantes participan aportando ideas y

cuestionando planteamientos. Los mapas conceptuales dan juego para reflexionar y debatir, posibilitan encauzar la investigación”.

c) La sesión número 3 (la primera registrada en la hoja de observación) presenta algo menos de participación, aún así, se cataloga como de positiva. En *otras observaciones* se indica: “Alta participación en general. Interés en la dinámica. Los puntos 2 y 6 no presentan evidencias, quizás por ser una dinámica inicial de presentación. Algunos de los alumnos son algo tímidos”.

d) No resulta fácil distinguir entre los indicadores más frecuentados, todos presentan un porcentaje muy elevado. Aún así, se podrían destacar el número 1 (*participa activamente en las dinámicas*) o el 8 (*colabora en la dinámica de grupo*).

e) Entre los indicadores con algo menos de participación, pueden mencionarse el número 2 (*muestra interés mediante preguntas*) y el 7 (*responde a preguntas*). En los dos casos, la participación es muy alta por lo que no cambia el sentido del análisis. La timidez de algún alumno, a la hora de expresarse en español, puede influir a la hora de responder a las preguntas.

Las hojas de registro aportan como indicador número 10, el apartado *otras observaciones*, donde se recoge de forma sucinta una impresión general de la participación en la sesión desarrollada. Como muestra de lo mencionado, se citan a continuación algunos extractos:

- “Alta participación de los estudiantes. Todos colaboran (...), todos toman notas.” (Sesión 4).
- “Implicación absoluta de los estudiantes en la sesión. Dinámica de participación y colaboración.” (Sesión 5).
- “Todos los estudiantes participan aportando ideas”. (Sesión 7).
- “Pleno de participación”. (Sesión 8).
- “Evidencian interés con preguntas”. (Sesión 9).
- “Los estudiantes plantean múltiples cuestiones sobre cómo realizar la investigación”. (Sesión 11).

- “Excelentes dinámicas de trabajo en los grupos”. (Sesión 14). (Cuadro 9.15.).
- “Excelente nivel de participación. Todos demuestran implicación (...). Motivados e ilusionados por ser los protagonistas y decidir en sus proyectos”. (Sesión 15).
- “Buen ambiente y excelente participación”. (Sesión 20).
- “Todos toman notas y aportan ideas. Casi todos realizan preguntas”. (Sesión 21).
- “Ilusionados con la nueva actividad”. (Sesión 25).
- “Buen ambiente. Todos participan en las dinámicas”. (Sesión 26).

Por todo lo anterior, se concluye que esta modalidad de observación traslada a la investigación un elevado grado de participación y colaboración de los estudiantes en el desarrollo de las sesiones de trabajo, contribuyendo así, a la consecución de los objetivos marcados al inicio de la investigación. La presencia de esas dos actitudes, resultan imprescindibles para constatar una satisfacción evidente con las dinámicas realizadas, y permiten confirmar que el patrimonio puede constituir un contenido sugerente para los estudiantes, cuando éste se presentan de forma atractiva y motivadora. De igual forma, el nivel de implicación genera en consecuencia, la excelencia de muchos de los materiales realizados por los estudiantes, tanto parciales, como finales. La importancia que se le presta a la participación en los indicadores de la hoja de registro, ratifican por otra parte, el protagonismo dado a los alumnos a lo largo de toda la experiencia didáctica. A esto, contribuye una continua labor de acompañamiento y asesoría por parte del profesor guía, que favorece así el aprendizaje por descubrimiento llevado a cabo.

Grupo: 2
 Sesión número: 14
 Fecha: 6-5

Hoja de observación de sesiones de trabajo

Estudiantes	Ashley	Alex	Paige	Mady	Adam	Dawson	Jacob	Barret	Brooklyn	Sarah	Micah	Jed	Megan	Kaylee	Kyle	Harper	Keaton	Emma	Max	Luke
Indicadores	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N	S/N
1. Participa activamente en las dinámicas	A	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	A	S	S	S	S	S	A	S	S
2. Muestra interés mediante preguntas	A	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	A	S	S	S	S	S	A	S	S
4. Participa en la lluvia de ideas	A	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	A	S	S	S	S	S	A	S	S
5. Aporta ideas en general	A	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	A	S	S	S	S	S	A	S	S
6. Plantea problemas a resolver	A	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	A	S	S	S	S	S	A	S	S
7. Responde a las preguntas	A	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	A	S	S	S	S	S	A	S	S
8. Colabora dinámica de grupo	A	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	A	S	S	S	S	S	A	S	S
9. Toma notas	A	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	A	S	S	S	S	S	A	S	S
10. Otras observaciones	Excelentes dinámicas de trabajo en los grupos. Todas las estudiantes participan aportando ideas y cuestionando planteamientos. Los mapas conceptuales dan juego para reflexionar y debatir, posibilitan encontrar la investigación.																			

Imagen 9.15. Ejemplo de hoja de registro de sesiones de trabajo. Sesión número 14.

Diario de aula.

El diario de aula (Imagen 9.16) consta de 30 sesiones numeradas de forma correlativa, configurando una sucesión temporal de los acontecimientos (Anexo 6). El inicio se fecha el 14 de abril del 2015, finalizando el 3 de junio del mismo año. El cuaderno incluye anotaciones⁴⁴ en su margen izquierdo, alusivas a determinados aspectos complementarios de la investigación. La narración puede presentar expresiones que deben situarse en su contexto determinado para su comprensión.

⁴⁴ Las anotaciones indican la fase concreta con la que se corresponde la sesión: inicial (I) , de desarrollo (D) y de síntesis (S). La palabra “vídeo” hace referencia a que la sesión fue grabada.

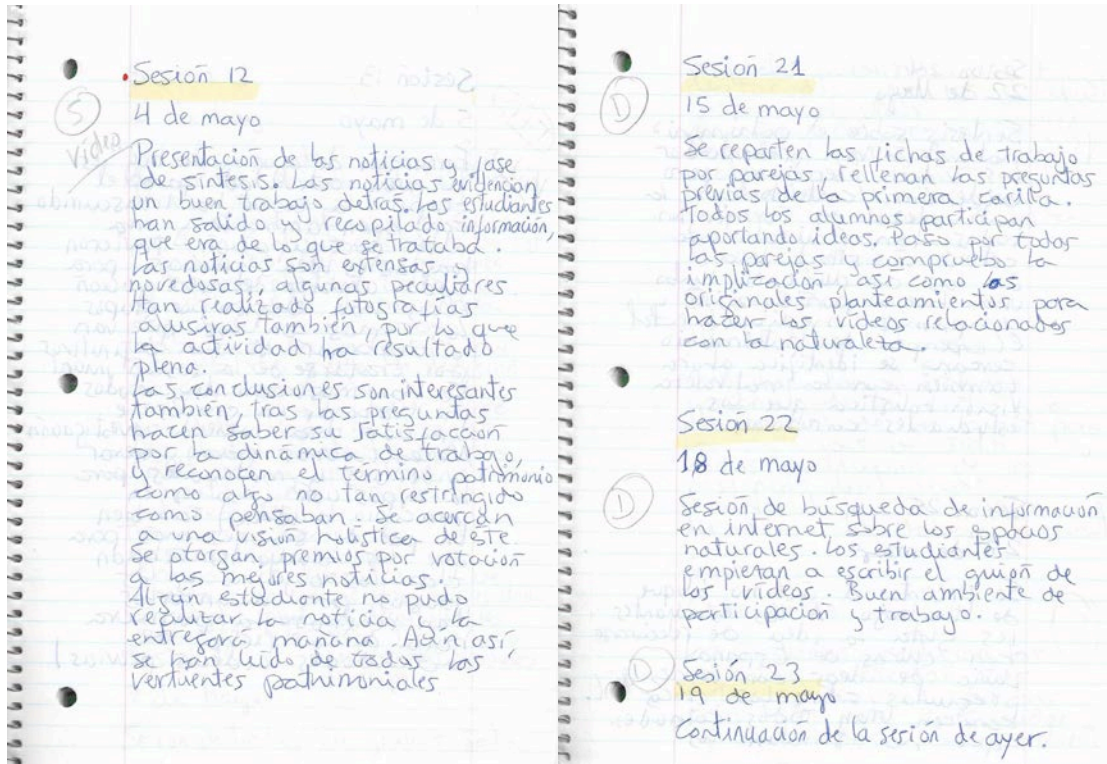


Imagen 9.16. Diario de aula. Ejemplos de sesiones: 21, 22 y 23.

A continuación, se procede a un análisis general del diario de aula, a partir de una clasificación basada en cinco tipos de registro (Cuadro 9.19) presentes en el documento. Como ejemplos del tipo de registro, se transcriben fragmentos alusivos junto a su valoración.

TIPO DE REGISTRO	DESCRIPCIÓN
Descriptivo	Perspectiva global, ambiente de la clase. Observación
Análítico	Sentido de las acciones, reflexión. Comprensión
Critico	Revisión de las acciones. Valoración
Expresivos	Sentimientos y expectativas. Motivaciones
Practico organizativo	Acercamiento a los ideal. Toma de decisiones

Cuadro 9.19. Tipos de registros presentes en el diario de aula.

- Registro descriptivo.

Ejemplos:

- Sesión 1. 14 de abril: “Realizo las encuestas iniciales en ambos grupos (1° y 2°). El primero de ellos será utilizado como grupo de validación. Los estudiantes preguntan para qué sirve y si es un examen. Sólo les informo que más adelante tendrán toda la información (...)”.

- Sesión 14. 6 de mayo. “En la sesión de hoy expliqué de forma sencilla la elaboración de una trama conceptual. El planteamiento fue sencillo por las particularidades de los estudiantes. Aún así, fue bien y lograron plantear dos tramas sencillas que iluminen la investigación. (...)”.

- Registro analítico.

Ejemplos:

- Sesión 4. 22 de abril. “Los estudiantes se han mostrado emocionados y expectantes por descubrir el contenido de los sobres. Ha funcionado la idea de convertirlos en detectives. Cerramos la puerta y ventanas para darle un mayor secretismo a la actividad (...)”.

- Sesión 6. 24 de abril. “La sesión de hoy se desarrolló de forma muy satisfactoria. Todos los objetivos se cubrieron con creces. Los estudiantes han mostrado muchísimo interés y entusiasmo, la participación fue excelente. El tiempo de la sesión fue ajustado pero se realizó el concurso de monólogos y la mesa redonda con las conclusiones. Todos rellenaron la ficha de trabajo y evidenciaron su entusiasmo (...)”.

- Registro crítico.

Ejemplos:

- Sesión 6. 24 de abril. “ (...) La sesión hubiera sido más desahogada en 2 horas, pero decidí hacerla en una hora por ajustar el calendario. Aún así, creo que el resultado y las evidencias fueron óptimos”.

- Sesión 13. 5 de mayo. “Necesitaremos para generar evidencias y materiales para la exposición (esa es en principio la idea) un par de sesiones más, para que los estudiante tengan claro los objetivos y los pasos para alcanzarlos (...)”.

- Registro expresivo.

Ejemplos:

- Sesión 11. 1 de mayo.”(...) Es viernes y los chicos están algo cansados y pensando en el fin de semana, pero aún así, todo transcurrió de manera aceptable (...). Tengo algunas dudas porque no son mucho de trabajar fuera de la escuela, la mentalidad de los estudiantes no concibe la tarea por mínima que sea. De todos modos, tendrán el día del lunes para trabajar también (...)”.

- Sesión 13. 5 de mayo. “(...) Tuvieron bastantes ideas previas para cada ámbito de investigación. Ellos han elegido por grupos los temas con los que van a trabajar. No son definitivos por tratarse de la sesión inicial”.

- Registro práctico organizativo.

Ejemplos:

- Sesión 4. 22 de abril. “(...) Se han mostrado participativos aportando posibles actividades para resolver el misterio 1º (...)”.

- Sesión 5. 23 de abril. “(...) Al llegar me comentaban que tenían toda la información y que mañana estarían listos para entrevistar a su identidad (...)”.

Sesión 14. 6 de mayo. “(...) Termina la sesión con los estudiantes pasando las tramas a las fichas de trabajo. Los mapas conceptuales han resultado óptimas para plantear y desarrollar los supuestos de las investigación (...)”.

De la variedad de registros detectados se deduce como primera consecuencia la utilidad del diario de aula. Su desarrollo sirvió para describir, analizar, enjuiciar, expresar y organizar el día a día de la investigación. En el conjunto de las sesiones predomina una narración de corte descriptiva y analítica, es decir, se ofrecen anotaciones con una visión global de lo sucedido, referidas al ambiente propio del aula, traduciéndose como un ejercicio claro de observación de los aspectos más relevantes (“Las noticias evidencian un buen trabajo detrás. Los estudiantes han salido y

recopilado información, que era de lo que se trataba. Las noticias son extensas y novedosas, algunas peculiares”. Sesión 12. 4 de mayo). De igual forma, se analizan situaciones tras el proceder didáctico, contribuyendo también así, a un desarrollo profesional (“En la segunda mitad realizamos las conclusiones de la actividad. Participan 4 o 5 estudiantes, suficientes para corroborar el alto grado de satisfacción y como van asociando el concepto de patrimonio a una idea holística”. Sesión 19. 13 de mayo).

Como síntesis del análisis del diario de sesiones, se pueden señalar los siguientes aspectos relacionados con la actitud, la participación y los objetivos planteados:

- a) Masiva participación e implicación de los estudiantes en las dinámicas de aula y fuera de ella (“Buen trabajo por parte de los grupos (...). Todos los estudiantes han participado y el ambiente fue óptimo”. Sesión 9. 29 de abril).

- b) Una excelente motivación por parte de los alumnos en el desarrollo de sus practicas (“Los estudiantes se han mostrado motivadísimos desde el inicio (...) ya querían a toda prisa salir por el Centro”. Sesión 5. 23 de abril).

- c) Alto grado de satisfacción del investigador en las sesiones de trabajo (“Todos los alumnos participan aportando ideas. Paso por todas las parejas y compruebo la implicación, así como los originales planteamientos para hacer los vídeos relacionados con la naturaleza”. Sesión 21. 15 de mayo).

Como consecuencia de los puntos anteriores, se deduce que los objetivos marcados por el investigador, para el conjunto de las jornadas de trabajo reflejadas en el diario de sesiones, fueron alcanzados.

9.4. Materiales y otras evidencias producidos por los alumnos. Momento expositivo final.

Este apartado aborda el análisis de los materiales finales y evidencias producidas por los estudiantes, en cada una de las seis actividades de las que se componen los cuatro bloques de contenido de la presente experiencia patrimonial⁴⁵. De igual forma se procede a evaluar la exposición que bajo el título de: “Farmington Junior High y su entorno patrimonial”, se llevó a cabo en el centro educativo para difundir dicho proyecto. A continuación se muestra un resumen de los principales materiales producidos y evidencias que se alcanzan, clasificadas en el contexto general de la propuesta (Cuadro 9.20). Tanto al final del análisis de los materiales producidos en los Bloques del I al IV, como de la exposición final, se procederá a una valoración global a modo de síntesis de los logros alcanzados.

Bloque	Ámbito de investigación	Actividades	Materiales / Evidencias	Diario de sesiones
I	<i>¿Cómo es nuestro Junior High? / ¿Dónde vivimos? / ¿Qué ocurre en nuestro entorno?</i>	<i>Detectives en la sombra</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Concurso de monólogos sobre patrimonio •PowerPoint sobre encuestas patrimoniales •Diario de Farmington 	2,3,4
		<i>A pie de calle</i>		5,6,7
		<i>A la caza de la noticia</i>		8,9
II	<i>¿Un pueblo histórico? / ¿Cómo son nuestras fiestas y tradiciones? / ¿Qué entendemos por arte? / ¿Legado científico y tecnológico?</i>	<i>Farmington de ayer y de hoy</i>	•Murales visión holística del patrimonio	10, 11
III	<i>Utah, ¿vida natural en las alturas? / Farmington, ¿un entorno sostenible?</i>	<i>Naturaleza de cine</i>	•Videos	12, 13
IV	<i>¿Es Utah y su patrimonio conocida fuera de Estados Unidos?</i>	<i>Utah, un lugar en el mundo</i>	•Noticiero patrimonial de televisión	14, 15
De conclusión			•Exposición: “Farmington Junior High y su entorno patrimonial”	16

Cuadro 9.20. Sumario de materiales y evidencias producidos por los alumnos.

⁴⁵ Al margen de estos materiales, existen, como ya se mencionó en el apartado 9.2.2.2, Actividades iniciales, de desarrollo y síntesis, recogidas en fichas de trabajo (Anexo 7.1). Ejemplos de otras producciones de los alumnos se recogen en los Anexos 7.2, 7.3, 7.4. DVD 2.

- Concurso de monólogos sobre patrimonio.

Pertenciente al ámbito de investigación: *¿Cómo es nuestro Junior High?*
Bloque I.

El primer paso del proyecto tuvo como objetivo que los alumnos tomaran en consideración la labor que desempeñan los profesionales del Centro educativo y parte del personal externo vinculado a él (Imagen 9.17). Se trataba de comenzar a valorar el entorno desde el propio *Junior High*, y de ampliar así, desde el comienzo, la visión que sobre el patrimonio tenían los estudiantes. Un ejemplo de los resultados de la actividad se mostró en un ficha de síntesis anterior (Imagen 9.14). La dinámica concluyó con un juego de rol y un concurso de monólogos sobre otras identidades que habían sido investigadas (Imagen 9.18). Tuvo un resultado extraordinario, tanto en la satisfacción expresada por los estudiantes, como en la evolución en determinadas variables del sistema de categorías diseñado para el análisis de la información, destacando las recogidas más adelante (Cuadro 9.21).



Imagen 9.17.: El grupo durante la actividad: “¿Cómo es nuestro Junior High?”
Bloque I.



Imagen 9.18. Fotografía del concurso de monólogos. Luke asume la identidad de un profesor de Farmington Junior High.

- Ampliación de la *perspectiva sobre el patrimonio*. Social y ciudadana. (Variable 1).
- Consideración de otros *tipos de patrimonio*. (Variable 2).
- Una *organización de la acción didáctica* investigativa (Variable 5).
- *Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio* definido como comunicación multidireccional. (Variable 6).
- *Integración de contenidos compleja*. (Variable 8).
- *Finalidad de la enseñanza crítica*. (Variable 10).

Cuadro 9.21. Indicadores relacionados con el concurso de monólogos sobre el patrimonio.

- PowerPoint sobre encuestas patrimoniales.

Pertenciente al ámbito de investigación: *¿Dónde vivimos?* Bloque I.

Los objetivos de esta dinámica fueron potenciar una práctica investigativa en los alumnos fuera del centro escolar, y que estos descubrieran tras el estudio las opiniones que sobre la ciudad de Farmington y su patrimonio tienen sus habitantes. Como síntesis material de la actividad se presentó un *PowerPoint* con todos los datos recogidos por los

estudiantes, se muestran algunos ejemplos de las cuestiones y de los resultados (Imagen 8.19).

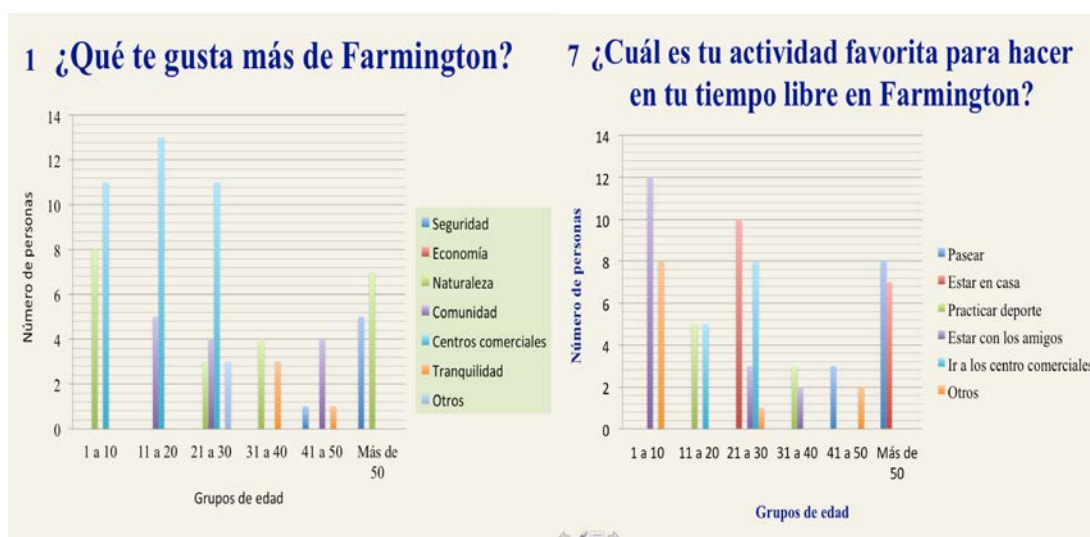


Imagen 9.19. Ejemplos de la encuesta realizada con los habitantes de Farmington sobre su ciudad.

Como ya se mencionó en los instrumentos de observación (vídeo, hoja de registro diario de aula, fichas de trabajo), el resultado de la actividad fue muy satisfactorio. En relación con el sistema de categorías destaca, entre otras, la relación del material presentado con las siguientes variable (Cuadro 9.22).

- *Perspectiva sobre el patrimonio* predominante: social y ciudadana. (Variable 1).
- *Tipo de patrimoni*:o holístico. (Variable 2).
- *Escala de identidad*: multiplicidad identitaria. (Variable 3).
- *Organización de la acción didáctica*: investigativa. (Variable 5).
- *Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio*: definido como comunicación multidireccional. (Variable 6).
- *Nivel de discipliniedad*: Interdisciplinar. (Variable 7).
- *Integración de contenidos*: compleja. (Variable 8).
- *Contextualización de los contenidos*: con acento social. (Variable 9)
- *Finalidad de la enseñanza*: crítica. (Variable 10).

Cuadro 9.22.: Indicadores relacionados con el PowerPoint sobre encuestas patrimoniales.

- Diario de Farmington.

Pertenciente al ámbito de investigación: *¿Qué ocurre en nuestro entorno?*
 Bloque I.

Los estudiantes iniciaron una investigación en Farmington para redactar noticias referidas a la *historia, fiestas y tradiciones, arte, naturaleza, sociedad, ciencia y tecnología*, y *valores sociales* presentes en la localidad. Con una selección de éstas se redactó el “Diario de Farmington. El patrimonio a tu alcance”, diseñado y presentado por los propios alumnos, y del que se muestran algunas de sus secciones como ejemplos (Imagen 9.20, 9.21, y 9.22).⁴⁶



Imagen 9.20. Portada y contraportada del “Diario de Farmington”.

⁴⁶ El diario completo se recoge en el Anexo 7.2. DVD 2.



La Banda de Farmington Junior High

La banda de Farmington Junior High es uno de los mejores programas de música en todos los Estados Unidos.

Ellos compitieron desde el 12 Marzo hasta el 15 de Marzo en el *Música Para Todos Festival de Percusión*, y la mayoría de los participantes de Farmington tuvieron un superior en su calificación, la mejor nota. En el grupo de percusión que participaron había 21 miembros, que practicaron 3 horas a la semana desde primer día de escuela hasta la competición. Señor Wolfe, el maestro de percusión, estuvo emocionado por tener tantos estudiantes con ese nivel, y por conseguir el mejor premio del festival de percusión. La Banda de Farmington Junior High no solo es percusión avanzada, también hay clases para todos los otros niveles, así se ayuda los estudiantes a agrandar sus habilidades de música y percusión hasta que están listos para las clases avanzadas, luego viajan a lugares como Indianápolis para tocar los instrumentos.

Para aprender más sobre la banda de FJH puedes hablar con el profesor Wolfe.



La clase de Teo

Adam Cook entrevista a un músico de la Banda. Arriba foto de la Banda.





El Lagoon y su gran historia

Lagoon es un parque de atracciones muy conocido en toda Utah. El parque empezó como un recurso de una compañía de ferrocarril en 1886.

La compañía creó el *Lake Park Resort*, un centro de ocio junto al Gran Lago Salando, así muchas personas cogían el tren con la idea de parar en el centro de recreo. Con el paso de los años las construcciones tuvieron problemas con la sal y además, el lago retrocedió mucho, así que lo cerraron. Simon Bamberger empresario del ferrocarril fue dueño del 25% del parque, luego lo compró todo y lo movió hasta el lugar que está ahora.

Hoy hay muchas montañas rusas en Lagoon. Tiene un total de 52 montañas rusas. Tiene un carrusel que fue tallado a mano en 1893. Cuando la montaña rusa *Cannibal* abrió este año, el parque ha conseguido el record de la mayor caída de cualquier montaña rusa en todos los Estados Unidos. También tiene la cuarta caída más pronunciada en el mundo.

El Lagoon es un lugar con mucha historia, debemos conocerla para descubrir que no siempre fue como hoy. Pueden visitarlo y descubrirlo, os espera en nuestro Farmington.



La clase de Teo

Bailey Snell, en la foto de la derecha, trabajó esta noticia. La otra es de S. Bamberger dueño del ferrocarril.



Imagen 9.21. Sección de Arte e Historia del “Diario de Farmington”.



Camino para bicicletas en Farmington

Uno de los beneficios de vivir en Farmington, Utah, es la belleza de nuestra ciudad. Muchos residentes disfrutan de la naturaleza practicando ciclismo, caminando o haciendo senderismo.

Farmington tiene muchos caminos de bici que podemos usar para disfrutar de este deporte al aire libre, proporcionan actividades de niveles diferente. Algunos son para los que tiene experiencia, ya que son más difíciles, mientras que otros caminos de bici son más atractivos para los que tienen menos experiencia. Varios caminos de bici encontrados en Farmington, van de 1 milla a 32 millas. Estos caminos pueden localizarse en Farmington o puede extenderse a lo largo de las montañas Wasatch, por el condado de Davis. Todos los caminos están marcados y la mayoría de ellos están pavimentados. Pueden llevarte por encima del horizonte, con una vista increíble del valle abajo, y otros en cambio, te llevan por un recorrido por la historia. Estamos felices y emocionados por anunciar que la ciudad de Farmington está construyendo otro camino de bici. Es pequeño y está confinado en un vecindario. Es perfecto para los niños que necesitan un lugar seguro para hacer ejercicio y disfrutar de la naturaleza.

Visite el sitio web de Farmington y mire la lista de caminos de bici. No importa el camino de que elija, Farmington siempre tiene uno para que puedas disfrutar.



La clase de Teo

Megan Larsen y Paige Bowcut han elaborado esta noticia. En la foto, Paige entrevista a un ciclista.





El coche eléctrico en Farmington

A Farmington a llegado una nueva fuente de energía para los coches. El futuro de los coches eléctrico ya está aquí.

En el centro comercial *Station Park* de Farmington, cerca de la tienda *It's Sugar*, existe una estación para cargar coches eléctricos. Allí, puedes enchufar tu nuevo coche y cargar la batería de tu motor. De momento, solo hay una parada porque los coches eléctricos no son muy populares todavía.

Hemos averiguado que la compañía que puso la estación es “Tesla”. Los automóviles eléctricos serán muy importantes para el futuro porque son mejores para el medioambiente, ya que no emiten gases contaminantes a la atmósfera, se evita así aumentar el efecto invernadero. Además, el petróleo se está acabando y se necesitan otras fuentes de energía para mover los coches y los otros vehículos. Si estás pensando en comprarte un coche con este motor, tienes que saber que son caros todavía, por lo que debes esperar que los precios bajen. Los coches eléctricos son la mejor forma de conservar en óptimas condiciones el aire que respiramos cada día. El futuro ha llegado a Farmington, dentro de poco veremos a muchas personas cargando sus coches en *Station Park*.



La clase de Teo

Sophie Baker, Victoria Anderson y Nicole Perril, han trabajado esta noticia. En las fotos superiores, un coche en plena carga. En la foto de la derecha, la estación de carga eléctrica en *Station Park*.



Imagen 9.22. Sección de Naturaleza, Ciencia y Tecnología del “Diario de Farmington”.

En el *Diario de Farmington* se acentúa una tipología *holística* de patrimonio, evidenciado en su índice y un desarrollo de noticias variadas, expresadas desde una organización de la acción didáctica investigativa. El material presentado destaca por su relación con las siguientes variables del sistema de categorías (Cuadro 9.23).

- *Perspectiva sobre el patrimonio* predominante: social y ciudadana. (Variable 1).
- *Tipo de patrimonio*: holístico. (Variable 2).
- *Escala de identidad*: multiplicidad identitaria. (Variable 3).
- *Organización de la acción didáctica*: investigativa. (Variable 5).
- *Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio*: definido como comunicación multidireccional. (Variable 6).
- *Nivel de disciplinamiento*: Interdisciplinar. (Variable 7).
- *Integración de contenidos*: compleja. (Variable 8).
- *Contextualización de los contenidos*: con acento social. (Variable 9).
- *Finalidad de la enseñanza*: crítica. (Variable 10).

Cuadro 9.23. Indicadores relacionados con el *Diario de Farmington*.

- Murales con visión holística del patrimonio.

Pertenciente a los ámbitos de investigación: ¿Un pueblo histórico? / ¿Cómo son nuestras fiestas y tradiciones? / ¿Qué entendemos por arte? / ¿Legado científico y tecnológico? Bloque II.

Los estudiantes realizaron en grupos, tras una fase previa de preparación, destacados trabajos de campo en la localidad de Farmington, recogiendo datos relacionados con cada ámbito de investigación (Imagen 9.23). Lograron así, mediante visitas programadas y el desarrollo de variadas herramientas de investigación, identificar aspectos patrimoniales relevantes de su entorno. Las fichas de trabajo fueron el hilo conductor, plasmando con posterioridad sus logros en murales (Imagen 9.24) y en otros elementos originales, evidenciando así, una visión holística del patrimonio.



Imagen 9.23. Ejemplos de fotografías previas aportadas por los estudiantes en sus trabajos de investigación.

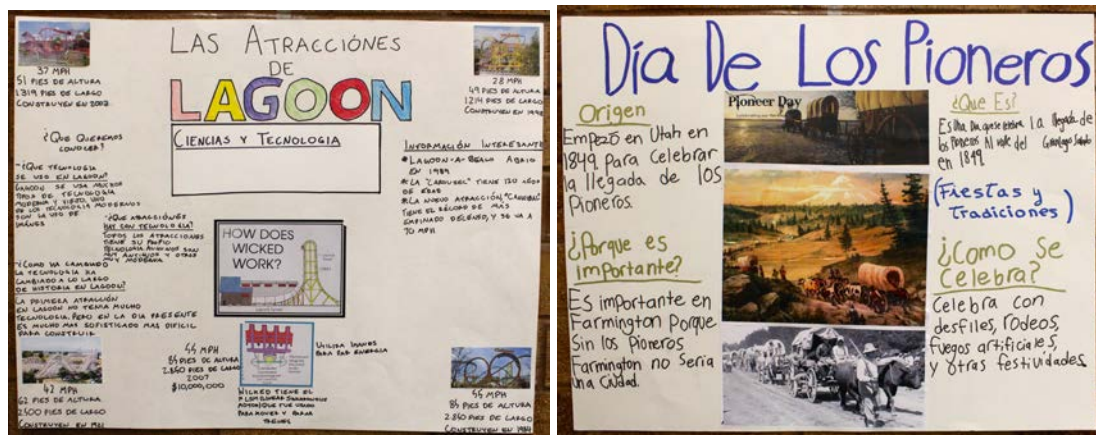


Imagen 9.24. Ejemplos de murales realizados para la actividad del Bloque II.

Del análisis de la actividad se extraen los siguientes indicadores presentes en el sistema de categorías (Cuadro 9.24).

- *Perspectiva sobre el patrimonio* predominante: social y ciudadana. (Variable 1).
- *Tipo de patrimonio*: holístico. (Variable 2).
- *Escala de identidad*: multiplicidad identitaria. (Variable 3).
- *Organización de la acción didáctica*: investigativa. (Variable 5).
- *Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio*: definido como comunicación multidireccional. (Variable 6).
- *Nivel de discipliniedad*: Interdisciplinar. (Variable 7).
- *Integración de contenidos*: compleja. (Variable 8).
- *Contextualización de los contenidos*: con acento social. (Variable 9).
- *Finalidad de la enseñanza*: crítica. (Variable 10).

Cuadro 9.24. Indicadores relacionados con los murales.

- Documentales *Naturaleza de cine*.

Pertenciente a los ámbitos de investigación: *Utah, ¿vida natural en las alturas?* / *Farmington, ¿un entorno sostenible?* Bloque III.

Los estudiantes desarrollaron una labor de investigación (Imagen 9.25), centrándose en uno o varios de los puntos planteados en sus tramas conceptuales iniciales. Posteriormente, elaborarían un corto documental sobre el medioambiente de Farmington. Los principales objetivos de la grabación fueron de ese modo, conocer la naturaleza del entorno y elaborar una actuación para mejorarla. Los estudiantes presentaron en una sesión final todos los documentales elaborados (Imagen 9.26). en un festival que promovió el compromiso y la sostenibilidad medioambiental⁴⁷.



Imagen 9.25. Ejemplos de fotografías previas aportadas por los estudiantes en sus trabajos de investigación.



Imagen 9.26. Fotogramas de dos documentales pertenecientes a la actividad *Naturaleza de cine*.

⁴⁷ Un ejemplo de documental sobre el entorno medioambiental de Farmington puede visualizarse en el Anexo 7.3. Bloque III. DVD 2.

En relación con el sistema de categorías destaca, entre otras, la relación del material presentado con las siguientes variables (Cuadro 9.25).

- *Perspectiva sobre el patrimonio* predominante: social y ciudadana. (Variable 1).
- *Escala de identidad*: multiplicidad identitaria. (Variable 3).
- *Organización de la acción didáctica*: investigativa. (Variable 5).
- *Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio*: definido como comunicación multidireccional. (Variable 6).
- *Nivel de disciplinamiento*: Interdisciplinar. (Variable 7).
- *Integración de contenidos*: compleja. (Variable 8).
- *Contextualización de los contenidos*: con acento social. (Variable 9).
- *Finalidad de la enseñanza*: crítica. (Variable 10).

Cuadro 9.25. Indicadores relacionados con los documentales.

- Encuesta, cartas patrimoniales y noticiario de televisión.

Pertenciente al ámbito de investigación: *¿Es Utah y su patrimonio conocida fuera de Estados Unidos?* Bloque IV.

De forma consensuada los estudiantes elaboraron una encuesta para investigar si los alumnos de un colegio de España (Sevilla)⁴⁸ conocían el Estado de Utah (Cuadro 7.17). Tras ello, redactaron y enviaron también, cartas a sus compañeros de “intercambio patrimonial”, describiendo el entorno y mostrando así, sus particulares visiones patrimoniales (Imagen 9.27). Conjuntamente, cada estudiante de Sevilla, envió un correo electrónico explicando la realidad de su entorno y ciudad (Cuadro 9.26). Por último, se realizó, un intercambio de vídeos elaborados en parejas o en pequeños grupos, para que todos los estudiantes conocieran de forma visual parte de la realidad patrimonial de sus nuevos compañeros (Imagen 9.28)⁴⁹.

⁴⁸ Como ya se mencionó con anterioridad, hablamos del Colegio María Auxiliadora de Sevilla, situado en el histórico barrio de San Vicente. Los materiales producidos por estos estudiantes mostraron una visión muy interesante, acorde con la enorme riqueza patrimonial del entorno. El análisis de los resultados de las encuestas, correos electrónicos y de sus vídeos, no se incluyen en la presente investigación, al no considerarse elementos propios del estudio localizado en Farmington. Serán citados dentro de las futuras líneas de investigación de la presente tesis doctoral.

⁴⁹ Se puede visualizar un video muy divertido realizado por dos estudiantes de Utah en el Anexo 7.3. Bloque IV del DVD 2.

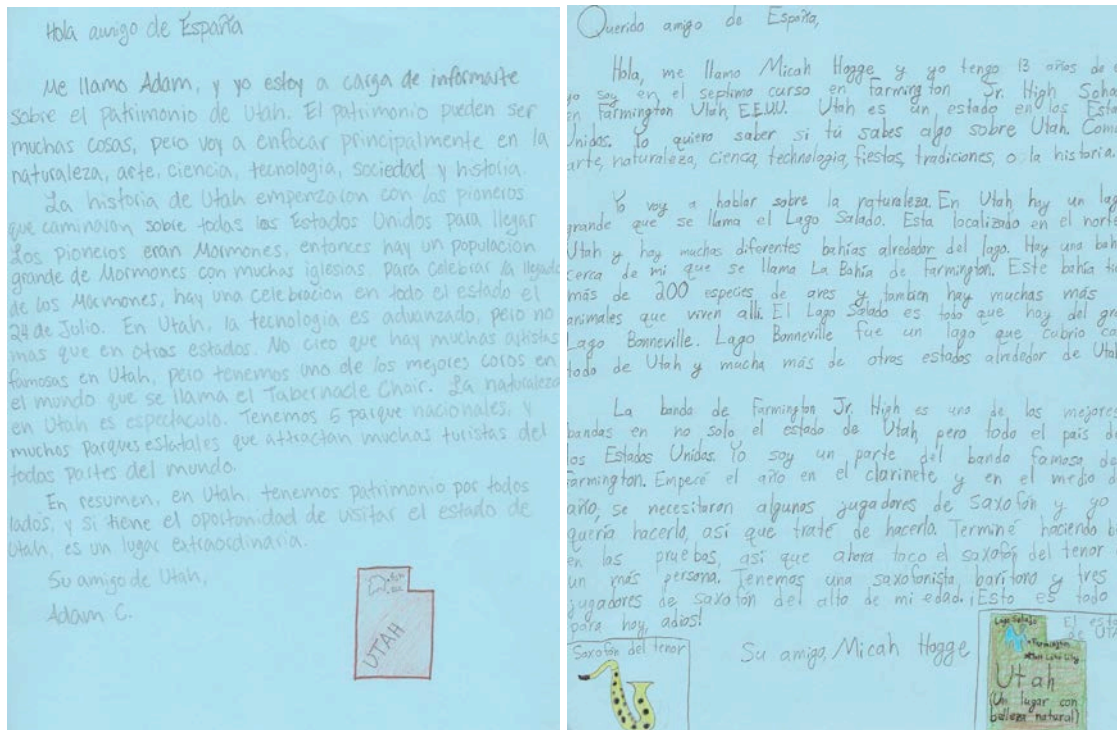


Imagen 9.27. Ejemplos de cartas patrimoniales de Utah realizadas para los estudiantes de Sevilla.

Tanto las cartas, como las noticias patrimoniales grabadas por los estudiantes reflejan una tipo de patrimonio holístico (variable 2). Así, Adam considera en su escrito que “el patrimonio puede ser muchas cosas, pero voy a enfocar principalmente en la naturaleza, arte, ciencia, tecnología, sociedad e historia”. Continúa haciendo un recorrido por cada una de las tipologías señaladas, y concluye señalando: “en Utah tenemos patrimonio por todos lados”.

Otro aspecto relevante guarda relación con el papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio, en ambas dinámicas se define una comunicación multidireccional (variable 6), en este caso, los propios estudiantes son los responsables de transmitir (de forma oral o por escrito) los bienes y valores patrimoniales de su entorno.

“Me llamo Melissa, tengo 15 años. Mi familia vino a España cuando yo tenía 3 años. Tengo dos hermanas, la más pequeña se llama Angy y mi otra hermana Paula.

Mis aficiones son poder estar siempre que puedo con mis amigas, me gusta pasar mucho tiempo con ellas y con mi familia, también me encanta escuchar música mientras hago los deberes o leo, casi todos los fines de semana vemos los partidos de fútbol en la tele reunidos.

Mi familia y yo vivimos en Sevilla, la capital de Andalucía, al colegio al que voy con mis hermanas se llama María Auxiliadora y está situado en la avenida de la calle Torneo, llevo en este colegio nueve años, entré con seis. El barrio que lo rodea es el de San Vicente, hay muchas tiendas de chucherías, una papelería y cerca también hay un bar y la Iglesia de San Antonio. Por esas calles recorre en procesión la virgen de nuestro colegio, María Auxiliadora, en el mes de mayo, acompañada de una banda de música y muchos niños.

Sevilla es una ciudad llena de fiestas, costumbres y tradiciones. Las fiestas atraen a muchos turistas: la Feria de abril, la Semana Santa donde las cofradías recorren lugares y calles preciosas y visitan la Catedral con su enorme Giralda.

Los lugares relacionados con el arte que se pueden visitar son el Museo de Bellas Artes, la Catedral con su estilo gótico, espacios importantes como la Plaza de España, y pasar una buena tarde recorriendo sus alrededores en coche de caballos. También se puede apreciar su naturaleza, por ejemplo, en sitios como el Parque de María Luisa y los Reales Alcázares. Por último, en un momento de tiempo libre se puede disfrutar de su gran equipo de fútbol que reside en la ciudad, llevando su nombre el Sevilla FC. La gente disfruta mucho de esta ciudad sobre todo en esta época con temperaturas próximas al verano”.

Cuadro 9.26. Ejemplo de un correo electrónico enviado a Utah por una alumna de Sevilla.



Imagen 9.28. Fotograma de las Noticias patrimoniales de Utah.

A continuación, se muestran los indicadores más destacados observados tras el análisis de los materiales presentados en el Bloque IV (Cuadro 9.27).

- *Perspectiva sobre el patrimonio* predominante: social y ciudadana. (Variable 1).
- *Tipo de patrimonio*: holístico. (Variable 2).
- *Escala de identidad*: multiplicidad identitaria. (Variable 3).
- *Conexión con el entorno del elemento patrimonial*: interterritorial. (Variable 4).
- *Organización de la acción didáctica*: investigativa. (Variable 5).
- *Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio*: definido como comunicación multidireccional. (Variable 6).
- *Nivel de disciplinamiento*: Interdisciplinar. (Variable 7).
- *Integración de contenidos*: compleja. (Variable 8).
- *Contextualización de los contenidos*: con acento social. (Variable 9).
- *Finalidad de la enseñanza*: crítica. (Variable 10).

Cuadro 9.27. Indicadores relacionados con las actividades del Bloque IV.

• Exposición: “Farmington Junior High y su entorno patrimonial”.

Esta última producción pertenece, como ya se describió en la secuencia de actividades, a la *actividad de conclusión* del proyecto patrimonial.

Para el presente apartado se recopilaron y crearon nuevos elementos didácticos sobre el patrimonio de Farmington, con el objetivo de que los estudiantes montaran una exposición interactiva con elementos propios del entorno. Lograron de una forma sencilla y directa, valorar, difundir y promover una visión crítica del patrimonio en el resto de la comunidad educativa. De esa forma, “Farmington Junior High y su entorno patrimonial (*heritage at your reach*)” supuso el momento final de un proyecto educativo patrimonial que superó todas las expectativas iniciales. Algunos

momentos se recogen en las siguientes fotografías (Imágenes 9.29, 9.30, 9.31, 9.32 y 9.33).



Imagen 9.29. El grupo posa junto a la actividad interactiva final.



Imagen 9.30. Estudiantes participando de las dinámicas de la exposición final.



Imagen 9.31. Ejemplos de algunas de las actividades interactivas de la exposición.



Imagen 9.32. Estudiantes participan de diferentes momentos de la exposición.



Imagen 9.33. El grupo clase posa con la cartelería principal de la exposición.

Se muestran a continuación los indicadores por variables (Cuadro 9.28) analizados como resultado de la exposición “Farmington Junior High y su entorno patrimonial”. Destacan, entre otros, una concluyente visión holística del patrimonio (Natural-Histórico-Artístico, Etnológico, Científico-Tecnológico), con elementos relevantes desde una perspectiva social y ciudadana de Farmington. Destacable resulta también que los propios estudiantes asuman en este caso, el papel de emisores en la enseñanza y difusión del patrimonio, con una finalidad crítica de lo transmitido, puesto que evidencian con variedad de objetos y juegos (la importancia del coche eléctrico, juego de preguntas con problemas medioambientales y respuestas sostenibles, etc.) el compromiso con el entorno patrimonial.

- *Perspectiva sobre el patrimonio* predominante: social y ciudadana. (Variable 1).
- *Tipo de patrimonio*: holístico. (Variable 2).
- *Escala de identidad*: multiplicidad identitaria. (Variable 3).
- *Organización de la acción didáctica*: investigativa. (Variable 5).
- *Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio*: definido como comunicación multidireccional. (Variable 6).
- *Nivel de disciplinarianidad*: interdisciplinar. (Variable 7).
- *Integración de contenidos*: compleja. (Variable 8).
- *Contextualización de los contenidos*: con acento social. (Variable 9).
- *Finalidad de la enseñanza*: crítica. (Variable 10).

Cuadro 9.28. Indicadores relacionados con la exposición interactiva.

9.5. Síntesis de los resultados obtenidos.

A lo largo de todo el proceso del análisis anterior se fueron mostrando los resultados y valorando, tanto de forma particular, como agrupada, los distintos instrumentos de recogida de información. Por ello, en este apartado no se pretende caer en repeticiones, sino presentar, a modo de síntesis, una visión global del proceso de análisis que aquí concluye.

En primer lugar, como quedó demostrado en los puntos anteriores, hay que señalar una clara evolución de las concepciones de los estudiantes, desde los momentos

iniciales, hasta el final de la propia experiencia. La tipología patrimonial holística focaliza el crecimiento y la transformación de las concepciones; la multiplicidad identitaria y las conexiones interterritoriales de los elementos patrimoniales favorecidas por la interacción con otros destinos trabajados, redimensionan sus valores. De esa forma, al inicio de la investigación, las evidencias aportadas por los protagonistas definieron un universo patrimonial limitado y centrado en pautas patrimoniales cerradas. La especificidad del concepto de patrimonio aportado por los estudiantes, sirvió a su vez, para entender los preceptos culturales del contexto histórico-social de la localidad de Farmington, donde aspectos concretos, como la religión, la familia o la historia, determinan la identidad particular de la comunidad. Por su peso vertebrador, la presente investigación conserva y protege dichos indicadores referidos a la perspectiva sobre el patrimonio, pero a su vez adhiere otros indicadores que resultan fundamentales para el crecimiento de las concepciones. El reconocimiento de la propia idiosincrasia patrimonial resultó clave, como punto de partida del trabajo de sensibilización y detección de los bienes próximos al centro educativo. Los cambios producidos no se pueden entender sin la intervención, desarrollada a partir de las actividades presentadas en los cuatro bloques de contenidos, de igual forma, tampoco hay que olvidar los momentos previos recogidos en la presentación, y los últimos de la conclusión. Todas y cada una de las variables sufrieron una evolución en positivo, es decir, los estudiantes, después de la experiencia presentan un universo patrimonial infinitamente más rico y plural que al inicio del proceso. Este aspecto se ve, especialmente, tanto en las encuestas (contrastando la inicial, frente a la final), como en la comparativa de los argumentos vertidos en las entrevistas iniciales en vídeo, frente al resto de las sesiones de trabajo grabadas con ese mismo medio.

En segundo lugar, hay que remarcar la trascendencia de las hojas de registro y del diario de aula, imprescindibles para llegar a comprender la participación y el compromiso de los estudiantes desde el inicio mismo del proyecto de investigación. A buen seguro, existirán múltiples vías para alcanzar la consecución de los objetivos marcados con anterioridad, pero cuando estos se logran desde el convencimiento y la firme voluntad de sus protagonistas, las sensaciones recogidas resultan también imprescindibles en la propia concienciación y participación activa sobre el patrimonio.

En tercer lugar, la suma de todos los materiales presentados aportan una clara visión global e integradora sobre los bienes del entorno de Farmington Junior High.

Mostrando una perspectiva interdisciplinar (Didáctica de las Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales), fruto de la aplicación original y práctica por parte de los estudiantes de una organización de la acción didáctica investigativa. Superando definitivamente la concepción fragmentada y reduccionista del patrimonio referida en el punto primero.

En definitiva, del análisis fruto de la investigación desarrollada se concluye una simbiosis perfecta entre patrimonio y territorio, como instrumento de participación ciudadana. El resultado es una sociabilización del patrimonio como referente de identidad, lo que se traduce en una incalculable rentabilidad social. Tras la investigación realizada y los resultados expuestos, se permite una divulgación de los logros en una doble vertiente. Por una parte, la difusión puramente académica (congresos, publicaciones y foros), y por otro, desarrollar procesos de comunicación social (Cuenca, 2013), especialmente en el estudio de caso que nos compete, referido a los centros educativos. Por ello, que la presente experiencia tenga como origen y punto central de proceso, la escuela y su entorno, multiplica de forma incontable las posibilidades de reproducir el modelo diseñado, basado en la participación activa y directa de los estudiantes, y también la capacidad de fundirlo en contextos patrimoniales infinitos, redimensionando así, la idea original.

9.6. Informe de investigación.

Tras el amplio capítulo dedicado al análisis de los datos obtenidos en el proceso de investigación, se acomete el informe de investigación, sección que resulta fundamental en los estudios cualitativos como el presente. Sin intención de repetir aspectos ya mencionados, se pretende comunicar de forma sistémica los aspectos más significativos. Se presenta así, un balance conciso de la lógica investigadora desarrollada.

9.6.1. Resultados alcanzados.

En función del sistema de categorías diseñado y el conocimiento adquirido a través de las diferentes técnicas e instrumentos usados a lo largo de toda la investigación, se enumeran a continuación, los resultados más relevantes obtenidos del proceso. En buena medida, consecuencia de la multiplicidad en las aplicaciones prácticas de la didáctica del patrimonio, se habla así de : a) resultados directos del análisis de los datos frutos de la investigación y, b) resultados pedagógicos.

a) Resultados directos del análisis de la investigación.

- Se logró mediante la ejecución de técnicas e instrumentos de investigación, detectar y contrastar a través de la rejilla de observación diseñada, las concepciones particulares que sobre patrimonio poseen los estudiantes de 7° de Farmington Junior High.
- Se consiguió enriquecer el concepto de patrimonio, en relación a la variable: *conexiones con el entorno del elemento patrimonial*.
- Se alcanzó un modelo de enseñanza y comunicación deseable, en relación a las variables: *organización de la acción didáctica, papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio, nivel de disciplinamiento, integración de contenidos, contextualización de los contenidos, finalidad de la enseñanza*.

b) Resultados pedagógicos.

- Se pudo situar el patrimonio en el foco de interés de los estudiantes y en el de la comunidad educativa de Farmington Junior High.
- Se aprovechó de manera muy eficiente el entorno patrimonial próximo de Farmington Junior High, constituyéndolo en herramienta educativa y principio activo de la participación ciudadana.
- Se logró diseñar y llevar a la práctica una dinámica pedagógica de carácter innovador y fundamentada en el aprender investigando.

- Se consiguió a partir de los centros de interés de los estudiantes, generar prácticas en los que ellos mismos fueran los protagonistas de un proceso de investigación patrimonial.
- A nivel personal, se constató un importante avance en mi propio desarrollo profesional, destacando, por una parte, el aprendizaje a través del propio diseño y puesta en práctica de una unidad didáctica investigadora basada en problemas y, por otra parte, el mayor conocimiento de las características del pensamiento de los estudiantes tras el estudio y análisis de sus concepciones.

9.6.2. Actualidad.

El tema seleccionado para la investigación está de plena actualidad, así lo evidencian el gran número de publicaciones, investigaciones y foros en los que el patrimonio se ha convertido en el tema central de desarrollo. La Educación Patrimonial requiere, especialmente en el ámbito escolar, de experiencias de aula que puedan servir de guías para profesores, que cada vez más, demandan dinámicas vinculadas al patrimonio. La posibilidad de que estas experiencias hayan sido llevadas a la práctica, y aporten, como en el caso presente, resultados contrastados científicamente, dota de un valor extra al estudio de “Farmington Junior High y su entorno patrimonial”. Además, el hecho de que se trate de una investigación de carácter cualitativo, frente al predominio de estudios cuantitativos, acentúa su repercusión. El carácter cercano e individualizado de las corrientes educativas actuales, y la necesidad de acrecentar el protagonismo de los estudiantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje, también tiene como ya se demostró, un espacio destacado y de interés en la presente tesis doctoral.

Por otra parte, el hecho de que el trabajo muestre vínculos entre patrimonio, territorio, emociones y comunidad, lo relaciona con investigaciones tan actuales como las que vinculan la inteligencia territorial, con la inteligencia emocional, siendo el patrimonio y las acciones educativas los vehículos para un desarrollo social, sustentable y comprometido por la comunidad.

9.6.3. Novedades.

En este apartado se hace referencia a los principales aportes originales presentes en la tesis doctoral. son así enumerados una serie de logros para posteriormente ser clasificados y detallados en los aportes teóricos y prácticos. De esa forma, pueden concretarse en los siguientes puntos:

- La actualización y adecuación escolar del concepto de patrimonio, a partir de la detección de bienes de interés próximos, desarrollo de dinámicas motivadoras y proceso de síntesis de concepciones.
- Realización y contrastación de una experiencia didáctica patrimonial del entorno escolar, desde el aprender investigando y la innovación educativa.
- Visión holística del patrimonio en la gestación, desarrollo y evaluación de los aspectos vinculados a la investigación.
- Detección de las concepciones patrimoniales en estudiantes de secundaria, y análisis del proceso de evolución de las mismas tras intervención educativa.
- Diseño de instrumentos propios y específicos para este estudio de caso.
- Creación y aplicación de un diario detallado de sesiones patrimoniales, estructurado en actividades de iniciales, de desarrollo y de síntesis.

9.6.4. Aportes teóricos.

En este apartado se debe destacar la definición y actualización, tanto del concepto de patrimonio, como el desarrollo de los valores implícitos de la educación patrimonial (basados en los principios de la educación para la ciudadanía), y su rentabilidad social. Dicho concepto, dotado históricamente con una carga excesivamente academicista, necesita ser puesto en valor desde la sencillez de la cotidianidad y su cercanía a los estudiantes. En el estudio se aporta también la idea de patrimonio como fuente asociada a los procesos de identidad. Otros aspectos igualmente reseñables, fueron el uso de la visión holística como referente teórico y metodológico, utilizada desde el inicio mismo de la investigación como guía del proceso. La amplia bibliografía aportada, tanto nacional como internacional, da como resultado un aporte

teórico también clave de la presente investigación, así como, la búsqueda detallada y su análisis posterior de otras propuestas patrimoniales publicadas al respecto y que enriquecieron sin duda el conjunto de los aportes teóricos.

9.6.5. Aportes prácticos.

Son varios los elementos a tener en cuenta en relación con esta contribución. Para comenzar, el análisis e interpretación realizado permite describir y explicar la organización y el funcionamiento de la sociedad de Farmington (Utah). Destaca el aporte de una propuesta de trabajo claramente basada en el contexto escolar, sustentada a partir de tres fases: *inicial* (con actividades en el aula), de *desarrollo* (trabajo de campo) y de *síntesis* (participación social), contribuyendo esto último a sistematizar todo el procedimiento práctico. Se apuesta así, por una didáctica del patrimonio coherente y significativa, que articula una estrategia metodológica que conlleva planteamientos investigativos. También, hay que recordar el detallado programa de actividades incluidas en un diario práctico de sesiones, catalogadas a su vez, en bloques de contenido y en tipologías patrimoniales. La conjunción, definida y desarrollada, de procedimientos vinculados al aprender investigando y el modelaje de concepciones patrimoniales que se desarrollan en el ámbito de la educación práctica ciudadana. Se apuesta claramente por dinámicas reales, directas y diferentes, tanto para profesores, como para alumnos. Los resultados obtenidos han sido contrastados con un elevadísimo grado de satisfacción transmitido por los estudiantes. Por último, señalar la apuesta por el fomento de la participación ciudadana en la vida pública, que tan necesaria resulta en la actualidad, desde el compromiso con la cultura, propia, como con la de los demás.

9.6.6. Nuevos interrogantes científicos.

El presente apartado finaliza lanzando nuevas interrogantes que posibilitarían futuras líneas de investigación, estas pudieran ser desarrolladas por otros investigadores o abordadas por mí. Se demuestra con ellas, la pertinencia del estudio y la continuidad que se abre con una temática trascendental por su el interés directo que despierta y por todos los aspectos secundarios que derivan de su práctica.

- ¿Qué aspectos influyen en la configuración del concepto de patrimonio de los estudiantes de secundaria?

- ¿En qué grado influye la escuela en las concepciones de los estudiantes sobre el patrimonio?
- ¿Cómo evolucionan las concepciones patrimoniales de los alumnos en las distintas etapas educativas?
- ¿Qué semejanzas y diferencias existen en las concepciones sobre el patrimonio en estudiantes de contextos geográficos diferentes?

10. CONCLUSIONES.

En este último apartado se pretende recoger las reflexiones que han ido surgiendo a lo largo de todo el proceso de investigación. Resumirlas en unas pocas páginas resulta complejo por la gran cantidad de datos recabados y pensamientos derivados de la dinámica desarrollada. Consecuencia todo ello, de años de trabajo, en los que no sólo llegaban resultados concretos, sino también un cúmulo de sensaciones particulares y conjuntas muy significativas, acrecentadas en este caso por la naturaleza escolar de esta tesis doctoral. A continuación se abordará un balance final en relación a tres grandes aspectos, que son los que siguen:

- En relación al análisis.
- En relación a la metodología e instrumentos de investigación.
- En relación a las líneas futuras de investigación

10.1. En relación al análisis.

Los objetivos principales del estudio marcaron las pautas para la consecución de las metas diseñadas en la presente tesis doctoral. De forma general se puede afirmar que los cinco objetivos fueron alcanzados de forma exitosa, llegándose incluso a superar de forma notable. Todo el proceso de análisis se basó en consecuencia, en la realización de las tareas oportunas para alcanzarlos con suficiencia. Se realiza una valoración concreta de cada uno de ellos:

a) Cuantificar y valorar las experiencias nacionales e internacionales de aprovechamiento patrimonial próximas a los centros educativos.

Este aspecto inicial supuso un paso necesario para la justificación de todo el estudio posterior. Como se comprobó, tras la cuantificación y valoración del análisis documental, existe un vacío evidente respecto a experiencias solventes desarrolladas en el marco de una Educación Patrimonial cercana, significativa e identitaria. La presente investigación se desarrolló, entre otros aspectos, por la necesidad de abordar dos campos relacionados y poco frecuentados de trabajo. Por una parte, el estudio de las

concepciones patrimoniales de los estudiantes, y por otra, por la urgente necesidad de poner en práctica renovadas experiencias didácticas basadas en entornos próximos a los centros educativos. En ese sentido, esta tesis doctoral aspira a incentivar en el futuro ambas líneas de investigaciones, logrando impulsar indirectamente todos los valores de la didáctica patrimonial.

b) Detectar y analizar las concepciones previas sobre patrimonio próximo que tiene el grupo de estudiantes seleccionados de Farmington Junior High.

De especial transcendencia por lo que aporta al conjunto de la investigación, la consecución de este segundo objetivo fue uno de los más destacados. La práctica inexistencia de estudios sobre las concepciones patrimoniales de los alumnos dentro de la educación formal, hace que estudios como el nuestro resulten muy necesarios. Los estudios de casos en esta línea, posibilitan de forma particular un enriquecimiento exponencial del conjunto de la Educación Patrimonial. Además, hay que tener en cuenta, que desde el punto de vista pedagógico, partir de las ideas previas que tienen los estudiantes resulta fundamental, cuando se quiere construir con bases sólidas un nuevo aprendizaje. En nuestro caso particular, no solo se llegaron a detectar dichas concepciones, sino que se profundizaron en cada una de ellas, configurando un universo patrimonial condicionado por elementos principalmente históricos y de carácter religioso.

c) Desarrollar una experiencia de educación patrimonial innovadora, basada en la visión holística sobre el patrimonio.

A la carencia de investigaciones sobre concepciones de los estudiantes sobre patrimonio, señalada con anterioridad, hay que sumarle también, la escasez de propuestas innovadoras y de carácter investigativo sobre el patrimonio más próximo a los centros escolares. Por ello, toda la experiencia diseñada de “Farmington Junior High y su entorno patrimonial” resultó exitosa, tanto por la gran cantidad de evidencias que los estudiantes indirectamente aportaron a la investigación, como por el altísimo grado de satisfacción de los verdaderos protagonistas del proceso educativo. Al ser contrastada destaca por su valor referencial, constituyéndose como modelo base exportable a cada uno de los infinitos contextos patrimoniales escolares. Su metodología activa, participativa y dinámica, diseñada con un proceder basado en el

aprender investigando, aseguran un incuestionable protagonismo por parte del alumno. La visión holística sobre el patrimonio ofrece a su vez, una herramienta educativa y formativa, de primer orden, dando la posibilidad de formar ciudadanos con un marcado carácter crítico y comprometidos con su sociedad.

d) Analizar las nuevas concepciones adquiridas por los estudiantes tras la intervención realizada.

Desarrollar y alcanzar este objetivo significó evaluar el éxito de nuestra propuesta didáctica patrimonial. Las concepciones iniciales de los estudiantes mostraron una visión limitada en cuanto a la consideración de patrimonio, éstas se fueron enriqueciendo paulatinamente con la experiencia y participación conjunta de todos; como resultado, se puede afirmar con rotundidad, que hubo un antes y un después de la acción educativa emprendida porque los indicadores evaluados mostraron al final del proceso una dimensión definida como ideal. Hay que recordar que la experiencia no tuvo como objetivo suplantar determinados indicadores definidos como señas de la identidad colectiva del grupo de estudiantes de Farmington, sino enriquecer otros que repercutieran en la visión que sobre el patrimonio se ha señalado en la presente tesis doctoral.

e) Fundamentar una propuesta de Educación Patrimonial alternativa a los modelos tradicionales, con la intención de establecer un experiencia de referencia, especialmente útil, para la educación formal, y aprovechable también para la educación informal.

El marco teórico y el propio diseño metodológico de la investigación fundamentaron la propuesta patrimonial. La idea de ésta, se sustentó, sobre una serie de principios referidos, en el primero de los casos, a la ciudad educadora, la educación para la ciudadanía y el aprender investigando. En relación al diseño, se siguió un paradigma constructivista, con una metodología cualitativa para el desarrollo de un estudio de caso de corte etnográfico basado en la investigación – acción. En consecuencia de todo ello, se establecieron una bases científicas sólidas, posibilitando la creación de una experiencia didáctica de estudio patrimonial próximo, exportable como modelo de referencia a los centros educativos.

f) Establecer unas pautas de progresión del desarrollo profesional docente vinculadas a la didáctica del patrimonio.

Esta tesis doctoral demostró cómo la didáctica del patrimonio se constituye en una excelente herramienta para el desarrollo profesional docente. Partiendo de un sistema de categorías creado como instrumento marco para la presente investigación, se establecen una serie de parámetros conceptuales, de enseñanza y de comunicación que marcan objetivos concretos de desarrollo profesional. Las características propias que posee el patrimonio, su valores, su estrecha vinculación y reconocimiento social posibilitan un campo de trabajo idóneo para fundamentar propuestas educativas complejas, innovadoras y significativas, que a su vez puedan ser fácilmente evaluables. El éxito de la experiencia didáctica desarrollada, supuso un hito en mi evolución profesional, y un nuevo aliciente para que el patrimonio continúe vertebrando el futuro de nuevos logros educativos.

10.2. En relación a la metodología e instrumentos de investigación.

En este trabajo se le asignó una importancia muy destacada al diseño metodológico, puesto que la ausencia de estudios de esta índole, así lo requería. La formulación del problema de investigación consistió en averiguar las visiones que sobre el patrimonio más próximo tienen los alumnos de 7º curso de Farmington Junior High. Para ello, y con un enfoque interpretativo – naturalista, se necesitó desarrollar unos instrumentos de investigación acordes y consecuentes al problema señalado. En ese sentido, la variedad de modalidades de observación aplicadas, las entrevistas, y las encuestas, se adecuaron a la perfección a las características de la investigación. La triangulación metodológica de las fuentes de datos, contribuyó a concretar un mismo significado bajo circunstancias diferentes. Aunque el estudio sobre mi propia práctica, a nivel de desarrollo profesional, puede presentar ciertas limitaciones, en aras de facilitar otras investigaciones, tanto la propia estructura metodológica, como los instrumentos desarrollados puede ser extrapolables y aplicables a otros casos sobre concepciones particulares sobre el patrimonio.

10.3. En relación a las líneas futuras de investigación.

El propósito de cualquier tesis doctoral es que tenga recorrido, es decir, que de pie a futuras investigaciones que enriquezcan la temática abordada. Con la dinámica del presente trabajo se fueron generando gran cantidad de nuevos interrogantes que demuestran las enormes posibilidades que posee la Educación Patrimonial. Por la lógica imposibilidad de abordarlas en este estudio, se abren ahora, una serie de líneas futuras de trabajo que a buen seguro resultarán apasionantes.

En primer lugar, se hace necesario aplicar los parámetros desarrollados en el estudio de casos actual, a otros centros educativos en España o fuera de ella, con el objetivo de detectar las concepciones que sobre patrimonio tienen nuestros escolares. En la actualidad, ya me encuentro diseñando una nueva dinámica de investigación patrimonial de contexto escolar, en este caso en la ciudad de Huelva, con la intención de contrastarla con la actual y averiguar cuáles son los aspectos que tienen más peso a la hora de determinar las concepciones sobre patrimonio. Cada experiencia didáctica en el entorno escolar demuestra un universo diferente y plural, lleno de pequeños matices, que resultaría conveniente someterlos a la búsqueda de afinidades. La idea última debe ser investigar y evidenciar las posibilidades reales que posee el patrimonio, como instrumento de primer orden en la formación de una ciudadanía crítica, bajo los principios de la universalidad.

En segundo lugar, habría que analizar cómo evoluciona el concepto de patrimonio a lo largo de las distintas etapas educativas, y hasta que punto, influye la escuela y el entorno social en la configuración de dichos parámetros de identidad patrimonial. De dicha evolución, se deben deducir nuevas líneas de actuación didácticas acordes a los resultados obtenidos.

En tercer lugar, hay que abrir nuevas vías referidas a los dos principales sujetos vinculados a la didáctica patrimonial; por una parte, otorgando un mayor grado de participación e implicación a los alumnos, aspectos necesarios como entidades de conocimiento y verdaderos protagonistas de la acción educativa, con el objetivo de poner en práctica y evaluar su propia capacidad para transformar la realidad. De ello, como ya se ha comentado, también se derivan las investigaciones que captan y gradúan cómo una actuación particular de didáctica patrimonial afecta a la formación de los estudiantes. No olvidemos dos de los principios defendidos y demostrados en la

presente tesis, la capacidad de emocionar que tiene el patrimonio y su enorme facilidad a la hora de formar ciudadanos. Por último, y en relación a lo anterior, señalar la necesidad de continuar indagando respecto a la relación existente entre patrimonio y el desarrollo profesional docente. Se necesita así, profundizar en nuevas líneas de investigación, que lo vinculen de forma sólida con la didáctica defendida en esta tesis doctoral. El objetivo debe ser, establecer el mayor número posible de referencias que definan las variables del crecimiento profesional, y muestren en la medida de sus posibilidades, nexos de unión permanentes entre uno y otro campo de actuación.

Referencias
Bibliográficas

ADRADOS, L. (2014). Experiencia didáctica en un área de alto valor patrimonial: el karst litoral del oriente de Asturias. *Enseñanza de las ciencias de la tierra: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*. Vol. 22. Nº. 1. 49-60.

AGAR, M. (1996). Hacia un lenguaje etnográfico. En Carlos Reynoso (Ed.), *El surgimiento de la Antropología posmoderna* (117-137). Barcelona: Gedisa.

AGUIRRE, I. (2012). Retos de la investigación en educación patrimonial. *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 196-210.

ÁLVAREZ, P. y PAYÁ, A. (2013). Patrimonio educativo 2.0: hacia una didáctica histórico-educativa más participativa y la investigación en la red. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*. Nº. 22. 117-140.

ANDERSON, G. y HERR, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.

ARJONES, A. (2015). Apuntes para un Manual de buenas prácticas para la participación ciudadanía en la gestión del patrimonio cultural en Andalucía. *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*. Núm. 16, 45-50.

ASHWORTH, G. y HOWARD, P. (1999). *European heritage planning and management*. Exeter-Portland, Intellect.

AUSUBEL, D. P., y OTROS. (2009) *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trilla.

ÁVILA, R. M. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

ÁVILA, R. M. (2001). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Díada, Sevilla.^[1]_[SEP]

AZAÑA, M. (Sin fecha). *El jardín de lo frailes*. Compañía General de Artes Gráficas. Madrid.

BARRON, A. (1991). *Aprendizaje por descubrimiento: análisis crítico y reconstrucción teórica*. Salamanca. Amarú.

BENEJAM, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Íber*. 36. 7-12.

BERTALANFFY, L. (1968). *General system theory: foundations, development, applications*. New York.

BOAS, F. (1920). The Methods of Ethnology. *American Anthropologist*. New Series, Vol. 22, No. 4, 311-321.

BRUNER, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.

CAMBIL, M. E. y ROMERO, G. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la geografía desde el patrimonio cultural en el grado de maestro en educación primaria. *Clío: History and History Teaching*. Nº. 39.

CANALS, R. (2008). La didáctica de las ciencias sociales: contribución al desarrollo de las competencias básicas en la educación obligatoria. En R. M. ÁVILA, A. CRUZ y M. C. DÍEZ (eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Universidad de Jaén, Servicio de publicaciones, 331-356.

CANTÓN ARJONA, V. (2009). La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana. *Certidumbres e Incertidumbres. Correo del Maestro*. Núm. 154. 31-39.

CAÑAL, P., POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción General y Fundamentos*. Sevilla. Díada.

CARDONA, G. FELIÚ, M. y JIMÉNEZ, L. (2016). Las posibilidades didácticas del patrimonio urbano para la educación ciudadanía en el grado de Educación Infantil: el caso de Poblenou en Barcelona. *Universitat de Barcelona. Grupo de investigación DIDPATRI*.

CARR, W y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca.

CASTRO MARTÍN, P. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

CLIMENT, N. (2002). *El desarrollo profesional del maestro de primaria respecto de la enseñanza de la matemática: un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

COBO PADILLA, A. (2009). El paseo recreativo de orientación urbana en el contexto escolar a través de la Educación Física: práctica en Baeza y Úbeda, Ciudades Patrimonio de la Humanidad. *Hekademos: revista educativa digital*. Nº 4, 25-44.

COFFEY, H. (2010). “They taught me”: The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Volume 26, Issue 2, 335–342.

COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

COMA, L. (2011). *Actividades educativas y didácticas del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

CUENCA, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648> .

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. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.

CUENCA , J. M. y DOMÍNGUEZ, C. (1999). La difusión del patrimonio urbano: El diseño de programas y actividades desde la perspectiva didáctica. *Acta del I congreso Internacional de Ciudades Históricas, Patrimonio y Sociabilidad*. 53-60.

CUENCA , J. M. y DOMÍNGUEZ, C. (2002). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales / coord. por Jesús Estepa Giménez, María Sánchez Agustí, Mercedes de la Calle Carracedo*, 79-96.

CUENCA , J. M. y DOMÍNGUEZ, C. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural: análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la escuela*, Nº 56, 2005, 27-42.

CUENCA, J. M. y ESTEPA, J. (2003). El patrimonio en las Ciencias Sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO. En Ballesteros, E. y otros (Eds.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 91-102.

CUENCA, J. M. y ESTEPA, J. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio: investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. *Miradas al patrimonio / coord. por Olaia Fontal Merillas, Roser Calaf Masachs*, 51-71.

CUENCA, J. M. y MÁRTÍN, M. (2009). La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal. Universidad de Huelva.

CUENCA, J. M. y MÁRTÍN, M. (2009). La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial. Publicado en R. M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (eds). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bologna: Patrón Editore. 507-514.

CUENCA, J. M., WAMBA, A. M. y JIMÉNEZ PÉREZ R. (2006). La enseñanza del Patrimonio en la ESO: concepciones de los profesores de Ciencias Experimentales y Sociales. *Educación científica: tecnologías de la información y la comunicación y sostenibilidad*. Universidad de Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

DECROLY, O. (2007). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Biblioteca Nueva.

DELGADO ALGARRA, E. J. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria : estudio de caso en ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

DEWEY, J. (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires. Losada.

DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la Escuela*, 56. 27-42.

ELBAZ, F. (1991). Research on teachers knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), 1-19.

ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In WITTRICK, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Co. p. 119-161. Traducción al español: ERICKSON, F. (1989) *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In WITTRICK, M. C. (Comp.). *La investigación en la enseñanza, II*. Barcelona, Paidós. 195-301.

ESTEPA, J. (2000). La investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores para enseñar de ciencias sociales. *XI Simposium Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Huelva.

ESTEPA, J. (2001). El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber*, 30. 93-105.

ESTEPA, J. (2009). La educación del patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español. . En R.M. Ávila, B.Borghi y I. Mattozzi(ed.) *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia, Pàtron editore.).

ESTEPA, J. (2012). Enfoques de investigación en educación patrimonial desde la didáctica de las ciencias sociales: el taller EDIPATRI. *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 164-178.

ESTEPA, J., ÁVILA, R. M. y FERRERAS, M. (2013). Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* / coord. por Jesús Estepa Giménez, 41-59.

ESTEPA, J., ÁVILA, R. M. y RUIZ FERNÁNDEZ, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación: estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*. Nº 6, 75-94.

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 (coords.). *Miradas al Patrimonio*. Oviedo, Trea. 51-71.

ESTEPA, J., CUENCA, J. M. y ÁVILA, R. M. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales* / coord. por Antonio Ernesto Gómez Rodríguez, Pilar Núñez Galiano, 57.

ESTEPA, J., CUENCA, J.M. y MARTÍN, M. (2009). El patrimonio y su enseñanza: análisis de materiales y recursos para una propuesta integrada de educación patrimonial.

XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales / I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di didattica delle scienze sociali. Bologna, Italia.

ESTEPA, J., CUENCA, J. M. y MARTÍN, M. (2011). Enseñar y aprender las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio en la educación primaria. *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas de I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* : [Recurso electrónico] / coord. por Ramón López Facal, Luis Velasco Martínez, Victor Manuel Santidrián Arias, Xosé Ángel Armas Castro. 243-254.

ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J. M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universitat de Lleida. 327-336.

ESTEPA, J., FERRERAS M. y MORÓN, M. C. (2013). Resultados de investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio y análisis de libros de texto y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación del patrimonio. *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* / coord. por Jesús Estepa Giménez, 25-39.

ESTEPA, J., WAMBA, A. M. y JIMÉNEZ, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56. 19-26.

FERMOSO, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educar*, 14-15. 121-136.

FERNÁNDEZ SALINAS, V. (2005). Finalidades del Patrimonio en la educación. *Investigación en la escuela*. Nº 56: 7-18.

FERRERAS-LISTÁN, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos*. Tesis doctoral dirigida por Jesús Estepa Giménez y Myriam Martín Cáceres. Universidad de Huelva.

FIGUERAS, P. TOMÁS C. y VILARRASA, A. (1995). La escuela y la ciudad educadora. *Iber*, 3. 57-65.

FIRESTONE, W. A. (1987). Meaning in method: the rethoric of quantitative and qualitative research. *Educational Researcher*, 16(7): 16-21.

FREINET, C. (1970). *Los métodos naturales*. Editorial Fontanella. Barcelona.

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Temas de educación. Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia.

FOCCROULLE, B. (1995) Le droit au patrimoine, condition de la démocratie. *Patrimoine européen*, 3, 26-27.

FONTAL, O. (2004). El patrimonio: una realidad con muchas miradas. En *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Coord. por Roser Calaf y Olaia Fontal. Trea. 17-20.

FONTAL, O. (2012). El Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE): un instrumento^[1]_{SEP} de referencia en el ámbito internacional. Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE). *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 85-105.

FONTAL, O. e IBÁÑEZ, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 33, nº . 15-32.

FONTAL, O. e IBÁÑEZ, A. (2016). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de educación*. Núm. 375, 2016, 184-214.

FUERTES, C. (2016). Emoción y patrimonio. Educación emocional y fuentes orales en el diseño de itinerarios didácticos. *Didácticas Específicas*. Nº. 15. 51-69.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (1995). La ciudad como objeto de conocimiento escolar. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº. 3, 25-33.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla. Díada.

GIL, N., LLONCH, N. y SANTACANA, J. (2016). Identidades culturales: educando ciudadanos desde la mirada patrimonial. *Universitat de Barcelona Grupo DHIGECS y Red 14*. En Molina, S., Escribano, A. y Díaz, J. (eds.). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales*. Universidad de Murcia.

GILLATE, I., MADARIAGA J. M. y VICENT, N. (2014). Cambios en las concepciones patrimoniales a través de la participación en programas educativos. *Clío: History and History Teaching*. Nº 40.

GOLLETE, G. y LESSARD-HÉBERT, M. (1988). *La investigación-acción. Sus funciones, su fundamento y su instrumentalización*. Barcelona: Laertes.

GÓMEZ REDONDO, C. (2011). Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. *EARI: Educación artística revista de investigación* (2): 108-111.

GÓMEZ REDONDO, C. (2012). Patrimonio e identidad: La educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno. *La Educación Patrimonial en España y en Europa*. 15-22. *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial*.

GÓMEZ REDONDO C. (2012). Procesos de identización en entornos culturales. En *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sebastián Molina Puche, Ainoa Escribano-Miralles y José Díaz- Serrano (Eds.). 23-32. Universidad de Murcia, 2016.

GREEN, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó, Barcelona.

GREVTSOVA, I. (2016). Tendencias del uso de las tecnologías móviles en espacios urbanos: m-learning y patrimonio cultural. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*. Año nº. 24. 90. 132-151.

GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. 3ed. Madrid: Morata.

GUITIÁN, C. (2003). La didáctica de las Ciencias Sociales en el nuevo plan de profesor de enseñanza secundaria. En R. M. ÁVILA, A. CRUZ y M. C. DÍEZ (eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Universidad de Jaén, Servicio de publicaciones, 101-111.

HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Grao.

HERRERO, B. F. (2014). Experiencias didácticas sobre modernismo en Zamora. *Clío: History and History Teaching*. Nº. 40.

IMBERNÓN, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona, Graó.

INSA, Y. (2002). Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para explicar la ciudad. *ÍBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº. 32, 89-95.

JIMÉNEZ, R. y WAMBA, A. (2002). La formación inicial del profesorado de educación primaria a través del proyecto Maimónides. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Volumen 1. Nº 2: 64-79.

KEEVES, J. P. (1988). Methods and processes in research in science education. En B. J. Fraser y K. G. Tobin (Ed.) *Internacional Handbook of Science Education*, 1127-1155. Dordrecht Kluwer.

KILPATRICK, W. H. (1918). *The project method*. *Teacher's College Record*, 19, 319 – 335.

KUHN, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad., cast. La estructura de las revoluciones científicas. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1971).

LATORRE, A., et al (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona : Graó.

LEE, S. y BANG, Y-S. (2011). Listening to teacher lore: The challenges and resources of Korean heritage language teachers. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 27, 387-394.

LLOWENTHAL, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge, Cambridge University Press.

LÓPEZ ARROYO, C. T. (2013). La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documental. *Clío* 39.

LÓPEZ ARROYO, C. T. (2014). La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Propuesta didáctica. *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 78. 61-71.

LÓPEZ CAMPOS, L. I. (2012). La educación patrimonial como herramienta de conservación^[1] del patrimonio. El trabajo con jóvenes. *Programa Patrimonio Joven*.^[2] Subdirección General de Protección del Patrimonio Histórico. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Ponencias*. 340-361.

LÓPEZ CRUZ, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

LUC, J-N. (1981). *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Edit. Cincel. Madrid.

LUCAS, L. Y ESTEPA, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la escuela*. Nº 89, págs. 35-48.

MALINOWSKI, B. (2001). *Los argonautas del Pacífico occidental: comercio y aventura entre los indígenas de la Nueva Guinea Melanésica*. Península.

MARCUS, G. y FISCHER, M. (2004). *La antropología como crítica cultural: un momento experimental en las ciencias humanas*. Amorrortu editores.

MARTÍN CÁCERES, M. (2012). *La educación y la Comunicación Patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

MARTÍN CÁCERES, M. y CUENCA, J.M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 33, nº. 1, 33-54.

MATTOZZI, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición. En J. Estepa, C. Domínguez y J.M. Cuenca (eds.) *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva, Universidad de Huelva. 57-96.

MCLUHAN, M. y POWERS, B. R. (1994). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Planeta-De Agostini.

MENDIÓROZ, A. M. (2016). Propuesta formativa en el grado de maestro de Educación Infantil, para trabajar el método de investigación histórica en el aula. *Arte, individuo y sociedad*. Vol. 28. Nº. 3, 399-414.

MENOR, S., SOUTO, X. M., DOPAZO, M. (2003). La vivienda como problema educativo. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Nº. Extra 7, 146.

MERRIAM, S. B. (1988). *Investigación con estudios de caso en educación: una aproximación cualitativa*. San Francisco: Jossey-Bass.

MERRYFIELD, M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 16, 429-443.

MOLINA, M. P. (2017). El patrimonio histórico-natural y su didáctica. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Nº. 86, 57-61.

MOLINA PUCHE, S., ESCRIBANO-MIRALLES, A. y DÍAZ SERRANO, J. (2016). Patrimonio e identidad en la formación de ciudadanos: la función de la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. 7-19. Universidad de Murcia.

MOREIRA, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. *Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias*. Texto de apoyo nº 14. Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de Burgos.

MORENO, I. (1999). El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración y usos. En *Anuario etnológico de Andalucía*. 1995-1997. Sevilla, Junta de Andalucía. 325-330.

MUÑOZ CATALAN, M. C. (2009). *El desarrollo profesional en un entorno colaborativo centrado en la enseñanza de las matemáticas: el caso de una maestra novel*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

MÚÑOZ, D. y OTROS. (1996). La importancia de las preguntas. *Cuaderno de pedagogía*, 243. 73-77.

PAGÉS, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos*. Teoría y práctica de la educación 13. 38-51.

PIAGET, J. (2014). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI.

PORLÁN, R., RIVERO, A. y MARTÍN DEL POZO, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. 16 (2). 271-281.

POZUELOS, F. J. (2001). La investigación escolar: una alternativa para innovar en el aula. La investigación escolar: una alternativa para innovar en el aula. En POZUELOS, F. J. y TRAVÉ, G. (2001) *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones.

POZUELOS, F. J. (2007). Trabajos por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias. Morón de la Frontera. Cooperación educativa.

PRATS, LL. (1997). *Antropología y patrimonio*. Ariel, Barcelona.

PRATS, J. y SANTACANA, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 59. 8-21.

PRATS, J. y SANTACANA, J. (2015). Nous paradigmes en l'ensenyament de la història. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*. Nº. 26, 2015, 19-39.

REIS, P. y CLIMENT, N. (2012). *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional*. Universidad Internacional de Andalucía.

SALINAS, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Investigación en la escuela*, Nº 56, 7-18.

SANTORO, N. y ALLARD, A. (2005). Examining identities: Working with diversity in the pre-service teaching experience. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 21, 863-873.

SANTOS, M. A. y NIETO, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 16, 413-427.

SCHÖN DONALD, A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, Paidós.

SERRANO, G.P. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid, La Muralla S.A.

SERRAT ANTOLÍ, N. (2004). Estaciones didácticas, diseño y experimentación. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 39, 31-44.

SIBONY, D. (1998). Le patrimoine. Un liue d'être autrement. In J. Le Goff (Prés.) *Patrimoine et passions identitaires*. Paris, Fayard. 33-41.

SOBRINO, D. y RIVERO, M. P. (2011). El temario "Clío" para las oposiciones de profesorado de Secundaria de Geografía e Historia: experiencia de un proyecto colaborativo. *Clío: History and History Teaching*. Nº 37. 1.

STAKE, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Madrid.

STENHOUSE, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata. Madrid.

STURMAN, A. (1988). Case study methods. In Keeves, J.P. (Ed). *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*. Oxford, Pergamon Press. 61-66.

SUÁREZ, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol.1. Nº 1. 40-56.

TEIXEIRA, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 32 (2), 133-145.

TÉLLEZ INFANTES, A. (2007). *La investigación antropológica*. ECU. Editorial Club Universitario.

TRILLA, J. (1995). La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar. En AUTORES VARIOS. *Volver a pensar la educación* (Vol. I). La Coruña y Madrid. Fundación Paideia y Morata.

VELASCO H. M. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Editorial Trotta. Madrid.

VICENT, N., ASENSIO, M. e IBÁÑEZ, A. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles: evaluación de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, Nº 26, 3-18.

VICENT, N. e IBÁÑEZ, A. (2012). El uso de las nuevas tecnologías y el patrimonio en el ámbito escolar. *Aula de innovación educativa*. Nº 208, 22-27.

VICENT, N., RIVERO, M. P. y FELIU, M. (2015). Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*. Vol. 33, Nº 1, 83-102.

VILARRASA, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 36. 13-21.

WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ, R. (2005). “La enseñanza y difusión del patrimonio y la alfabetización científica: relaciones ciencia, tecnología, sociedad y patrimonio”. *Enseñanza de las Ciencias. Número Extra. VII Congreso*.

WEBER, M. (1982). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu, Buenos Aires.

WEBER, M. (1984). *La acción social: Ensayos metodológicos*. Península. Barcelona.

VYGOTSKI, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Planeta.

ZAMORA ACOSTA, E. (2011). Sobre patrimonio y desarrollo. Aproximación al concepto de patrimonio cultural y su utilización en procesos de desarrollo territorial. *Pasos*, 9. 101-113.

ZUBER-SKERRITT, O. (1996). *New directions in action research*. En O. ZUBER-SKERRITT (Ed.), Washington, D.C.: Falmer Press.