

Universidad de Huelva

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía



El patrimonio como contenido de enseñanza : análisis de concepciones y de recursos didácticos

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

Mario Ferreras Listán

Fecha de lectura: 25 de septiembre de 2015

Bajo la dirección de los doctores:

Jesús Estepa Giménez

Myriam Martín Cáceres

Huelva, 2015



Universidad de Huelva

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía



TITULO:

**El Patrimonio como contenido de enseñanza. Análisis de
Concepciones y de recursos didácticos.**

Memoria para optar al grado de doctor

presentada por:

Mario Ferreras Listán

Bajo la dirección de los doctores:

Jesús Estepa Giménez

Myriam Martín Cáceres

Huelva, 2015

AGRADECIMIENTOS

Es mi intención expresar mi agradecimiento a la Universidad de Huelva, por haber sido la institución en la que me he formado a lo largo de estos últimos quince años, culminados actualmente en la elaboración y obtención de un doctorado, tras la consecución de una diplomatura, una licenciatura y dos Másteres.

Doy también mis más sinceros agradecimientos a todas las personas que componen el Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía por hacerme llegar su apoyo y su empuje en las diversas empresas en las que me embarco, pero especialmente a Jesús Estepa Giménez y Ana M^a Wamba, como directores iniciales y compañeros durante el desarrollo de este estudio y Myriam Martín tras su incorporación como tutora en la recta final. Por sus sugerencias, que ayudaron a la mejora de este proceso investigativo, pero sobre todo por su afecto y su atención personal.

También quisiera agradecer a los coautores de las publicaciones que conforman esta tesis por su aportación intelectual y personal, ya que todos y cada uno de ellos han sido compañeros infatigables que me han mostrado el camino a seguir para ser un buen investigador. Sin su aportación, esta tesis nos habría sido posible.

Agradecer con especial cariño a toda mi familia por apoyarme absolutamente en este viaje iniciado en el año 2000, en tierras onubenses y que por cuestiones diversas, en el año 2012 me han llevado nuevamente a tierras hispalenses, ya que sin ellos no hubiese sido posible la finalización de este trabajo, especialmente a Raquel por soportar las dificultades derivadas de la espera, la distancia y la incertidumbre. Y por último agradecer al misterio de la vida, que nos haya concedido la mayor de las gracias, la posibilidad de ser padres de un niño al que cariñosamente le digo Mario 3.0 porque es la versión mejorada de tres generaciones de Marios, abuelo, padre e hijo.

"Y así, los nuevos educadores en ningún momento tratarán de ser meros transmisores del saber, ni siquiera habrán de conformarse con la mera relación instructiva, sino que en todo momento será su ideal, el formar hombres nuevos y esto significa atención a todas las facultades del hombre, físicas y espirituales."

(Francisco Giner de los Ríos)

"Los investigadores alimentamos el instinto de saber; somos operarios del patrimonio intelectual de la Humanidad."

(José María Martín Senovilla)

"Sólo quien sabe cuidar lo ajeno puede poseer lo propio."

(George Gurdjieff)

ÍNDICE

RESUMEN / SUMMARY	13
1. INTRODUCCIÓN.	23
1.1. Esquema general de la investigación.	23
1.2. Planteamiento del problema.	26
1.3. Objetivos de la Investigación.	30
1.4. Hipótesis de la Investigación.....	32
1.5. Dimensiones de estudio de la investigación.....	33
1.6. Trayectoria del doctorando con la temática planteada.	36
2. MARCO TEÓRICO.....	43
2.1. La conceptualización del Patrimonio.	46
2.2. La Educación Patrimonial.	51
2.3. La investigación sobre las concepciones.....	60
2.4. La investigación sobre los libros de texto y materiales didácticos.	67
2.5. Trayectoria del taller EDIPATRI, respecto a la Didáctica del Patrimonio.	74
2.5.1. Antecedentes.	75
2.5.2. Investigaciones realizadas desde el taller EDIPATRI.....	78
3. MARCO METODOLÓGICO.....	85
3.1. Metodología de la Investigación.	85
3.2. Selección de la Muestra.....	90
3.2.1. Muestra de los artículos referidos a concepciones.	90
3.2.2. Muestra de los artículos referidos a materiales curriculares.	91
3.3. Instrumentos de recogida y análisis de datos.	94
3.3.1. Instrumentos de recogida de la información.	95
3.3.2. Instrumentos para el análisis de la información.	104
3.4. Resumen de los aspectos metodológicos en los artículos de la tesis.	106

4. RESULTADOS.....	111
4.1. Artículo 1: Primary and Secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis.....	112
4.2. Artículo 2: Heritage education: exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching.	126
4.3. Artículo 3: Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas.	140
4.4. Artículo 4: ¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?.	157
4.5. Artículo 5: La Educación Patrimonial en los museos.	187
5. DISCUSIÓN GENERAL.....	215
5.1. Datos referidos a la visión del patrimonio.	215
5.2. Datos referidos al modelo de enseñanza-aprendizaje y difusión del patrimonio....	217
5.3. Datos referidos a las relaciones que se establecen entre patrimonio e identidad....	221
6. CONCLUSIONES.	225
6.1. Conclusiones referidas a la problemática planteada.	226
6.2. Conclusiones referidas a las dimensiones de nuestro estudio.	231
6.2.1. Conclusiones referidas a la dimensión 1: visión del patrimonio.....	231
6.2.2. Conclusiones referidas a la dimensión 2: estrategias de comunicación patrimonial.	236
6.2.3. Conclusiones referidas a la dimensión 3: Patrimonio e Identidad.	241
6.3. Conclusiones referidas a los obstáculos encontrados.....	242
6.4. Nuevas perspectivas de trabajo.	243
7. INFORME DEL FACTOR DE IMPACTO.....	247
7.1. Teaching and Teacher Education.	247
7.1.1. Presentación.	247
7.1.2. Referencia bibliográfica.	248
7.1.3. Datos sobre el factor de impacto.	248
7.2. Revista de Educación.	250

7.2.1. Presentación.	250
7.2.2. Referencias bibliográficas	250
7.2.3. Datos sobre el factor de impacto.	251
7.3. CLIO. History and History teaching.	254
7.3.1. Presentación.	254
7.7.2. Referencia bibliográfica.	254
7.7.3. Datos sobre el factor de impacto.	254
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	257
ANEXOS.....	281

RESUMEN / SUMMARY.

RESUMEN:

La presente tesis doctoral titulada “*El Patrimonio como contenido de enseñanza didáctico. Análisis de concepciones y de recursos didácticos.*”, ha sido elaborada por la fórmula de compendio de artículos. Todos los artículos, han sido publicados en revistas científicas de primer orden e indexadas en función a sus índices de impacto en el Social Sciences Citation Index (Thomson Reuters); en el Social Science Citation Index, Arts & Humanities Citation Index; Journal Citation Reports, y/o en el Scimago Journal Rank (SJR) o tienen en cuenta los criterios de evaluación establecidos por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI).

En todas las publicaciones presentadas, la finalidad fundamental de las investigaciones realizadas se relaciona con conocer, en qué medida el Patrimonio es un constructo clave para formar ciudadanos críticos, desde la educación formal, no formal e informal. Con esta intención se analizan las concepciones de Maestros de Educación Primaria, Profesorado de Educación Secundaria y Gestores Patrimoniales, respecto al potencial didáctico del Patrimonio. Esto se debe a que estos profesionales son los principales agentes de la enseñanza, difusión y comunicación del Patrimonio. Además se analizan los principales recursos didácticos utilizados por estos profesionales, en los centros escolares (libros de texto) y en los museos y centros de interpretación (materiales didácticos y divulgativos), para conocer en qué medida abordan el Patrimonio desde una perspectiva socioeducativa.

Por tanto, situamos la presente tesis dentro de la línea de investigación de la “Educación Patrimonial”, que debe ser la encargada de transmitirnos la capacidad y necesidad para identificarnos con los elementos patrimoniales que forman parte integral de nuestra identidad como personas. Por ello, es importante llevar a cabo investigaciones sobre el tratamiento y el uso del Patrimonio en la escuela (educación formal) y los museos y centros de interpretación (educación no formal), como principales instituciones sociales, que conforman a los futuros ciudadanos. Es en estos organismos donde confluyen los conocimientos que adquieren las personas en general y sobre el Patrimonio en particular. Esto se debe a que el Patrimonio ha pasado de estar a disposición de un limitado número de investigadores a convertirse en una alternativa de conocimiento, turismo, ocio y esparcimiento para el conjunto de la ciudadanía, produciendo beneficios a las comunidades

locales y contribuyendo a sus expectativas de mejora, en cuanto a su tratamiento, difusión, uso y disfrute.

Este trabajo ha sido elaborado, dentro del grupo de investigación de “Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas” (DESYM). Concretamente en el seno de un sector de los investigadores que componen dicho grupo y que conforman a su vez un subgrupo que trabaja una línea de investigación centrada en la “Educación, Difusión e Interpretación del Patrimonio” (EDIPATRI). El taller EDIPATRI, ha sido uno de los pioneros a la hora de abordar la Educación Patrimonial como ámbito de investigación, y ha sido muy prolijo en las publicaciones referidas a esta cuestión.

Esta tesis doctoral se enmarca dentro del desarrollo y ejecución de dos proyectos de Investigación y Desarrollo (I+D):

- La enseñanza y difusión del patrimonio desde las instituciones educativas y los centros de interpretación. Concepciones sobre el patrimonio desde una perspectiva holística (BSO2003-07573)
- El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial (EDU 2008-01968)

Ambos proyectos han sido financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, y liderados por el Dr. Jesús Estepa Giménez en la Universidad de Huelva.

Respecto a la estructura y composición de la tesis, se presenta en un primer apartado de la tesis, una visión general sobre la investigación que se ha desarrollado y que da lugar a la elaboración de la propia tesis. Para ello, se recoge una introducción que muestra el esquema general de la investigación, el planteamiento de la problemática investigada, los objetivos y las hipótesis de la investigación, así como la trayectoria del doctorando con la temática planteada.

A continuación, en el segundo capítulo, se presenta el marco teórico en el que se fundamenta este estudio, aunque posteriormente, en la introducción de cada uno de los artículos, se realiza una aproximación teórica a los diferentes contenidos manejados en la investigación. También se recoge un breve recorrido por la trayectoria del taller EDIPATRI, ya que es el contexto donde se han realizado las diversas investigaciones.

En el tercer capítulo, se presentan los aspectos metodológicos que caracterizan a nuestra investigación y que además aportan un hilo conductor común a la forma de abordar nuestros diversos objetos de estudio, utilizando instrumentos de análisis similares para todos los casos (un sistema de categorías y una hipótesis de progresión).

A continuación, en el capítulo cuarto, se presentan la discusión de los datos y los resultados obtenidos, que en este caso son los propios artículos que configuran el cuerpo de la tesis.

En el quinto capítulo, se incluye una discusión general sobre los resultados obtenidos en las cinco publicaciones trascendiendo a los datos particulares que ya se muestran en el apartado anterior.

Se continúa con la presentación de las conclusiones, las limitaciones y perspectivas de futuro, así como las implicaciones prácticas que se desprenden del estudio realizado, en el capítulo seis.

Finalmente, en el séptimo y último capítulo se recogen las referencias de todos los trabajos citados en el texto discursivo de la tesis, pero no la que aparece en los artículos, ya que en cada uno de ellos ya se recogen las referencias utilizadas y sus anexos.

Los artículos que forman parte de la tesis doctoral han sido ordenados en función del orden cronológico de publicación, que además se corresponde con la coherencia temática de los elementos analizados. En primer lugar se presentan los artículos relacionados con el estudio de concepciones y posteriormente los artículos referidos al análisis de los recursos didácticos.

Los artículos seleccionados son:

1. Primary and Secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis. Publicado en el año 2008 en "Teaching And Teacher Education". 24 (8) (p.2095-2107). ELSEVIER.

2. Heritage education: exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. Publicado en el año 2010 en "Teaching And Teacher Education", 26 (6) (p.1319-1331). ELSEVIER

3. Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. Publicado en el año 2011 en "Revista de Educación", 355, (p.573-588). Ministerio de Educación.

4. ¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? Publicado en el año 2013 en “Revista de Educación”, 361(p.591-618). Ministerio de Educación.

5. La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos. Publicado en el año 2014 en “CLIO. History and History teaching”, 40. (1-24). Proyecto Clío.

Algunas de las conclusiones que se pueden destacar son que la mayoría de los docentes (excepto el profesorado de Geografía e Historia) presenta una visión más restrictiva del patrimonio, sobre todo cuando se refieren a elementos patrimoniales de carácter etnológico y tecnológico, frente a los gestores patrimoniales, quienes identifican el patrimonio de una manera más global y algo más integradora, ya que para ellos, el patrimonio es el “eje central” de su actividad profesional. Además se constata, que a medida que docentes y gestores presentan un nivel más desarrollado respecto a su perspectiva patrimonial (es decir, por qué motivo un bien es considerado Patrimonio), presentan a su vez un mismo desarrollo en cuanto a la tipología patrimonial (que tipos de Patrimonio conoce y valora) y en cuanto a la finalidad educativa (el por qué y para qué, se trabaja el Patrimonio didácticamente).

Respecto a los recursos didácticos, se observa que contienen elementos patrimoniales y que lo utilizan como un recurso didáctico para abordar diversos contenidos, pero sin contextualizarlo o sólo haciéndolo desde una perspectiva temporal y/o espacial. En cuanto a los materiales procedentes de los museos, en general, no se percibe que las actividades propuestas “inviten” a los alumnos a identificarse con el museo o los elementos que lo componen, por lo que no sienten la necesidad de construir su propio conocimiento a través de las actividades propuestas. Más bien se convierten en espectadores pasivos, que se limitan a leer y/o escuchar de forma pasiva las explicaciones de los guías, o de los propios materiales didácticos.

Tanto en los recursos didácticos como en las concepciones de los docentes y gestores, encontramos pocas situaciones explícitas donde se le otorgue cierta relevancia al Patrimonio como símbolo identitario de una sociedad. Pero cuando ocurre, lo habitual es que aparezca una escala de identidad de tipo social, lo cual supone el reconocimiento del valor simbólico del Patrimonio y de su identificación con un grupo social, cercano a su cultura. Por otro lado, mientras que los docentes relacionan más la identidad con los elementos patrimoniales más cercanos, los gestores poseen una visión más amplia, debido seguramente sus tareas profesionales y a su formación inicial.

SUMMARY:

The present doctoral thesis entitled “*Heritage as educational teaching content. Analysis of conceptions and educational resources*”, has been developed by means of a compendium of articles. Every article has been published in top-notch scientific journals and indexed according to its impact rate, in the Social Citation Index (Thomson Reuters); in the Social Science Citation Index, Arts & Humanities Citation Index; Journal Citation Reports, and/or in the Scimago Journal Rank (SJR), or presents the evaluation criteria established by the National Evaluation Commission of Research Practice(CNEAI).

The essential purpose of the research made in all the presented publications, implicates knowing to which extent the Heritage is a key construct to educate critical citizens, in formal, non-formal and informal education. With this intention the conceptions of Primary School Teachers, Secondary School Professors and Heritage Managers, are analyzed regarding the Heritage’s educational potential. This is because these professionals are the main teaching, dissemination and communication agents of Heritage. Besides, the main educational resources used by these professionals in educative institutions (textbooks) and in the museums and interpretation centers (didactical and educational materials) are analyzed, in order to know how they address the Heritage from a socio-educative perspective.

Therefore, we place the present thesis within the line of research of “Heritage Education”, which is responsible of transmitting the ability and need to identify ourselves with the heritage elements that are part of our identity as a person. Thus, it is important to develop research focused on the process and use of Heritage in school (formal education), and in museums and interpretation centers (non-formal education), as main social institutions which form future citizens. Within these organizations is where the knowledge that people acquire in general, and the Heritage in particular, converge. This is because Heritage went from being available only to a limited number of researchers, to become an alternative for knowledge, tourism, leisure and recreation for the citizens, bringing benefits to the local communities and contributing to their improvement expectations regarding its treatment, dissemination, use and enjoyment.

This work has been developed within the research group “Didactics of Experimental, Social and Mathematical Sciences” (DESYM). Specifically within the sector of researchers

who belong to this group and who form at the same time a sub-group which works on a research line focused on “Heritage’s education, dissemination and research” (EDIPATRI). The workshop EDIPATRI has been one of the pioneers in addressing Heritage Education as a research field, and its publications regarding this matter have been extensive.

This doctoral thesis is demarcated within the development and execution of two Research and Development projects (R&D):

-Heritage’s teaching and dissemination from educative institutions and interpretation centers. Heritage’s conceptions from a holistic perspective (BSO2003-07573)

-Heritage and its teaching: resources and materials analysis for an integrated proposal of Heritage Education (EDU2008-01968)

Both projects have been financed by the Spanish Ministry of Science and Innovation, and lead by Dr. Jesús Estepa Giménez in the University of Huelva.

Regarding the thesis’ structure and composition, we present in a first section of the thesis a general vision about the research that has been made and which develops the thesis itself. Therefore, we present an introduction that shows a general outline of the research, the problem statement, the research objectives and hypothesis, and the PhD student’s career path in this thematic.

Following, in the second section the theoretical framework it is presented, which lays the foundations of this study, but also in the introduction of each one of the articles, a theoretical approach to the different contents used in this research is made. We also gathered a brief history of EDIPATRI workshop’s career, since it is the context where the different researches were made.

In the third section, the methodological aspects that characterize this research are presented, which provide a common approach regarding the way to address the different objects of study, by using similar analysis instruments for every case (a category system and a progression hypothesis).

Following, in the fourth section we present the data discussion and the gathered results, which in this case are the articles.

In the fifth section we include a general discussion about the gathered results in the five publications, going beyond the particular data which is already shown in the previous section.

Finally, in the last section we gather the references of all the quoted work along the thesis' text, but not the ones that appear in the articles, since every one of them already gather the used references and the attachments.

The articles that are part of this doctoral thesis have been organized according the publication's chronological order, which also corresponds to the thematic coherence of the analyzed elements. In first place we present the articles related to the study of conceptions and afterwards the articles related to the analysis of educational resources.

The selected articles are:

Primary and Secondary teachers' conception about heritage and heritage education: a comparative analysis. Published in 2008 in "Teaching And Teacher Education". 24 (8) (p.2095-2107). ELSEVIER

Heritage education: exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. Published in 2010 in "Teaching And Teacher Education", 26 (6) (p.1319-1331). ELSEVIER

Analysis of heritage in the textbooks: obstacles, difficulties and proposals. Published in 2011 in "Revista de Educación", 355, (p.573-588). Ministry of Education.

How is Heritage Conceptualized in Primary School Textbooks? Published in 2013 in "Revista de Educación", 361 (p.591-618). Ministry of Education.

Heritage Education in Museums. Educational Material Analysis. Published in 2014 in "CLIO. History and History Teaching", 40. (1-24). Clío Project.

Some of the conclusions that can be outlined are that the majority of teachers (with the exception of Geography and History teachers) present a more restrictive vision of Heritage (particularly when they refer to heritage elements with an ethnological and technological character) than the heritage managers, who identify Heritage in a more global and conciliatory way, since to them heritage is the central theme of their professional practice.

Besides, it is confirmed that the more developed the heritage perspective of teachers and managers is (that is to say for what reason something can be considered as Heritage), the more developed is the heritage typology (what types of heritage they know and appreciate) and the educational purpose (the *why and what for*, working with heritage didactically).

Regarding the educational resources, we observe that they have heritage elements and that they use them as an educational resource to address different contents, but without setting it into a context or only from a temporal/spatial perspective. In respect of the materials from museums in general, it is not perceived that the suggested activities “invite” the students to identify with the museum or with the component elements, consequently they do not feel the need to form their own knowledge through the suggested activities. Rather, they become inactive spectators who passively listen to the explanations of the guides or read the educational material.

In the educational resources as well as in the teachers and managers’ conceptions, we find few explicit situations where certain relevance is given to Heritage as a society’s identity symbol. But when it happens, the usual is that it shows a social identity scale, which assumes the acknowledgment of the Heritage’s symbolic value and its identification with a social group, close to its culture. On the other hand, while the teachers relate identity with the closest heritage elements, the heritage managers have a broader vision, probably due to their professional practice and initial training.

INTRODUCCIÓN.



EL COMIENZO (1996)

Caroline S. Goodridge

1. INTRODUCCIÓN.

- 1.1. Esquema general de la investigación.
- 1.2. Planteamiento del problema.
- 1.3. Objetivos de la Investigación.
- 1.4. Hipótesis de la Investigación.
- 1.5. Dimensiones de estudio de la investigación.
- 1.6. Trayectoria del doctorando con la temática planteada.

En este primer capítulo, presentamos los aspectos más relevantes que justifican que esta tesis sea presentada en formato de compendio de publicaciones. Para ello nos basamos en el artículo 35 del reglamento de Estudios de Doctorado de la Universidad de Huelva, en el que se indica que la tesis debe estar constituida por un conjunto de trabajos (al menos 3) publicados por el doctorando sobre una misma línea de investigación; la aportación del doctorando debe estar acreditada por el/los director/es de la tesis; y las publicaciones deben estar incluidas en alguna de las siguientes bases de datos: Science Citation Index, Social Science Citation Index, Art & Humanities Citation Index, o cumpla los criterios de evaluación establecidos por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). En nuestro caso particular se presentan 5 artículos, de los cuales cuatro están indexados en el Social Science Citation Index, y el quinto y último cumple las normas de la CNEAI. Esto se demostrará a través del Informe de factor de impacto de las publicaciones presentadas que compone el Capítulo 7.

1.1. Esquema general de la investigación.

Esta tesis ha sido elaborada con el propósito de culminar todo el trabajo y el aprendizaje de conocimientos y capacidades adquiridos a lo largo de mi formación como investigador, dentro del grupo de investigación de “Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas” (DESYM). Concretamente en el seno de un

sector de los investigadores que componen dicho grupo y que conforman a su vez un subgrupo que trabaja una línea de investigación centrada en la “Educación, Difusión e Interpretación del Patrimonio” (EDIPATRI). El taller EDIPATRI, ha sido pionero a la hora de abordar la Educación Patrimonial como ámbito de investigación, y ha sido muy prolijo en las publicaciones referidas a esta cuestión (Cuenca y Estepa, 2013).

La presente tesis doctoral titulada “El Patrimonio como contenido de enseñanza didáctico. Análisis de Concepciones y de recursos didácticos.”, ha sido elaborada a través de un compendio de varios artículos, todos ellos publicados en revistas científicas de primer orden e indexadas en función a sus índices de impacto. En todas estas publicaciones, tratamos de averiguar, en qué medida el Patrimonio es un constructo clave para formar ciudadanos críticos (desde la educación formal, no formal e informal) que sean capaces de tomar decisiones y actuar de la forma más adecuada para resolver los conflictos socioambientales que, ya sean a escala local o a nivel mundial, afectan al desarrollo de nuestras vidas. Con esta intención se analizan de forma secuenciada (en el tiempo): las concepciones de Maestros de Educación Primaria, Profesorado de Educación Secundaria y Gestores Patrimoniales, respecto al potencial didáctico del Patrimonio (educación formal, no formal e informal), ya que son los principales agentes de la enseñanza, difusión y comunicación del Patrimonio; y cómo los materiales didácticos utilizados por estos profesionales, en los centros escolares y en los museos y centros de interpretación, abordan el Patrimonio desde una perspectiva socioeducativa.

Esta tesis doctoral se enmarca dentro de dos proyectos competitivos del Plan Nacional de Investigación, Desarrollo e Innovación, I+D+i:

- La enseñanza y difusión del patrimonio desde las instituciones educativas y los centros de interpretación. Concepciones sobre el patrimonio desde una perspectiva holística¹
- El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial².

¹ Código de referencia BSO2003-07573

² Código de referencia EDU 2008-01968

Ambos proyectos han sido financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, y liderados por el Dr. Jesús Estepa Giménez en la Universidad de Huelva. La duración del proyecto ha sido de 3 años cada uno y el doctorando se integró en él como colaborador, en el primer caso y como personal contratado a tiempo parcial, en el segundo proyecto.

Con este primer capítulo de la tesis, se pretende dar una visión general sobre la investigación que se ha desarrollado y que da lugar a la elaboración de la propia tesis. Para ello, en esta introducción se recoge el esquema general de la investigación, el planteamiento de la problemática investigada, los objetivos y las hipótesis de la investigación y la trayectoria del doctorando con la temática planteada.

A continuación, en el segundo capítulo, se presenta el marco teórico en el que se fundamenta principalmente este estudio, aunque posteriormente, en la introducción de cada uno de los artículos se realiza una aproximación teórica a los diferentes constructos manejados en la investigación. También se recoge un breve recorrido por la trayectoria del taller EDIPATRI, ya que es en este contexto, donde se han realizado las diversas investigaciones.

En el tercer capítulo, se presentan los aspectos metodológicos que caracterizan a nuestra investigación y que además aportan un hilo conductor común a la forma de abordar nuestros diversos objetos de estudio, utilizando instrumentos de análisis similares.

A continuación, en el capítulo cuarto, se presentan la discusión de los datos y los resultados obtenidos, que en este caso son los propios artículos que configuran el cuerpo de la tesis.

En el quinto capítulo, se incluye una discusión general sobre los resultados obtenidos en las cinco publicaciones trascendiendo a los datos particulares que ya se muestran en el apartado anterior.

Se continúa con la presentación de las conclusiones, las limitaciones y perspectivas de futuro, así como las implicaciones prácticas que se desprenden del estudio realizado, en el capítulo seis.

Finalmente, en el séptimo y último capítulo se recogen las referencias de todos los trabajos citados en el texto discursivo de la tesis, pero no la que aparece en los artículos, ya que en cada uno de ellos ya se recogen las referencias utilizadas y sus anexos.

Los artículos que forman parte de la tesis doctoral han sido ordenados en función del orden cronológico de publicación, que además se corresponde con la coherencia temática de los elementos analizados, en primer lugar las concepciones y posteriormente los recursos didácticos.

Los artículos seleccionados son:

1. Primary and Secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis. Publicado en el año 2008 en “Teaching And Teacher Education”. 24 (8) (p.2095-2107). ELSEVIER.

2. Heritage education: exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. Publicado en el año 2010 en “Teaching And Teacher Education”, 26 (6) (p.1319-1331). ELSEVIER

3. Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. Publicado en el año 2011 en “Revista de Educación”, 355, (p.573-588). Ministerio de Educación.

4. ¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? Publicado en el año 2013 en “Revista de Educación”, 361(p.591-618). Ministerio de Educación.

5. La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos. Publicado en el año 2014 en “CLIO. History and History teaching”, 40. (1-24). Proyecto Clío.

1.2. Planteamiento del problema.

La preocupación de nuestra sociedad por el desarrollo cultural y por el paulatino crecimiento de la sensibilidad hacia el conocimiento y valoración del Patrimonio, está asociado a la importancia de promover un desarrollo sostenible y a una alfabetización

científica y cultural. Es por ello que surge el concepto de “Patrimonio Integral u Holístico”, acuñado en los años 90, permitiendo desde una perspectiva sistémica, hacer un análisis de la realidad natural, social e histórica que, en palabras de Querol y Martínez (1996), abarcará todos aquellos elementos patrimoniales compuestos tanto por la obra humana, nunca independiente de la naturaleza, como por la obra de la naturaleza, nunca independiente de los seres humanos. A pesar de esto, tradicionalmente, la investigación sobre el Patrimonio se ha centrado en un análisis puramente disciplinar y academicista, estableciendo qué elementos y tipologías patrimoniales podemos encontrar, cómo llevar a cabo la difusión y la conservación del patrimonio, etc. (Wamba y Jiménez, 2005; Martín-Cáceres y Cuenca, 2011 y 2015). Sin embargo, consideramos que el desarrollo de un enfoque integral del Patrimonio, es de una gran potencialidad educativa al favorecer la interdisciplinaridad, y con ello, la *ambientalización* del currículo, el desarrollo de competencias curriculares en los profesores, la difusión/divulgación a la ciudadanía e incluso el aprovechamiento económico de los bienes culturales y naturales (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005, Copeland, 2006; González Monfort, 2007; Coma y Santacana, 2010; Brusa, 2011; Canals y González, 2011; Martín Cáceres, Cuenca, y Bedia, 2012; Domínguez y López Facal, 2014). Podemos señalar, por tanto, que la Educación Patrimonial es un pilar fundamental en el desarrollo de una educación integral, que responde y trata de poner fin a la problemática social que actualmente afecta a un mundo globalizado, donde el desarrollo tecnológico y las desigualdades económicas imperan como elementos fundamentales.

La Educación Patrimonial debe ser, además, la encargada de transmitirnos la capacidad y necesidad de poder identificarnos con los elementos patrimoniales, que forman parte integral de nuestra identidad como personas y como ciudadanos. Por ello, es importante llevar a cabo investigaciones sobre el tratamiento y el uso del Patrimonio en la escuela (educación formal) y los museos-centros de interpretación (educación no formal), como principales instituciones sociales, que conforman a los futuros ciudadanos. Es en estos organismos donde confluyen los conocimientos que adquieren las personas, en general, y sobre el Patrimonio, en particular, ya que el Patrimonio ha pasado de estar a disposición de un limitado número de investigadores a convertirse en una alternativa de conocimiento, turismo, ocio y esparcimiento para el conjunto de la ciudadanía,

produciendo beneficios a las comunidades locales y contribuyendo a sus expectativas de mejora, en cuanto a su tratamiento, difusión, uso y disfrute.

Tras poner de manifiesto el interés que suscita la Educación Patrimonial, como herramienta de enseñanza-aprendizaje para la ciudadanía, es importante realizar investigaciones que traten de dar respuesta a los principales obstáculos o problemas que nos encontramos a la hora de poner en práctica esa formación patrimonial.

En nuestro caso concreto, nos planteamos una serie de cuestiones que se relacionan, por un lado, con los principales agentes en la formación patrimonial (maestros, profesores y gestores patrimoniales). En este ámbito nos interesa conocer y comprender, cuáles son las concepciones que dichos profesionales poseen sobre la conceptualización del patrimonio, sobre qué estrategias de enseñanza-aprendizaje usan para comunicarse con sus alumnos/público y qué relaciones establecen entre patrimonio e identidad. Otra de las cuestiones que abordamos a través de los artículos seleccionados es averiguar y detectar la presencia, la conceptualización y la finalidad educativa, que se transmite sobre el Patrimonio en los recursos didácticos que dichos agentes utilizan habitualmente, los libros de texto de Educación obligatoria y los materiales didácticos de museos y centros de interpretación.

Debido a mi formación profesional como Maestro de Educación Primaria, a mi interés profesional en este campo y a las tareas realizadas para los proyectos de I+D+i presentados anteriormente, en el caso de la investigación de los libros de texto, nos hemos centrado exclusivamente, en los resultados obtenidos del análisis de libros de Educación Primaria, concretamente en los libros de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

A continuación se presentan una serie de problemas o cuestiones a los que tratamos de dar respuesta y que nos ayudarán a dirigir la investigación y a concretarlos. Partimos de un problema general que se desglosa en varios problemas específicos. El orden de aparición, se corresponde a groso modo con el orden cronológico de los artículos presentados, que a su vez se relacionan con la secuencia de las investigaciones realizadas.

Problema General

- *¿Qué concepciones manejan los agentes profesionales involucrados en la Educación Patrimonial respecto al Patrimonio y cómo se contempla este en los materiales didácticos que utilizan?*

Problemas Específicos

1-*¿Cuáles son las concepciones que declaran maestros de Educación Primaria, profesorado de Educación Secundaria y gestores patrimoniales, respecto a la conceptualización del Patrimonio?*

2-*¿Qué opinan docentes de la enseñanza obligatoria y gestores patrimoniales, respecto a las estrategias de comunicación patrimonial para su enseñanza-aprendizaje?*

3-*¿En qué medida se influyen entre sí, o correlacionan, las variables analizadas sobre las concepciones que tienen sobre el patrimonio los distintos colectivos profesionales con su conceptualización y/o con su enseñanza y difusión?*

4-*¿Cómo se concibe la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio en maestros y profesorado desde una perspectiva basada en la investigación escolar?*

5-*¿Qué obstáculos y dificultades podemos encontrar en una investigación acerca del papel del patrimonio como contenido de enseñanza y aprendizaje en los libros de texto y en los materiales didácticos de los centros patrimoniales? ¿Qué decisiones tomar para su resolución?*

6-*¿Qué concepto de Patrimonio, se transmite a través de los libros de texto de Educación Primaria (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural) y a través de los materiales didácticos de museos y centros de interpretación?*

7-*¿Qué estrategias didácticas se ponen en juego en los libros de texto de Educación Primaria (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural) y materiales didácticos de museos y centros de interpretación?*

8-*¿Qué obstáculos encontramos desde los diversos centros patrimoniales, para trabajar con el alumnado el patrimonio a través de propuestas didácticas constructivistas?*

9-¿En qué medida se establecen relaciones entre “identidad” y patrimonio, y cómo se transmiten dichas relaciones a través de los libros de texto de Educación Primaria (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural), los materiales didácticos de museos y centros de interpretación, y las concepciones de gestores y docentes?

1.3. Objetivos de la Investigación.

En este apartado, se presentan de forma sintética los objetivos planteados en función a nuestra problemática. Se plasman con la intención de establecer la finalidad que perseguimos, distinguiendo a su vez entre un objetivo principal y una serie de objetivos específicos derivados del mismo.

Objetivo general:

- *Conocer la complejidad y las características de los diferentes elementos que influyen en los procesos de Educación Patrimonial, detectando los obstáculos que impiden su desarrollo deseable y estableciendo los criterios y parámetros necesarios para superarlos.*

Objetivos específicos:

a) *Averiguar, identificar y relacionar, las concepciones declaradas de maestros de Educación Primaria, Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y gestores patrimoniales de Museos y Centros de Interpretación, respecto a la conceptualización del Patrimonio.*

b) *Averiguar e identificar las concepciones declaradas de maestros de Educación Primaria, Profesores de Educación Secundaria Obligatoria y gestores patrimoniales, respecto a las estrategias de comunicación para la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio.*

- c) Conocer y establecer si las variables analizadas respecto a las concepciones declaradas de docentes y gestores, interaccionan y correlacionan entre sí, a través de un análisis multivariante factorial.*
- d) Describir y analizar si las concepciones de maestros de Educación Primaria, y Profesores de Educación Secundaria Obligatoria respecto a la enseñanza-aprendizaje, del patrimonio se ajustan al modelo de profesor-investigador, como referente teórico.*
- e) Describir y analizar algunos de los obstáculos y dificultades que pueden encontrarse en una investigación acerca del papel del Patrimonio como contenido de enseñanza y aprendizaje en los libros de texto, así como las decisiones tomadas para su resolución.*
- f) Conocer y valorar el tratamiento que recibe el patrimonio en los libros de textos de Educación Primaria, del área de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural, y de los materiales didácticos de los museos, respecto a la conceptualización del Patrimonio.*
- g) Conocer y valorar el tratamiento que recibe el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria (del área de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural), y en los materiales didácticos de museos respecto a las estrategias de comunicación para la enseñanza-aprendizaje del mismo.*
- h) Detectar las dificultades y obstáculos existentes en los materiales didácticos elaborados por museos y centros patrimoniales respecto a la Educación Patrimonial para realizar aportaciones que permitan su desarrollo didáctico desde una perspectiva transdisciplinar, constructivista y socio-crítica.*
- i) Conocer y valorar en qué medida se establecen relaciones entre identidad y patrimonio en los libros de textos de Educación Primaria (del área de Conocimiento del Medio Natural social y Cultural), los materiales didácticos de museos y centros de interpretación y en las concepciones de gestores y docentes*

1.4. Hipótesis de la Investigación.

Además se plantean una serie de hipótesis iniciales, pero no con la intención de contrastarlas o refutarlas a lo largo de la investigación, lo cual sería una visión excesivamente positivista de la investigación educativa; sino como puntos de partida que nos ayudan a posicionarnos en los momentos iniciales. En este sentido, definimos el término *hipótesis* siguiendo la concepción que nos plantea Pardinas (1998), quien la caracteriza como *unas proposiciones anunciadas para responder tentativamente a un problema*. Estas hipótesis no se plantean arbitrariamente, sino que se realizan desde los antecedentes o referentes tomados en el marco teórico de este trabajo. Por tanto en nuestras investigaciones partimos de:

-Hipótesis 1: *Las concepciones de los profesionales que se dedican a la enseñanza-aprendizaje y difusión del patrimonio son muy distintas, dependiendo de su formación inicial y experiencia profesional.*

-Hipótesis 2: *Aquellos docentes que poseen un mayor conocimiento del patrimonio (del contenido) poseerán un mayor conocimiento respecto a su enseñanza-aprendizaje en el aula (conocimiento didáctico del contenido) teniendo por tanto unas concepciones más evolucionadas que el resto de docente.*

-Hipótesis 3: *Existe una correlación directa entre la perspectiva patrimonial, el tipo de patrimonio considerado y la finalidad educativa del proceso de comunicación.*

-Hipótesis 4: *Las concepciones de maestros de Educación Primaria, y Profesores de Educación Secundaria Obligatoria pondrán de manifiesto que a la hora de trabajar el patrimonio, lo hacen de forma puntual y desde un modelo didáctico transmisivo y memorístico.*

-Hipótesis 5: *Los obstáculos encontrados durante la investigación están relacionados con los diversos instrumentos de recogida y de análisis de la información y con las propias nociones del grupo investigador sobre el concepto y las tipologías del patrimonio.*

-Hipótesis 6: *La visión del patrimonio, a nivel conceptual, que se transmiten a través de los libros de texto de Educación Primaria y de los materiales didácticos de los museos son muy simplistas, mostrando sólo como elementos patrimoniales aquellos*

monumentos histórico-artísticos-naturales, que destacan por su grandiosidad, escasez y/o singularidad.

-Hipótesis 7: Las estrategias didácticas que se transmiten a través de los materiales didácticos de centros escolares y museos, van a caracterizarse por utilizar el patrimonio como un recurso didáctico, pero sin contextualizarlo, o sólo haciéndolo desde una perspectiva temporal, sin integrar los diversos tipos de contenidos que aparecen y con una finalidad educativa meramente academicista.

- Hipótesis 8: Los obstáculos para el desarrollo de propuestas didácticas constructivistas para trabajar el patrimonio, con el alumnado, parten de la escasa relación que se establece entre los elementos patrimoniales y las personas que conviven con dichos elementos.

- Hipótesis 9: Se establecen pocas relaciones explícitas en los materiales didácticos, entre patrimonio e identidad y cuando aparecen son de carácter individual, es decir, sólo conciben como símbolo identitario aquellos elementos patrimoniales cercanos o relacionados directamente con la persona o su propio entorno.

1.5. Dimensiones de estudio de la investigación.

Una vez presentados los problemas que abordamos en nuestra investigación, así como los objetivos que pretendemos alcanzar, y las hipótesis de las que partimos, podemos establecer que todas estas cuestiones se pueden agrupar y relacionar (ver tabla 1) a la hora de su estudio en tres dimensiones comunes a todas nuestras indagaciones (a todas las publicaciones presentadas) y que se corresponden con nuestras categorías de análisis. Además, esta visión conjunta de problemas, objetivos en hipótesis, se complementa con su uso en los diferentes artículos seleccionados (tabla 1), de manera que podemos encontrar la información necesaria para dar respuesta a nuestra problemática.

Dim.	Problemas	Objetivos	Hipótesis	Artículo
Visión del patrimonio	1-¿Cuáles son las concepciones que declaran maestros de Educación Primaria, profesorado de Educación Secundaria y gestores patrimoniales, respecto a la conceptualización del Patrimonio?	a) Averiguar, identificar y relacionar, las concepciones declaradas de maestros de Educación Primaria, Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y gestores patrimoniales de Museos y Centros de Interpretación, respecto a la conceptualización del Patrimonio.	-Hipótesis 1: Las concepciones de los profesionales que se dedican a la enseñanza-aprendizaje y difusión del patrimonio son muy distintas, dependiendo de su formación inicial y experiencia profesional, por lo que al analizarlas las situaremos en los diversos niveles de nuestra hipótesis de progresión sobre el desarrollo profesional	1 y 2
	3-¿En qué medida se influyen entre sí, o correlacionan, las variables analizadas sobre las concepciones que tienen sobre el patrimonio los distintos colectivos profesionales con su conceptualización y/o con su enseñanza y difusión?	c) Conocer y establecer si las variables analizadas respecto a las concepciones declaradas de docentes y gestores, interaccionan y correlacionan entre sí, a través de un análisis multivariante factorial.	-Hipótesis 3: Existe una correlación directa entre la perspectiva patrimonial, el tipo de patrimonio considerado y la finalidad educativa del proceso de comunicación.	1
	6-¿Qué concepto de Patrimonio, se transmite a través de los libros de texto de Educación Primaria (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural) y a través de los materiales didácticos de museos y centros de interpretación?	f) Conocer y valorar el tratamiento que recibe el patrimonio en los libros de textos de Educación Primaria, del área de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural, y de los materiales didácticos de los museos, respecto a la conceptualización del Patrimonio.	-Hipótesis 6: La visión del patrimonio, a nivel conceptual, que se transmiten a través de los libros de texto de Educación Primaria y de los materiales didácticos de los museos son muy simplistas, mostrando sólo como elementos patrimoniales aquellos monumentos histórico-artísticos-naturales, que destacan por su grandiosidad, escasez y/o singularidad.	3, 4 y 5
Estrategias de Comunicación patrimonial	2-¿Qué opinan docentes de la enseñanza obligatoria y gestores patrimoniales, respecto a las estrategias de comunicación patrimonial para su enseñanza-aprendizaje?	b) Averiguar e identificar las concepciones declaradas de maestros de Educación Primaria, Profesores de Educación Secundaria Obligatoria y gestores patrimoniales, respecto a las estrategias de comunicación para la enseñanza- aprendizaje del Patrimonio.	-Hipótesis 2: Aquellos docentes que poseen un mayor conocimiento del patrimonio (del contenido) poseerán un mayor conocimiento respecto a su enseñanza-aprendizaje en el aula (conocimiento didáctico del contenido) teniendo por tanto unas concepciones más evolucionadas que el resto de docente.	1 y 2
	3-¿En qué medida se influyen entre sí, o correlacionan, las variables analizadas sobre las concepciones que tienen sobre el patrimonio los distintos colectivos profesionales con su conceptualización y/o con su enseñanza y difusión?	c) Conocer y establecer si las variables analizadas respecto a las concepciones declaradas de docentes y gestores, interaccionan y correlacionan entre sí, a través de un análisis multivariante factorial.	-Hipótesis 3: Existe una correlación directa entre la perspectiva patrimonial, el tipo de patrimonio considerado y la finalidad educativa del proceso de comunicación.	1
	4-¿Cómo se concibe la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio en maestros y profesorado desde una perspectiva basada en la investigación escolar?	d) Describir y analizar si las concepciones de maestros de Educación Primaria, y Profesores de Educación Secundaria Obligatoria respecto a la enseñanza-aprendizaje, del patrimonio se ajustan al modelo de profesor-investigador, como referente teórico.	-Hipótesis 4: Las concepciones de maestros de Educación Primaria, y Profesores de Educación Secundaria Obligatoria pondrán de manifiesto que a la hora de trabajar el patrimonio, lo hacen de forma puntual y desde un modelo didáctico transmisivo y memorístico.	2
	5-¿Qué obstáculos y dificultades podemos encontrar en una investigación acerca del papel del patrimonio como contenido de enseñanza y aprendizaje en los libros de texto y en los materiales didácticos de los centros patrimoniales? ¿Qué decisiones tomar para su resolución?	e) Describir y analizar algunos de los obstáculos y dificultades que pueden encontrarse en una investigación acerca del papel del Patrimonio como contenido de enseñanza y aprendizaje en los libros de texto, así como las decisiones tomadas para su resolución.	-Hipótesis 5: Los obstáculos encontrados durante la investigación están relacionados con los diversos instrumentos de recogida y de análisis de la información y con las propias nociones del grupo investigador sobre el concepto y las tipologías del patrimonio.	3

	7-¿Qué estrategias didácticas se ponen en juego en los libros de texto de Educación Primaria (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural) y materiales didácticos de museos y centros de interpretación?	g) Conocer y valorar el tratamiento que recibe el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria (del área de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural), y en los materiales didácticos de museos respecto a las estrategias de comunicación para la enseñanza-aprendizaje del mismo.	-Hipótesis 7: Las estrategias didácticas que se transmiten a través de los materiales didácticos de centros escolares y museos, van a caracterizarse por utilizar el patrimonio como un recurso didáctico, pero sin contextualizarlo, o sólo haciéndolo desde una perspectiva temporal, sin integrar los diversos tipos de contenidos que aparecen y con una finalidad educativa meramente academicista.	4 y 5
	8-¿Qué obstáculos encontramos desde los diversos centros patrimoniales, para trabajar con el alumnado el patrimonio a través de propuestas didácticas constructivistas??	h) Detectar las dificultades y obstáculos existentes en los materiales didácticos elaborados por museos y centros patrimoniales respecto a la Educación Patrimonial para realizar aportaciones que permitan su desarrollo didáctico desde una perspectiva transdisciplinar, constructivista y socio-crítica.	-Hipótesis 8: Los obstáculos para el desarrollo de propuestas didácticas constructivistas para trabajar el patrimonio, con el alumnado, parten de la escasa relación que se establece entre los elementos patrimoniales y las personas que conviven con dichos elementos.	5
Patrimonio e identidad	9-¿En qué medida se establecen relaciones entre “identidad” y patrimonio, y cómo se transmiten dichas relaciones a través de los libros de texto de Educación Primaria (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural), los materiales didácticos de museos y centros de interpretación, y las concepciones de gestores y docentes?	i) Conocer y valorar en qué medida se establecen relaciones entre identidad y patrimonio en los libros de textos de Educación Primaria (del área de Conocimiento del Medio Natural social y Cultural), los materiales didácticos de museos y centros de interpretación y en las concepciones de gestores y docentes	-Hipótesis 9: Se establecen pocas relaciones explícitas en los materiales didácticos, entre patrimonio e identidad y cuando aparecen son de carácter individual, es decir, sólo conciben como símbolo identitario aquellos elementos patrimoniales cercanos o relacionados directamente con la persona o su propio entorno.	2, 3, 4 y 5

Tabla 1. Dimensiones de estudio abordadas a través de los artículos presentados. Elaboración propia.

1.6. Trayectoria del doctorando con la temática planteada.

El interés por el campo de la didáctica en general y por la Educación Patrimonial en particular, surge en el curso académico 2002/2003, cuando en diversas asignaturas de la diplomatura de Maestro de Educación Primaria, recibo formación por parte de los profesores A. M^a Wamba, R. Jiménez- Pérez y J. M^a Cuenca. Este contacto inicial trajo consigo en el curso siguiente, convertirme en alumno interno del Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Ya como alumno interno del departamento, colaboré en el desarrollo del proyecto de I+D+i “La enseñanza y difusión del Patrimonio desde las instituciones educativas y los centros de interpretación. Concepciones sobre el Patrimonio desde una perspectiva holística”, que se estaba ejecutando en ese momento en dicho departamento, por varios de sus profesores, que pertenecían al grupo de investigación DESYM.

Posteriormente, durante la realización de la licenciatura de Psicopedagogía, y a través de una beca de colaboración con el mismo departamento (concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia), continúe mi colaboración en el proyecto, lo que me permitió introducirme en el campo de la Educación Patrimonial de forma más profesional. Tras la obtención de la licenciatura, comencé con los cursos de doctorado en el departamento de Didáctica, pero tras el cambio de plan en formato Máster, me matriculé en el nuevo plan y cursé el Máster Interuniversitario en “Investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas” de la Universidad de Huelva, Universidad Internacional de Andalucía y Universidad de Extremadura: En este Master realicé los cursos de “*Didáctica del Patrimonio*” y “*Fundamentos para la comunicación didáctica del Patrimonio*”, lo que junto con la experiencia adquirida en las colaboraciones realizadas con el grupo DESYM, me llevó a elaborar como Trabajo Fin de Máster (TFM), dirigido por la doctora A. M^a. Wamba, el titulado “El Patrimonio Natural y su Representación Iconográfica en los libros de texto de Educación Primaria: Una revisión Bibliográfica” (Ferrerías-Listán, 2011). Con este trabajo se pusieron de manifiesto los aprendizajes adquiridos, hasta el momento, en materia de investigación en el campo de la Educación Patrimonial. Además, la consecución de este Máster me permitió matricularme de la Tesis doctoral en el programa de doctorado de este departamento, bajo la tutela de los doctores. J. Estepa y A. M^a Wamba. Posteriormente, tras la jubilación de la doctora Wamba, la doctora Myriam Martín Cáceres ocupó su

lugar, por lo que actualmente la dirección de esta tesis está al cargo del doctor Estepa y la doctora Martín Cáceres.

Ya como miembro del grupo DESYM, y formando parte del grupo EDIPATRI, se puso en marcha un segundo proyecto I+D+i que vino a dar continuidad al proyecto anterior, denominado “El Patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial”. De este nuevo proyecto formé parte como personal de apoyo, realizando tareas de investigación y recopilación de datos. De forma paralela a la colaboración con el proyecto, realizo un segundo Máster denominado “El Patrimonio Histórico y Natural”, de la Universidad de Huelva, donde formalizo las prácticas del Máster en el seno del taller EDIPATRI, llevando a cabo tareas de validación de instrumentos de recogida de la información para el proyecto I+D+i anteriormente mencionado. Además, se presenta un nuevo Trabajo Fin de Máster “El Patrimonio en los libros de texto de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. El caso de Andalucía” dirigido por el Dr. J. Estepa, que pone de relieve parte de las tareas realizadas en el seno del proyecto I+D+i.

En paralelo a las colaboraciones con ambos proyectos I+D+i y a la realización de los dos Másteres vinculados a la didáctica del patrimonio, se hicieron varias publicaciones de los resultados obtenidos, algunas de ellas forman parte de esta tesis en formato de compendio de publicaciones, el resto son comunicaciones a congresos y/o capítulos de libros como:

- FERRERAS M., ESTEPA J. y WAMBA. A. (2010). El Patrimonio en el área de Conocimiento del Medio de Educación Primaria. Análisis curricular. En R.Mª Ávila, Mª.P. Rivero y P.L. Domínguez (Coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (C.S.I.C). 293-302. En esta comunicación, se presenta una comparativa entre la legislación educativa a nivel estatal y a nivel autonómico, con la intención de averiguar en qué ámbito (nacional o regional) se recoge con mayor pertinencia la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio.
- FERRERAS, M. y ESTEPA, J. (2011a). El patrimonio y su enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial. *En I Congreso Internacional "El Patrimonio*

Cultural y Natural como motor de desarrollo: investigación e innovación. Jaén: Universidad de Jaén. 01-12. En esta comunicación se presenta parte de la fundamentación teórica de como los recursos didácticos del aula, fundamentalmente los libros de texto, influyen a la hora de integrar la Educación Patrimonial en la programación de aula.

- FERRERAS, M. y ESTEPA, J. (2011b). Análisis y evaluación de libros de texto de conocimiento del medio desde la didáctica del patrimonio. En P. Miralles, S. Molina y A. Santiesteban (eds.). *La evaluación de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Murcia: Asociación de profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales. Vol.2, 87-98. En esta comunicación se muestran los resultados obtenidos del análisis realizado a una serie de libros de texto de Educación Primaria de Conocimiento del Medio, de tres comunidades autónomas distintas, teniendo en cuenta factores como, el ciclo educativo, la editorial que lo publica, etc.

- FERRERAS, M. (2011). El Patrimonio Natural y su Representación Iconográfica en los libros de texto de Educación Primaria: Una revisión Bibliográfica. En J. Carrillo (coord.). *Trabajos Final de Máster IEAC 2007-2010*. Huelva: Universidad de Huelva. 1-110. En este capítulo de libro se presenta el trabajo final de Máster, desarrollado en el Máster de “Investigación en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias”, que consistió en realizar una revisión bibliográfica sobre el estado de la cuestión de investigaciones sobre a la representación iconográfica del patrimonio en los libros de texto.

- FERRERAS, M. y ESTEPA, J. (2012). El Patrimonio en los libros de texto y en el curriculum oficial de conocimiento del medio natural, social y cultural. El caso de Andalucía. En O. Fontal, P. Ballesteros, y M. Domingos (Coord.) I Congreso Internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España. 555-563. En esta comunicación se presenta un proyecto de tesis, referido al análisis de libros de texto de Educación Primaria de la Comunidad Andaluza, y de la legislación educativa vigente, en dicha comunidad.

- FERRERAS, M. (2013). La Educación Patrimonial en los libros de texto de Conocimiento del Medio. En J. Estepa (ed.) *La Educación Patrimonial en la escuela*

y el museo: investigación y experiencias. Huelva: Universidad de Huelva. 225-236. Con este capítulo de libro se pone de relieve un primer avance de los resultados obtenidos de una tesis doctoral referida al análisis de libros de texto de Educación Primaria de la comunidad Andaluza, y de la legislación educativa vigente, en dicha comunidad.

- JIMÉNEZ, R. y FERRERAS, M. (2013). La Educación Patrimonial en los materiales didácticos: la visión de los maestros. En J. Estepa (ed.) La Educación Patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias. Huelva: Universidad de Huelva. 129-144. En este capítulo de libro, se ponen de manifiesto la información extraída de un grupo de discusión formado por maestros y maestras de Educación Primaria. Con este grupo de discusión se pretendió contrastar la información obtenida a través de los dos proyectos I+D+i desarrollado por el taller EDIPATRI con la realidad de aula de los maestros seleccionados que componían el grupo.

- FERRERAS, M. y ESTEPA, J. (2014). Las actividades en los libros de texto de Conocimiento del Medio. Clasificación, tipología y aprendizaje en relación con la Enseñanza del Patrimonio. En J. Pagés y A. Santisteban (eds.). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. (2014). En esta comunicación se presenta una propuesta para organizar y/o analizar las actividades que se recogen en los libros de texto de Conocimiento del Medio en relación a la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio. Para ello se establece una tipología de actividades, que nos permite dirimir en qué medida las actividades del libro nos facilitan o dificultan una adecuada Educación Patrimonial.

Todas estas publicaciones, ponen de manifiesto mi interés personal sobre la Educación Patrimonial, ya sea a través de la actividad profesional de los maestros, como a través de los recursos didácticos más usuales en el aula, los libros de texto, así como en la legislación educativa en la que se sustentan. Para ello me centro en la enseñanza obligatoria (educación formal), concretamente en la etapa de Educación Primaria, y hago una retrospectiva desde los materiales de diversas comunidades autónomas, para centrarme en el caso de Andalucía, ya que mi formación profesional es la de Maestro de Educación Primaria y mi ámbito geográfico es la comunidad andaluza.

2.

MARCO TEÓRICO.



LA MENTE DEL PRINCIPIANTE (1993)

Caroline S. Goodridge

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. La conceptualización del Patrimonio.

2.2. La Educación Patrimonial.

2.3. La detección de las concepciones como estrategia para la formación de los profesionales de la Educación Patrimonial.

2.3.1. El estudio de las concepciones en los profesionales de la educación.

2.3.2. Cómo conocer las concepciones sobre el tema elegido.

2.4. Los recursos didácticos para la enseñanza del Patrimonio.

2.5. Trayectoria del taller EDIPATRI, respecto a la Didáctica del Patrimonio.

2.5.1. Antecedentes.

2.5.2. Investigaciones realizadas desde el taller EDIPATRI.

Desde las Didácticas de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales, se pueden aportar claves que faciliten la comprensión y la transformación de la vida comunitaria en sentido igualitario y equitativo, para lograr alcanzar una praxis realmente emancipadora de los ciudadanos. Esta perspectiva no trata de adoctrinar nuevos valores sino facilitar, a través de propuestas didácticas fundamentadas en la teoría crítica y el constructivismo desde la perspectiva de la complejidad, que las personas construyan su propia autonomía moral, así como desarrollar capacidades cognitivas, como la del pensamiento crítico o la autonomía intelectual; capacidades empáticas, como la cooperación y la solidaridad; de juicio moral, facilitando la formación de un pensamiento regido por criterios de justicia y dignidad personal; la autonomía de la voluntad; y la coherencia de la acción personal con criterios de juicio propios (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

De esta forma, entendemos que la Educación Patrimonial es fundamental, ya que surge como una vía de ayuda en la identidad colectiva, desarrollando actitudes de

comprensión y tolerancia. La identidad intercultural latente en los testimonios patrimoniales abre una vía para la tolerancia, en cuanto que permite aproximarse a los mismos desde dos perspectivas: a través de la cultura específica y a través de la contribución que tales testimonios aportan a los valores patrimoniales de la Humanidad. El Patrimonio, como contenido de enseñanza y difusión, es considerado como referente clave en la formación de ciudadanos, tanto por su contribución a la construcción de la identidad cultural, como por su valor para el conocimiento de la complejidad de las sociedades actuales, donde el desconocimiento cultural y patrimonial por parte de los ciudadanos provoca conflictos e incomprensiones, como por ejemplo en el caso de la inmigración, o la destrucción de grandes elementos patrimoniales de la humanidad llevados a cabo por el autodenominado “Estado Islámico”. Además la Educación Patrimonial es un pilar fundamental en el desarrollo de una educación que responda y trate de poner fin, a la problemática social que actualmente afecta a un mundo globalizado donde el desarrollo tecnológico y las desigualdades económicas imperan como elementos fundamentales.

En este sentido, y dentro de las distintas perspectivas que abordan el Patrimonio, sin olvidar nuestra visión holística, nos situamos a nivel teórico en el campo de la Educación Patrimonial al ser, a priori, el campo de conocimiento que dará respuesta a nuestros interrogantes, sobre muchos de los elementos que componen nuestro medio sociocultural, los cuales se encuentran en peligro de ser destruidos si no intervenimos a la hora de su conservación y/o de su puesta en valor para las comunidades y sociedades en las que se incluyen. Debe ser además, la encargada de transmitirnos la capacidad y necesidad de poder identificarnos con dichos elementos formando parte integral de nuestra identidad como personas y como sociedad. Por ello, es importante llevar a cabo investigaciones sobre el tratamiento y el uso del patrimonio en las escuelas y museos, como principales instituciones sociales donde confluyen los conocimientos que adquieren los futuros ciudadanos, ya que el patrimonio ha pasado de estar a disposición de un limitado número de investigadores a convertirse en una alternativa de conocimiento, turismo, ocio y esparcimiento para el conjunto de la ciudadanía, produciendo beneficios a las comunidades locales y contribuyendo a sus expectativas de mejora, en cuanto a su tratamiento, su difusión, su disfrute y su uso.

Estas cuestiones se ponen de manifiesto a través de múltiples entidades, a través de numerosas legislaciones (patrimoniales y/o educativas) y a través de diversos “Planes y

Proyectos”, donde el patrimonio y la Educación Patrimonial son el leitmotiv de su existencia. Así pues, destacamos algunos de ellos, aunque existen muchos más:

- El Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE) adscrito a la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales y de Archivos y Bibliotecas, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, cuyo cometido es la investigación, conservación, restauración y difusión de los bienes que conforman el Patrimonio Cultural y de los proyectos que se lleven a cabo a este respecto. Cumpliendo así una tarea que emana del compromiso social, de naturaleza constitucional, de la Administración General del Estado junto con el resto de las Administraciones Públicas, para la preservación y enriquecimiento del Patrimonio Cultural.

- El Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), que nace a raíz de dos proyectos de I+D+i subvencionados por el Ministerio de Ciencia e Innovación y posteriormente Ministerio de Economía y Competitividad. Dentro del OEPE se localizan, evalúan e inventarían los diferentes programas del ámbito nacional e internacional que trabajan la Educación Patrimonial. El observatorio consta de una base de datos, de uso interno, para investigadores del proyecto y un portal web para toda la comunidad

- El “Plan Nacional de Educación y Patrimonio”, que tiene como principales objetivos favorecer la investigación en materia de Educación Patrimonial, fomentar la innovación en didáctica del Patrimonio Cultural, potenciar la comunicación entre gestores culturales y educadores, así como impulsar la capacitación de ambos colectivos en la transmisión de los valores patrimoniales. Todo ello con la finalidad de que el Plan Nacional de Educación y Patrimonio sea una herramienta eficaz en el ejercicio del derecho fundamental de acceso a la cultura y del respeto a la diversidad cultural.

- Proyecto ECPEME (Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles, Ref. MICINN-12-EDU2011-27835). Surge con la finalidad de diseñar y aplicar una herramienta de evaluación cualitativa que sirva para conocer en profundidad el funcionamiento y la incidencia educativa de los programas en museos de España, ya que la escasa intercomunicación en materia de Educación Patrimonial existente en los museos de España limita el conocimiento y la mejora de los programas educativos presentes en los diferentes museos. Esta ausencia de coordinación e intercambio

sistemático conlleva, a su vez, una dispersión en materia de formación de los profesionales que trabajan en el ámbito de la gestión, difusión e interpretación del patrimonio.

Señalar que en este marco teórico se pretende realizar un breve recorrido por las cuestiones que sustentan a los artículos seleccionados, pero sin entrar en demasiada profundidad, ya que en cada artículo aparece de forma explícita un apartado donde se recoge el marco teórico de referencia de las investigaciones realizadas. Por lo tanto, en aras de evitar duplicidades y de extendernos en el discurso escrito más allá de lo necesario, sólo se recogen los aspectos fundamentales de nuestros posicionamientos teóricos. Además, debemos destacar que este marco teórico es compartido por los investigadores que participaron en su día en los proyectos de I+D+i que sustentan esta tesis, por lo que algunas de las cuestiones recogidas, pueden ser consultadas y ampliadas a través de diversas obras (Cuenca 2002; Estepa et al., 2011; Ferreras, 2012; Martín-Cáceres, 2012; López-Cruz, 2014; Morón 2015).

2.1. La conceptualización del Patrimonio.

Inicialmente, se considera Patrimonio, el conjunto de los bienes y derechos pertenecientes a una persona, física o jurídica. Históricamente la idea de Patrimonio ha estado ligada a la de herencia, así, por ejemplo, en la RAE aparece como primera acepción del término el de *hacienda que alguien ha heredado de sus ascendientes*. Sin embargo, esta acepción del término no refleja la gran importancia que ha adquirido en las últimas décadas, por investigadores y profesionales patrimoniales, cuando va referido a elementos representativos, simbólicos e identitarios de las diferentes culturas.

En un principio el concepto se Patrimonio se asociaba, casi exclusivamente, a los elementos relacionados con lo monumental, sobre todo bienes muebles y edificios grandiosos, representativos de una élite, sin valorarse los elementos significativos de las clases populares. Progresivamente el concepto se ha ido ampliando y modificando, añadiéndose nuevos valores a los criterios monumentalistas, que respondan a los elementos identitarios y las formas de vida de las sociedades que la componen, como el urbanismo, la arqueología, los ambientes rurales, etc. Posteriormente, surge la idea de

Patrimonio Natural y la necesidad de ser protegido, debido a las desastrosas pérdidas acaecidas en los últimos tiempos y a la necesidad de salvaguardar nuestro planeta.

Hernández-Cardona (2004) establece que el concepto de Patrimonio es polisémico y cambiante, y la percepción de éste es variable según los momentos culturales. Por otra parte, Santacana y Hernández-Cardona (2006) nos dicen que *el Patrimonio es todo aquello que queda visible de las concepciones ideológicas y estéticas del pasado; por lo tanto es prácticamente lo único directamente observable de la historia y, también, como historia identificada y observable, nos permite una aproximación científica al pasado.*

Cuenca (2002) define el Patrimonio como el conjunto de *todos aquellos elementos que por razón geohistórica, estética, y en ocasiones, de excepcionalidad, se convierten en símbolos que configuran los referentes identitarios de las estructuras sociales, en función a unos valores mayoritariamente asumidos y legitimados por ellas, representando los aspectos culturales relevantes del pasado y del presente, articulándose, de esa forma, como fuentes básicas para el conocimiento social a través de la interpretación desde una perspectiva holística.*

Según Ballart (2001), la valoración de los objetos patrimoniales no es siempre inherente a ellos, como el peso o la forma, sino que se trata de una cualidad añadida por las personas asociadas a estos, que puede crecer o disminuir. Se trata de un concepto relativo sometido a los vaivenes de la percepción y del comportamiento humano, por lo que depende de los marcos de referencia intelectual, histórico, cultural y psicológica, que varían en función de las personas y los grupos que atribuyen su valor. Este valor de los elementos patrimoniales como recurso turístico, didáctico o científico no es el mismo en el contexto actual que el que se le atribuía en el momento de su construcción o elaboración.

A partir de estas perspectivas, se presentan definiciones más actuales. Así, Olaia Fontal (2003) entiende patrimonio como una selección de bienes y valores de una cultura, que forman parte de la propiedad simbólica o real de determinados grupos, que además permiten procesos de identidad individual y colectiva, y que contribuyen a la caracterización de un contexto.

Hernández Cardona (2005) establece que cualquier elemento puede ser considerado como patrimonio siempre que sea reconocido como tal, siempre que la sociedad le

atribuya un valor. Esta definición posee un carácter global, lejos de calificativos excluyentes, pareciéndonos acertada si consideramos que cualquier elemento, tanto material como inmaterial, puede ser considerado patrimonial, siempre que la sociedad le atribuya un valor.

Fontal (2008) nos dice que el concepto de patrimonio se entiende no como objeto con valor propio, sino como objeto potencial generador, potencial símbolo y donde el valor patrimonial reside en el vínculo. Al otorgar valores, el individuo da identidad a la obra y se identifica frente a ella, o con ella frente a la sociedad en un proceso en el que la obra forma ya, parte del yo.

Por su parte González-Marcen (2005) indica que el Patrimonio es *un constructo social que cada grupo (colectivo, comunidad...) reconoce, selecciona y adopta voluntariamente, como legado para la comprensión de las raíces de su presente y en la prefiguración de su futuro.*

Observamos cómo estas definiciones se sitúan fundamentalmente bajo un marco histórico y cultural. Sin embargo Palenzuela, Cobacho y Guzmán, (2000) se sitúan bajo un marco de carácter natural cuando nos dicen que Patrimonio es *el conjunto de sistemas creados por la interacción hombre-naturaleza en el devenir histórico, y que por su perdurabilidad, autenticidad y sostenibilidad dan muestra de la compatibilidad entre aprovechamiento y protección, asociándose con las identidades de las poblaciones y constituyendo de esta forma parte de su cultura.*

Por otro lado, recogemos la reflexión de Fernández-Salinas y Romero-Moragas (2008), acerca del concepto de Patrimonio, siendo éste, *todo recurso territorial que genera identidad...el Patrimonio no está en los objetos sino en las cabezas de los individuos*”, encontrando novedosa la afirmación de que el Patrimonio no está en los objetos, sino que se trata de un valor que le es otorgado a los mismos.

Según DeCarli (2007) patrimonio sería *“El conjunto de bienes culturales y naturales, tangibles e intangibles, generados localmente, y que una generación hereda/ transmite a la siguiente con el propósito de preservar, continuar y acrecentar dicha herencia.”*

Para nuestro trabajo necesitamos apoyarnos en un concepto más amplio, que integre tanto el Patrimonio Natural, como el patrimonio Histórico o Cultural, ya para ello

tomaremos como punto de partida la idea de Cuenca (2004), quien defiende que habría que incluir dentro del concepto de Patrimonio Cultural, todas aquellas actividades y elementos que proporcionen los rasgos identificativos de una sociedad en sus múltiples aspectos y variantes, debiendo incluirse el Patrimonio Medioambiental y Natural en el cual se integran los hombres y sus relaciones culturales. Esta apreciación es enormemente enriquecedora y se acerca al concepto holístico e integral que recogen Estepa, Wamba y Jiménez (2005) y que recogemos como premisa para este trabajo.

Anteriormente, ya De Paz et al., (2002) hablan de Patrimonio integral, retomado y ampliado nuevamente por De Paz (2010), quien lo define como el conjunto de expresiones artísticas, documentales, tecnológicas, etnológicas, o de cualquier otro tipo, desarrolladas por una sociedad específica a lo largo del tiempo y en el presente, sustentado en un entorno concreto, y en el que dicha sociedad reconoce sus señas de identidad propia. El Patrimonio Cultural incluye, en este sentido al natural, pues las sociedades y sus diferentes manifestaciones son fruto del contexto en el que se encuentran. Desde nuestro punto de vista, por tanto, el Patrimonio debe ser entendido como un concepto global y holístico, que para su estudio y gestión se subdivide en las diferentes áreas de conocimiento que están implicadas: natural, histórico, artístico, industrial, etnológico, etc., y un sin fin de matices que pueden añadirse al concepto de patrimonio siempre y cuando la sociedad le haya otorgado un valor, no teniendo porqué coincidir con su reconocimiento legal. Posteriormente Estepa y Cuenca (2006), revisando la definición de Cuenca (2002) anteriormente mencionada, refuerzan la visión holística a través de una perspectiva sistémica y compleja sobre el Patrimonio, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, explicitándose la importancia del Patrimonio Científico-Tecnológico y Natural. En esta línea nos apoyamos en una definición de patrimonio que no es restrictiva, en la cual se puede incluir cualquier elemento patrimonial, independientemente de la disciplina de estudio que lo aborde

Por otra parte, Fontal (2008) establece una serie de cualidades que debe poseer un elemento para ser considerado patrimonial y que hemos tomado como referente, en el sentido de que comprenda los valores; que tenga potencial de transmisividad; que contenga potencial identitario; y que implique la pertenencia-referencia a un contexto específico.

En el taller EDIPATRI de la Universidad de Huelva, partimos de una concepción del patrimonio desde una perspectiva interdisciplinar, interrelacionando los aspectos naturales y científico-tecnológicos del patrimonio con los referentes histórico-artísticos y etnológicos, siempre ligado a una concepción patrimonial de carácter holístico y simbólico-identitario (Prats 1997). A ello le añadimos la visión antropológica (Moreno, 1999), temporal (Lowenthal, 1985) y sociocrítica (Sibony, 1998; Focroulle, 1995; Ashworth & Howard, 1999) del patrimonio, aplicada al caso patrimonial por Mattozi (2001).

Esta visión más amplia y plural está recogida en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio³, recientemente publicado, que define al patrimonio como el conjunto de bienes, materiales e inmateriales, portadores de valores culturales explícitamente definidos como tal en la normativa vigente a nivel estatal así como en cada Comunidad Autónoma. Destacan un concepto de patrimonio que, como resultado de la evolución experimentada desde su origen decimonónico, ha pasado de valorar con exclusividad las facetas histórico-artísticas de los bienes que lo integran, a considerar aspectos tales como los conocimientos en ellos depositados, su valor etnológico, etc. Así, del patrimonio histórico se ha pasado al patrimonio cultural, mostrando una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido de manera holística por manifestaciones de carácter diverso-histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural-, que en conjunción permiten el conocimiento de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente.

Por tanto, tomando como punto de partida los referentes teóricos anteriormente mencionados, así como los objetivos pretendidos en la realización de esta investigación, se ha asumido la definición de patrimonio que establece López-Cruz (2009, 2014), quien establece que *debe entenderse el patrimonio como un concepto global y holístico, que para su estudio y gestión se subdivide en las diferentes áreas de conocimiento que están implicadas: natural, histórico, artístico, industrial, antropológico y un sinfín de matices que pueden añadirse al concepto de patrimonio siempre que ciertos sectores de*

³ <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html>

la sociedad le hayan otorgado un valor, no teniendo por qué coincidir con un reconocimiento legal.

Además, caracterizamos⁴ el concepto de patrimonio como un constructo complejo y evolutivo, en el sentido de que la construcción del concepto ha ido cambiando progresivamente en relación con aspectos socioculturales y temporales patentes en cambios en la sociedad, política, investigación científica, etc., dando lugar a su democratización y complejidad. De esta forma ha ido pasando desde un nivel más simple (objetos histórico-artísticos), hasta un nivel de mayor definición, ampliando e integrando aspectos tradicionalmente opuestos (natural y social), dando lugar a conceptos como el de paisaje cultural. También entendemos el concepto de patrimonio como cambiante y, hasta cierto punto, subjetivo, puesto que varía en función del área de conocimiento que lo estudia y según la percepción de los individuos, estando por tanto en constante revisión. Finalmente crítico, desde una perspectiva educativa, en la que se busca la consecución del desarrollo de actitudes de participación y defensa activa como ciudadanos en relación con el patrimonio (Ferrerías y Jiménez, 2012).

2.2. La Educación Patrimonial.

A nivel conceptual, encontramos diversos autores que tratan de definir la Educación Patrimonial, así Teixeira (2006) la define como un campo de la educación que se centra en el Patrimonio como objeto de estudio. Además la caracteriza por ser: un proceso educativo permanente y sistemático centrado en el Patrimonio como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo: 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; y una estrategia para la formación moral y ciudadana. A diario convivimos con elementos patrimoniales y, sin embargo, su conceptualización es de gran abstracción tanto para su enseñanza como para su difusión. Esto se debe en gran medida a su propia complejidad y diversidad, que

⁴ Los doctorandos que participaron el proyecto de I+D+i: Inmaculada López-Cruz, Hortensia Morón-Monge y Mario Ferreras-Listán.

además depende de la percepción que posee cada individuo en función a factores como el sexo, la edad, el conocimiento, los aspectos culturales, etc., por lo que resulta verdaderamente subjetiva (Morón y Wamba, 2008).

Por otra parte Cantón, (2009) define Educación Patrimonial 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 emancipadora 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. Esta visión de Educación Patrimonial se funda en las siguientes consideraciones:

1. Es una característica de la naturaleza humana tender a lo óptimo y establecer horizontes de acción que se inclinen al mejoramiento de sus condiciones de vida. El progreso moral de las sociedades es un ejemplo de esta característica que, basada en los rasgos humanos fundamentales –razón, libertad, capacidad de comunicación y afiliación–, nos muestra la manera en la que la sociedad humana tiene como horizonte ético generar (aunque en ocasiones parezca que sufre de retrocesos) formas de convivencia cada vez más incluyentes, justas, libres e igualitarias.

2. Esta tendencia del género humano a lo óptimo es el motor de todos sus esfuerzos y de todas las formas y producciones patrimoniales, entre ellas, la educación, que definimos como “el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual, por lo que la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por esencia, a la comunidad”.

El patrimonio, entendido en su especificidad de objeto de estudio y en su potencialidad como categoría de mediación, constituye en sí mismo un objeto transdisciplinar (para su abordaje y comprensión se recurre a disciplinas y campos de trabajo como la historia, la geografía, la antropología, la arqueología, la etnología, la arquitectura o la historia del arte) cuyo manejo obliga al desarrollo de una pedagogía ad hoc.

Además Cantón (2009) afirma que la noción de *patrimonio*, entendida en su más amplia acepción de *cosa pública que a todos atañe y pertenece* –además de un objeto de

estudio transversal, legitimado por la producción multidisciplinar y transdisciplinar en que se sostiene y que genera–, es un pretexto y una estrategia más que fructífera para la formación de las jóvenes conciencias ciudadanas. Y esto revela la importancia de promover hoy la Educación Patrimonial y el motivo de su inclusión en los nuevos libros de texto gratuito de *Formación cívica y ética* para la Primaria recientemente presentados por la Secretaría de Educación Pública.

Según Moreno (2009), la visión de Patrimonio exige la interrelación de varias disciplinas que deben coordinarse con el propósito de generar una interpretación renovada del mismo. Se ha pasado de usar el concepto de Patrimonio como un recurso didáctico para incluirlo como una disciplina más, y además, se ha ampliado el término Patrimonio para verlo desde una perspectiva más desarrollada, hasta un enfoque del Patrimonio cultural integrador, pasando a trabajar con clases participativas. De las clases tradicionales, las visitas a museos y monumentos, y los recursos visuales (videos, diapositivas, fotos, etc.) donde solo se centraba la atención en los contenidos conceptuales, se ha ido avanzando hasta un enfoque del Patrimonio cultural integrador, pasando a trabajar con clases participativas donde, tanto el profesor como el alumno, tienen algo que decir. Las visitas programadas en el aula, y los contenidos a trabajar no solo se centran en los conceptuales, sino que adquieren gran importancia los procedimentales y actitudinales. Según Moreno Fernández (2009), la educación tiene una responsabilidad trascendental en el conocimiento y el entendimiento del patrimonio, para que su dimensión simbólica e intangible, no sea minusvalorada. Además, la educación aporta actitudes y aptitudes para los que pueden ser considerados los tres pilares en los que se sustenta la legitimidad contemporánea del patrimonio. Estos tres pilares básicos son: la *autenticidad*, el patrimonio sirve como referente para medir la veracidad de bienes y procesos tal y como la sienten los ciudadanos; la *defensa de lo público*, el patrimonio ofrece ejemplos de cómo unos recursos, aunque en muchos casos sean privados, deben tener una perspectiva colectiva en su gestión; y el *apoyo al desarrollo*, la puesta en valor del patrimonio puede servir para generar nuevos modelos de desarrollo adaptados a las circunstancias culturales de los distintos colectivos a los que pertenece.

De esta manera, Cuenca (2013) considera partir de una Educación Patrimonial basada en los problemas socialmente relevantes relacionados con la identidad, la economía, la democracia, las desigualdades, la marginación social, etc., como dinamizadores de los

procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, se podría abordar el tratamiento educativo de datos, informaciones y hechos patrimoniales como fuente de trabajo para la aproximación al conocimiento social y como elemento que facilita la comprensión y concreción de conceptos básicos de mucha mayor abstracción como unidad/diversidad, identidad/alteridad, uncausalidad/multicausalidad y la evolución temporal a través de los cambios/permanencias, entre otros.

Por otra parte, Cuenca, Martín-Cáceres, Ibáñez, y Fontal, (2014), nos indican que la Educación Patrimonial nace como disciplina que tiene como objetivo articular los procesos de enseñanza-aprendizaje y difusión entre la sociedad, el patrimonio y las instituciones patrimoniales, en los diversos ámbitos educativos de carácter formal, no formal e informal

La didáctica del patrimonio es una de las líneas de investigación que se ha constituido como una de las más dinámicas dentro del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, comenzando a adquirir importancia a finales de la década de los noventa del pasado siglo (López-Cruz, 2014). Ortuño et al., (2012) indican que a principio de los 90 hay un cambio significativo en torno a la inclusión del patrimonio en el ámbito escolar, a través de los materiales propuestos para el proyecto curricular desarrollados por el programa de investigación IRES (Investigación y Renovación Escolar), que tienen como referente el modelo didáctico de investigación en la escuela. En esta línea, destacamos la aportación del taller EDIPATRI de la Universidad de Huelva, dedicado a la investigación en relación con el patrimonio y la didáctica, tanto en el ámbito formal como no formal, tal y como pone de manifiesto en la obra de Estepa (2013). Gracias a la experiencia de estos grupos, así como de las investigaciones llevadas a cabo desde las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales de las universidades españolas, recogidas muchas de ellas en los simposios de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, particularmente el celebrado en Cuenca en el año 2003, se fue definiendo un nuevo marco de referencia para el estudio del patrimonio. La consolidación de esta línea de investigación, ha quedado patente en el *“I y II Congreso Internacional de Educación Patrimonial”* llevados a cabo en octubre de 2012 y octubre 2014, dentro del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, y en coordinación con el Observatorio de Educación Permanente en España (OEPE) a cargo de Olaia Fontal y el Instituto de Patrimonio Cultural de España, donde se reunieron profesionales de

diferentes áreas de conocimiento especialistas en Didáctica del Patrimonio de diferentes universidades e instituciones tanto españolas como internacionales.

La investigación en el ámbito de la Educación Patrimonial ha contado con un importante desarrollo en la última década, centrada fundamentalmente en su papel como recurso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y como fuente básica del conocimiento social, tanto en ámbitos formales como no formales (Fontal, 2003, 2012; Calaf, 2009; Hernández Cardona, 2004). Las tesis de Ávila (2001), Cuenca (2002), González Monfort (2007), Pinto (2011), Martín-Cáceres (2012), Tejera (2013), López-Cruz (2014) o Morón (2015), así como los trabajos de Estepa (2009), Prats Cuevas (2009), Sánchez Agustí (2011), Prats y Valls (2011) y Fontal (2013), han determinado y/o puesto de relieve las líneas de trabajo en relación con la Educación Patrimonial, respecto a su concepto, a la formación inicial del profesorado y al profesorado en ejercicio, a la comunicación patrimonial en museo o en materiales didácticos, entre otros.

A pesar de ello, se observa un escaso interés por parte de la administración educativa, autores de libros de texto, docentes y gestores patrimoniales por conceptualizar el patrimonio como contenido escolar y por actualizar su comunicación didáctica y su aprendizaje en el aula a partir de las aportaciones más recientes de la investigación (López-Cruz 2014). Además, su principal objetivo suele ser la transmisión de contenidos conceptuales, con una intencionalidad meramente academicista. Estas reflexiones están relacionadas con el interés que se observa en las últimas décadas acerca de la didáctica del patrimonio, de su importancia como recurso que ayude a la formación de ciudadanos y que pueda establecer lazos entre los elementos patrimoniales y las sociedades que la componen (Estepa et al., 2011).

En el monográfico de Educación Patrimonial de Fontal, (2013), el patrimonio es definido y pensado desde la mirada educativa, exponiendo una perspectiva de la Educación Patrimonial basada en una visión muy amplia, donde lo importante no es el patrimonio en sí, sino el vínculo que se establece entre éste y las personas.

Esta línea la avalan autores como Prats (1997) que considera que la correcta interpretación de los bienes patrimoniales, tanto por el alumnado como por la sociedad en general, es decir, dirigido tanto al ámbito formal como al no formal e incluso

informal, debe ser también uno de los objetos de estudio del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, tesis que también defienden Hernández Cardona, Pibernat y Santacana (1998), Estepa, Domínguez y Cuenca (2001) y Calaf (2009a).

Para Fontal (2004), el objetivo de la Educación Patrimonial en España es intervenir favorablemente en el proceso de patrimonialización, para lo cual considera que es necesario emplear la educación a partir de una intervención científica y profesional que posea conciencia, intencionalidad, estructura, programación, reflexión y potencia. Cada uno de los programas de Educación Patrimonial define sus propios propósitos, pero, según esta autora, los objetivos en el ámbito nacional deberían ser dos:

- Difundir el patrimonio con miras a su conservación.
- Intervenir en el proceso de patrimonialización.

Según Fernández Salinas (2005), Las finalidades básicas del estudio del patrimonio en la educación, pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

1. Un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado en relación con el Patrimonio, genera una conciencia básica sobre la necesidad de una apropiada gestión de los bienes culturales que preserve y refuerce sus valores.
2. La importancia que tiene con-formar recursos humanos capacitados para la gestión del patrimonio (Campillo, 1998). Conformar en la medida en que se forma en los valores colectivos atendiendo a las distintas dimensiones y perspectivas con las que debe ser entendido el patrimonio.
3. El patrimonio alienta procesos de desarrollo colectivo, pero para ello se basa también en experiencias de desarrollo personal. A partir del patrimonio se asientan las bases de individuos que entienden que el proceso de crecimiento personal no se limita a los períodos de educación reglada, sino que atañe a toda la vida.

Por lo tanto, obtener un mejor conocimiento y respeto hacia el patrimonio es un objetivo básico, pero aún más básico es formar ciudadanos, y que estos puedan seguir creciendo y enriqueciéndose culturalmente.

De esta forma, el acercamiento al patrimonio desde una perspectiva didáctica se realiza, de forma habitual, a partir de una doble visión (Martín Cáceres y Cuenca, 2011). Por un

lado, se estudia el patrimonio y los espacios de presentación y comunicación patrimonial como componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito de la educación formal, y por otra parte, como elemento divulgativo de las propias instituciones, es decir, desde un sentido general y abierto de los procesos educativos, a través del ámbito de la educación no formal o informal. En este sentido y siguiendo a Jiménez de Madariaga (2009), el valor del patrimonio no sólo será dictaminado por gestores, legisladores e investigadores, sino que también la sociedad, con su uso y con la interpretación que haga de él, será quien lo establezca como tal. Por ello, desde la Educación Patrimonial consideraremos no sólo aquellos referentes patrimoniales que son reconocidos por las diferentes legislaciones patrimoniales, sino también aquellos que sean representativos de una comunidad.

Marín (2014 y 2015) nos señala que la patrimonialización, la propiedad y los vínculos afectivo/emocionales con determinados bienes y objetos, son universales en el ser humano, independientemente de la raza, cultura, origen, cualidades, edades y características del sujeto. Patrimonializar significa, según nuestro enfoque, establecer vínculos, lazos, entre bienes y personas. Estos lazos son emociones, recuerdos, vivencias, experiencias, que hacen que un objeto deje de ser únicamente una entidad material, para convertirse en parte de nuestra historia personal, social, vivencial, incorporándolo a nuestras “señas de identidad” propias. Entender el arte contemporáneo desde su dimensión patrimonial significa valorarlo desde su cualidad simbólica y sus posibilidades para generar nuevos significados y establecer vínculos con las personas, construyendo nuevas identidades. Esto supone poner el acento en el individuo, la persona como protagonista en el proceso de patrimonializar un determinado bien, desde la acción y la participación, a través de un proceso de apropiación simbólica, o bien el proceso de vincularse con un objeto a través de la generación de nuevos significados y nuevos lazos o conexiones

Según Prats y Valls (2011a), el tema de la investigación en didáctica a través del patrimonio y otros espacios de representación, comienza a tener cierta producción destacable. También es de resaltar, el número de publicaciones y monográficos sobre la temática de Educación Patrimonial en diversas revistas y líneas editoriales de carácter nacional como *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*,

Cuadernos de Pedagogía, Aula de Innovación Educativa, Her&Mus, entre otras y la importante serie de producción de la editorial Trea.

Esta cuestión se refleja a través de la reciente aportación que se ha realizado a través de la creación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio. En este Plan, existe un apartado relativo a definir Educación Patrimonial. En primer lugar, considera educación al conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos, tanto en los ámbitos formal, no formal e informal, en los que interactúan gran cantidad de variables y elementos (instituciones, profesorado, monitores, alumnado, público, contexto...), con el objetivo de obtener la formación y capacitación de los individuos como parte de una colectividad y miembros activos de la sociedad. Se define al educador, como la persona que en cualquiera de los ámbitos de la enseñanza tiene como objetivo formar y capacitar a los ciudadanos. No sólo eso, sino que además establecen distinciones entre la terminología referida a educación y patrimonio, así distinguen entre:

- Educación del Patrimonio. El uso de la conjunción “del”, en este caso supone la concepción de una enseñanza de contenidos relacionados con elementos o bienes patrimoniales integrada exclusivamente en materias escolares o en otros contenidos disciplinares.
- Educación para el Patrimonio. Este planteamiento didáctico se orienta a la consecución de una enseñanza-aprendizaje de contenidos relacionados con el Patrimonio como objetivo propio del proceso educativo.
- Educación desde y hacia el Patrimonio. Este enfoque relacional plantea el proceso educativo conceptualizado desde la propia idea de Patrimonio y orientado hacia la Educación Patrimonial como principal finalidad.
- Educación y Patrimonio o Educación Patrimonial. Este enfoque, de carácter globalizador, integrador y simbiótico, coloca el acento en la dimensión relacional existente no solo entre ambos términos sino entre los elementos que integran o constituyen cada uno de ellos. De este modo, si los bienes culturales que forman parte del patrimonio son considerados como tales en virtud del acto de patrimonialización realizado por el colectivo o sociedad que es su titular, es decir, en virtud de la relación existente entre estos bienes y las personas que los dotan de valores culturales; la Educación Patrimonial es doblemente relacional, pues la

educación se ocupa de las relaciones entre personas y aprendizajes. Así, el patrimonio es el contenido de ese aprendizaje, y las formas de relación se refieren a la identidad, la propiedad, el cuidado, disfrute, transmisión, etc.

Es desde esta identificación de educación y patrimonio o Educación Patrimonial donde nos situaremos para nuestras investigaciones entendiéndolo por tanto que todo acto con o sin intención educativa, en el que intervengan elementos patrimoniales y aprendizaje por parte de un colectivo o personas individuales, forman parte de la Educación Patrimonial. Según López-Cruz (2014) este proceso de comunicación puede poseer varios grados de complejidad. En un nivel más básico estaría cuando conocemos o aprendemos algo acerca de elementos patrimoniales de forma indirecta sin ningún tipo de intencionalidad ni planificación educativa, ya sea a través de una lectura, película, visita sin programar, etc. Por otro lado, existe una forma de conocer el patrimonio con una planificación didáctica que posea unos objetivos de fondo e intencionalidad educativa y puede darse tanto en la educación formal, como no formal en museos o espacios dedicados a comunicación patrimonial como centros de interpretación o salas de exposiciones. De este modo, entendemos que la didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para superar las barreras disciplinares, metodológicas y curriculares y potenciar el conocimiento reflexivo y crítico del medio social y natural.

Desde nuestra perspectiva, dentro del ámbito educativo formal, entendemos la didáctica del patrimonio desde una triple visión: objetivo, contenido y recurso de la enseñanza y aprendizaje de cualquier disciplina de estudio que tenga relación con elementos patrimoniales de cualquier índole. Ahora bien, centrándonos en nuestro objeto de estudio, destacamos que su papel como fuente de información para la enseñanza de las Ciencias Sociales es innegable, pero a ello hay que unir el valor patrimonial como concepto, procedimiento y actitud de trabajo, y finalmente el sentido como objetivo educativo en sí mismo, siempre como un componente de gran significatividad para facilitar la comprensión del mundo social (Cuenca, Estepa y Martín, 2011).

Según García Valecillo (2008) para lograr la participación de los alumnos en la valoración y conservación del patrimonio se necesita trabajar en la mejora de la calidad de vida alrededor de los bienes patrimoniales. De tal manera, que las estrategias educativas respondan a las culturas más cercanas, estimulen la construcción de nuevos

valores y sean capaces de generar interacción con los habitantes de esta zona. Además, todo ser humano tiene un referente cultural, y este se encuentra en una constante interacción con su ambiente y el contexto en el que vive. Estos referentes se obtienen a través de acciones, creencias, experiencia, etc. Aquí es donde el sistema escolar entra en acción, siendo los maestros y profesores los encargados de unir a los alumnos a este referente cultural para que aprendan a valorarlo y protegerlo.

Para Vallés y Pérez (2012) la etapa de Educación Primaria cumple un importante papel en el desarrollo personal y cultural del alumnado. Las acciones educativas que trabajan desde, para y a través del patrimonio son una eficaz herramienta para formar personalidades críticas y reflexivas, capaces de comprender y comprenderse en un mundo globalizado. El despertar de la curiosidad a través de la indagación, que debería ser propio de este tipo de iniciativas, hace que la Educación Patrimonial se convierta en un mágico viaje para el alumnado

En este sentido, la Educación Patrimonial debe conducir al diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas que nos permitan la asunción de valores identitarios; la formación de ciudadanos activos; y el fomento del respeto intercultural y del cambio social. Cobran por tanto especial relevancia los valores cívicos, éticos y afectivos en relación con la defensa y protección de los elementos patrimoniales, tanto del entorno cercano como de escalas territoriales mayores, así como de costumbres y tradiciones que ayuden a la construcción de la identidad cultural de las comunidades, e igualmente de la diversidad cultural, biodiversidad y geodiversidad. Ello implica el respeto, valoración y empatía con otras sociedades y formas de vida y de relación con la naturaleza, destacando que esta actitud proteccionista y conservacionista no tiene porqué ser contradictoria con la implicación consciente de los futuros ciudadanos en una transformación de la sociedad orientada hacia el desarrollo sostenible desde los presupuestos de la economía crítica, que postula una perspectiva biocéntrica en relación con todas las especies del planeta (Cuenca, Estepa y Martín 2011).

2.3. La investigación sobre las concepciones

La forma de entender las concepciones patrimoniales en este estudio se basa en las investigaciones realizadas en la Universidad de Huelva por los miembros del taller

EDIPATRI, dentro del grupo de investigación DESYM, a partir de las cuales la detección de las concepciones de los profesionales de la EP se considera un primer acercamiento al concepto de Patrimonio y su enseñanza y aprendizaje que se maneja por estos profesionales en la educación formal y no formal, así como partir de ellas en la formación inicial y permanente, una estrategia básica en los procesos formativos con un enfoque constructivista. Oliva (1999) señala que desde finales de los ochenta se aprecia toda una corriente interna de profundización en el estudio de las concepciones fruto de la incorporación de nuevas aportaciones derivadas, entre otras, de cuatro líneas de estudios: a) aquéllos dirigidos a investigar las propiedades de las concepciones (coherencia, consistencia, persistencia, etc.); b) los trabajos sobre modelización del pensamiento causal; c) aquellos otros que han introducido fundamentos teóricos procedentes de la psicología cognitiva y de la inteligencia artificial; y d) los estudios que replantean las bases epistemológicas de los modelos de cambio conceptual.

Por otra parte, las concepciones, constituyen una prioridad en la investigación educativa, tal y como se refleja en la investigaciones realizadas en el campo de las Ciencias Experimentales (Gallagher, 1991; Gilbert, 1992; Prawat, 1992; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998) y de las Ciencias Sociales (Thorthon, 1991; Evans, 1993; Palonsky, 1993; Pagès, 1996; Haeussler Bohan & Davis, 1998; García Pérez, 2002; Fuentes, 2004; Gillate, Madariaga, y Vicent, 2014). Sin embargo, en lo que respecta al Patrimonio estos estudios son muy escasos, quedando reducidos al ámbito educativo y desde disciplinas de referencia, como por ejemplo la Historia del Arte (Alonso, 1998 y Ávila, 2001), centrados en el pensamiento del profesor y/o en procesos de enseñanza y aprendizaje de dicha materia. En cambio, desde una óptica integradora del Patrimonio se han realizado aún menos aportaciones, podemos citar la investigación que sobre concepciones de futuros profesores realiza Cuenca (2003), quien conceptualiza el Patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja.

En relación con la naturaleza de las concepciones Oliva (1999) indica que se desprenden varios aspectos fundamentales que podrían formularse sobre la base de cuatro principios básicos:

a) Las concepciones como formas de razonamiento implícitas. Frente a la condición de observable que se le ha solido atribuir, cada vez cobra mayor fuerza la idea de otorgar al conocimiento intuitivo una naturaleza interna y potencial, en la cual las concepciones

que se detectan no son sino la punta del iceberg que asoma por encima de la superficie del agua. Según este punto de vista, las ideas que se manifiestan y que se delimitan directamente a través de los cuestionarios y entrevistas, no serían en sí mismas las concepciones que se poseen, sino sus manifestaciones externas mediatizadas por factores tales como el contexto o la tarea. De ahí que pueda existir un cierto grado de indeterminación entre lo que observamos en las respuestas y el conocimiento que realmente se encuentra detrás. Ni todo lo que se cree descubrir en las respuestas de las personas responde a ideas previas en el sentido literal del término, ni todo el conocimiento interno se llega a exteriorizar de un modo directo e inequívoco a través de las concepciones.

b) Posibilidad de coexistencia de concepciones diferentes sobre un mismo tópico. Si bien las ideas previas no responden a respuestas aleatorias, su existencia tampoco se explica satisfactoriamente desde una visión constructivista centrada en la hegemonía de esquemas de conocimiento únicos perfectamente establecidos y asentados. Ello ha contribuido a abrir un debate en torno al diferente grado de compromiso cognitivo que el alumno mantiene con sus concepciones en distintos casos. En unas ocasiones podrían ser el reflejo de un conocimiento interno verdaderamente estable, mientras que en otros podrían estar condicionadas por una forma excesivamente directiva de plantear las tareas que sirven para su detección. Al hablar de coexistencia de concepciones no sólo nos referimos a que, después de la instrucción, los alumnos compartan una visión científica y una visión intuitiva previa a la enseñanza. Nos referimos incluso a que, ya desde una fase anterior al aprendizaje escolar, un mismo alumno pudiera compartir diversos esquemas alternativos sobre un mismo tópico que rivalizan y compiten entre sí.

c) Existencia de un cierto nivel de sistematicidad u homogeneidad en las concepciones a través de distintos ámbitos. Se ha realizado un esfuerzo considerable por analizar el grado de organización interna de las concepciones de los alumnos. Estos estudios han evidenciado que, si bien las concepciones no tienen un nivel de homogeneidad y estructuración semejante al que poseen las teorías científicas o como el que le atribuía el enfoque piagetiano de las operaciones formales, tampoco son tan fragmentarias y dispersas como suponían diversos estudios realizados. Se ha evidenciado, por ejemplo, que la capacidad de los alumnos para generalizar es bastante limitada, pero aun así se aprecia un cierto grado de homogeneidad en las ideas que surgen a través de distintos contextos y tareas. Sin embargo, los modelos mentales intuitivos no son tan precisos,

consistentes y completos como lo son los modelos científicos, son simplemente funcionales (Moreira, 1997). Por ello, la coherencia que desde aquí se postula es sólo parcial y de ahí la necesidad de asumir una perspectiva probabilística del razonamiento como trataremos a continuación de fundamentar.

d) Las concepciones como constructos de tipo probabilístico. El propio enfoque de las teorías implícitas del que hablamos antes reconoce el carácter probabilístico de las concepciones alternativas, otorgando al pensamiento intuitivo una naturaleza difusa similar a la que asignan a los conceptos las teorías computacionales, en contraposición con el conocimiento científico que resulta claramente definido y unívoco. En consecuencia, la respuesta de un alumno a una cuestión concreta no estaría sujeta a una lógica determinista, fijada previamente a la formulación de la misma, sino que sería el resultado de un proceso de decisión entre diversos argumentos y opciones que mantienen un determinado estatus. Las frecuencias de respuesta a una pregunta dada no serían un reflejo de la proporción de alumnos que mantienen una u otra idea, sino de la probabilidad de que el alumno medio active y utilice una cierta concepción en un momento y contexto dados.

En resumidas cuentas puede decirse que el principio de probabilidad, junto con los otros tres principios nombrados, nos ayuda a interpretar el comportamiento de las personas en la formulación de concepciones e ideas espontáneas en el ámbito científico. Como es de esperar estos principios tienen importantes repercusiones en la manera de entender el aprendizaje a través del cambio conceptual (Oliva, 1999).

Para Piaget (en su teoría del constructivismo) “las ideas previas” son entendidas como construcciones o teorías personales, que, en ocasiones, han sido también calificadas como concepciones alternativas o preconcepciones. Por otra parte, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la define como una representación que posee el alumno sobre algún aspecto de la realidad, y que constituye el punto de partida en el proceso de aprendizaje para la asimilación de los verdaderos conceptos.

Cubero (1997), afirma que *“las ideas previas o concepciones de los alumnos son las ideas que tienen los mismos, sobre cómo son los hechos y fenómenos sociales y naturales mediante sus experiencias con todo lo que les rodea, lo que escuchan y discuten con otras personas o lo que conocen por los medios de comunicación; muchos*

de estos hechos serán objeto de estudio a lo largo de la escolarización.” Y se suelen caracterizar por: ser estables en el tiempo; tener cierta coherencia interna; y ser relativamente comunes a la de otros niños del aula.

Por tanto, conocer las ideas de los alumnos o de las personas, en nuestro caso los profesionales de la Educación Patrimonial, sobre el tema que se vaya a abordar es muy importante, ya que el aprendizaje significativo únicamente se da cuando el nuevo conocimiento interactúa con el que ya existe, es decir, las personas construyen sobre sus experiencias el nuevo conjunto de ideas que se pretende asimilar.

Al referirnos a profesionales de la educación, estamos incluyendo tanto docentes de la educación formal, como educadores de la educación no formal e informal. Es decir, aunque la mayor parte de los estudios que se han recogido hacen claramente alusión a los maestros y profesores de la educación reglada, entendemos que podemos caracterizar de igual forma, a aquellas personas que se dedican a la enseñanza-aprendizaje en el ámbito no formal e informal. En nuestro caso concreto nos referimos a los gestores patrimoniales como divulgadores, formadores y/o educadores de las instituciones que se dedican a la comunicación patrimonial.

Barrón (2015) realiza una revisión sobre los estudios en torno a las concepciones epistemológicas que los docentes ponen en juego en el proceso de enseñanza y que han estado ligados a la búsqueda de resultados eficaces en el aprendizaje de los alumnos. Dichos estudios han sido abordados desde diversos paradigmas o programas de investigación que van desde el paradigma proceso-producto, basado en una racionalidad técnica y en donde el papel del profesor es el de un técnico que resuelve problemas; hasta enfoques interpretativos, críticos y metodologías cualitativas, que caracterizan al paradigma mediacional, conocido en sus inicios como pensamiento del profesor y reformulado posteriormente como pensamiento y conocimiento del profesor con relación a los contenidos del pensamiento; subyace, además, un enfoque de racionalidad práctica, ligado al profesional reflexivo. Por tanto, las concepciones y actuaciones de los profesores, expresan una determinada visión epistemológica, lo que dinamiza u obstaculiza sus conocimientos profesionales. Dichas concepciones han sido abordadas desde varias perspectivas teórico metodológicas, atribuyéndoles a Shalvenson y Stern los primeros estudios sobre el conocimiento de los profesores vinculados al procesamiento de la información. Estos autores plantean que *“los profesores son*

profesionales racionales que como otros profesionales, tales como los médicos, realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto, el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones” (Shalvenson y Stern, 1981, en Barrón, 2015).

Además, desde una perspectiva constructivista, las concepciones de los docentes actúan como herramientas o barreras que les permiten ya sea interpretar la realidad o impedir la adopción de perspectivas y cursos de acción diferentes, las cuales no son estáticas, se transforman en la medida que el profesor y su entorno cambian paulatinamente. El pensamiento docente constituye un marco de referencia integrado por un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores que son susceptibles de influir en la selección de criterios para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Coll y Miras, 1993). Por lo tanto, podemos identificar que en las concepciones de los profesores sobre los contenidos, así como en el conocimiento que considera valioso para ser enseñado, en los significados que le atribuye al currículo y en las decisiones que toman sobre su práctica subyace una epistemología implícita. En ello se ponen en juego un conjunto de *“concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones no del todo coherentemente explicitadas ni ordenadas, ni con una estructura jerarquizada entre los diferentes elementos que la componen”* (Gimeno, 1989: 216). En este sentido, respecto a las concepciones sobre los contenidos, Porlán, Rivero y Martín (1998) señalan el interés generado sobre las concepciones científicas y didácticas de los profesores a partir de tres tipos de estudios: los que se centran en las ideas de los profesores acerca del conocimiento científico (naturaleza, estatus, relación con otros conocimientos, modo de producción, cambio, etc.); los que se refieren a las creencias pedagógicas; y las relaciones entre el conocimiento y su construcción y transmisión en el contexto escolar.

Sobre el conocimiento que se considera valioso para ser enseñado, podemos distinguir otro acercamiento al pensamiento del profesor desde lo que se ha denominado como teorías implícitas. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) señalan que las teorías implícitas son una síntesis de conocimientos pedagógicos individuales que históricamente han sido elaboradas y transmitidas a través de la formación y en la práctica pedagógica.

Las teorías implícitas del docente se construyen culturalmente y son proyectadas a partir del contexto en el que se desenvuelven y de sus prácticas cotidianas; son utilizadas para recordar, interpretar e inferir acerca de sucesos y planificar sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje e influyen en sus percepciones y juicios, además de afectar su comportamiento dentro del aula. Las teorías implícitas pueden ser, conscientes o no, asociadas con el estilo de vida de cada individuo.

Según Rodrigo y Cubero (2000), es necesario que el enseñante se interese por, y conozca, las concepciones de las personas a las que trata de enseñar, ya que la construcción de nuevos conocimientos se lleva a cabo en un medio social, caracterizado por la interacción y el intercambio, la discusión, la autorreflexión

Martínez (2003) apoya estas ideas y señala que las creencias son un conocimiento más básico que no se cuestiona, que se asume sin ser problematizado, pero a su vez, lo relaciona con las concepciones e indica que estas serían un conocimiento más elaborado, más racional y más proposicional que las creencias.

Luna y Martín (2008) entienden las concepciones como teorías que las personas mantenemos sobre lo que nos rodea. Estas teorías tienen componentes poco accesibles a la conciencia y condicionan nuestro discurso y nuestras acciones cotidianas. Por ello, en muchos casos será difícil mejorar las prácticas educativas sin modificar la manera en la que los implicados conciben qué es aprender y qué es enseñar (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006). Por tanto, dado que las decisiones que deben tomar los profesionales de la enseñanza están condicionadas por sus teorías implícitas, éstas pueden estar influyendo a la vez en la relación que establecen con sus colaboradores o alumnos.

Existen, pues, motivos importantes para querer conocer las concepciones que profesores o profesionales de la educación (formal o no formal e informal), mantienen sobre el aprendizaje y la enseñanza. Por una lado, condicionarán las decisiones que se tomen y, por tanto, en la calidad final de la respuesta educativa. Por otro lado, la mayor o menor similitud entre las concepciones de los colectivos tendrá influencia en las dificultades que, encuentren en su desarrollo profesional. Pero ¿las únicas concepciones que afectan serán las relativas al aprendizaje y la enseñanza? Podemos suponer que además de tener teorías sobre ese dominio ambos tipos de profesionales habrán construido ideas sobre

las tareas de unos y otros. Si nos interesa ahondar en los problemas de la colaboración, deberíamos conocer pues no sólo en qué medida se aproximan sus ideas sobre el contenido de su colaboración –esto es, sobre la enseñanza y el aprendizaje- sino también en qué grado sus expectativas mutuas están ajustadas, qué concepciones tienen sobre el propio asesoramiento.

Cabe destacar la acción del profesor como investigador en el aula, según Porlán y Martín (2000), el profesor es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica educativa. Las características de su trabajo profesional le confieren un papel regulador y transformador de toda iniciativa externa que pretenda incidir en la dinámica de las aulas. Esta mediación se realiza a través de un doble proceso. Por un lado, en el plano cognitivo, el profesor interpreta y valora las informaciones exteriores que recibe, sean estos modelos educativos o instrucciones curriculares, desde sus propios esquemas de conocimiento; por otro lado, el enseñante se conduce en la clase como un práctico que toma innumerables decisiones sobre su comportamiento concreto. Este comportamiento, aunque está influido por su sistema de creencias y opiniones, no se adecúa mecánicamente al mismo. Más bien es el resultado de diversas variables que interactúan con el contexto específico.

2.4. La investigación sobre los libros de texto y materiales didácticos.

El estudio de los recursos y materiales curriculares es una línea de trabajo habitual en el campo de la didáctica (Parcerisa, 1999; Valls, 2001a; Perales y Jiménez, 2002). Travé y Pozuelos (2008) clasifican en cinco líneas las investigaciones sobre estos recursos y materiales, siendo los estudios relativos al análisis didáctico del contenido, centrados en la valoración de los distintos elementos curriculares donde ubicamos la investigación que llevamos a cabo.

Numerosos trabajos están centrados en las dimensiones ideológicas, antropológicas, axiológicas, lingüísticas, de política cultural y economía, etc., que colocan al libro de texto en el centro de debates que en algunos casos lo redimen y en otras lo condenan. Sin embargo, Johnsen (1997) nos indica que el mayor cúmulo de investigaciones acerca de los libros de texto, en general, se centra en el análisis del contenido de los mismos.

Popkewitz, (1998) considera que los libros de texto, como material didáctico, trasciende las paredes de la escuela, constituyendo un elemento destacado en la conformación de ese sujeto que cada sociedad pretende «producir». Martínez Bonafé (2008) afirma que existe un gran consenso en parte de los investigadores dedicados a este campo, que definen al libro de texto como una específica y dominante forma de presentación y concreción del currículo, que se utiliza para enseñar una cultura de carácter estático y cerrado, deslocalizan el saber que da autonomía, y concretan un complejo conjunto de relaciones estructurales entre el saber y el poder.

Por tanto, los libros de texto se configuran como elementos transmisores del currículo que, a su vez, contienen un bagaje de conocimientos que deben ser aprendidos en la escuela y que rara vez son cuestionados por sus propios usuarios, ya sean docentes o discentes. En esta línea Del Carmen (2001) afirma que este recurso se mantiene como elemento clave y determinante de los procesos educativos siendo, en la mayoría de las ocasiones, el único referente y material de trabajo para el profesorado y el alumnado, aunque como advierte Valls (2002) hay que tener en cuenta que el hecho de que ciertos contenidos se encuentren en los manuales escolares, no significa que estos sean tratados en el aula y se podría añadir también el diferente uso que los docentes hacen de los manuales en sus aulas. Sin embargo, no deja de existir ese protagonismo que poseen los libros de texto en la actualidad como elemento de trabajo fundamental utilizado en las escuelas. Por ello, desde hace décadas, el libro de texto escolar se constituye en objeto de investigación educativa. Es por lo que suele ser abordado desde perspectivas a veces demasiado contrapuestas pero que, en definitiva, aportan visiones que permiten la reflexión acerca de éstos.

Viñao (2003, en López-Cruz, 2014) considera que el manual escolar es un producto cultural, académico, comercial e ideológico. Los manuales escolares siempre han tenido como finalidad reunir el conjunto de verdades fundamentales que todo estudiante debe conocer, saber y creer; conocimientos, saberes y creencias que se establecen como cerrados, inmutables, excluyentes y acabados. Por su parte, Carbone (2003) considera que los libros de texto son obras culturales con identidad propia, que deben ser analizadas desde una visión multidisciplinar. Son un recurso didáctico a disposición del profesorado en el que se sistematiza y organiza una determinada perspectiva del conocimiento escolar; no obstante, no son prescriptivos y cualquier docente puede utilizarlos con total libertad.

Definimos libro de texto (según Perales, 2006) como “*la encuadernación de una sucesión de hojas impresas con texto escrito e ilustraciones, que tratan alguna materia del currículum con una estructura de temas y que exponen un contenido de forma organizada y presuntamente comprensible, junto con actividades propuestas a los lectores*”. Es obvio que hoy por hoy el libro de texto sigue siendo aún el principal material didáctico de los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria, recopilando entre sus páginas la mayoría de los contenidos que los alumnos deberán ir adquiriendo a lo largo de su formación escolar. Pero los libros de texto recopilan una serie de conocimientos en base a dos medios principalmente: por un lado nos encontramos con los textos escritos, que ocupan la mayor parte de las páginas que lo conforman y en los que suelen recaer toda la responsabilidad de la capacidad de transmisión de conocimientos; y por otro, las imágenes o representaciones iconográficas que aparecen ocupando una menor extensión y en los que, en cuanto a su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, parece no haber un consenso generalizado, aunque sí se reconoce su importancia (Carney y Levin, 2002; Schnotz, 2002).

Por otro lado, Martínez Bonafé (2008) resalta que existe un gran consenso por parte de un gran sector de los investigadores dedicados a este campo, que definen al libro de texto como una específica y dominante forma de presentación y concreción del currículum, que se utiliza para enseñar una cultura de carácter estático y cerrado; deslocalizan el saber que da autonomía, y concretan un complejo conjunto de relaciones estructurales entre el saber y el poder. En este sentido, los libros de texto se configuran como recursos transmisores del currículum, que a su vez, contienen los conocimientos que deben ser aprendidos en la escuela y que rara vez son cuestionados por sus propios usuarios, ya sean docentes o discentes. En esta línea Cuenca y Estepa (2003) destacan que son los recursos que mayor influencia ejercen sobre el profesorado a la hora de desarrollar su tarea docente, y por lo tanto, el diseño que se haya seguido para su elaboración, determinará en gran parte la metodología empleada y las decisiones tomadas en el aula.

En cuanto a la evolución de los manuales, es de destacar que ha cambiado notablemente en cuanto a formato, edición, presentación y en un diseño repleto de imágenes, ilustraciones, etc. que lo convierte más atractivo visualmente. En cambio, ha cambiado poco en cuanto a la selección de los contenidos mostrados, tanto en la forma de presentarlos, como en el vocabulario empleado, no adaptado en muchas ocasiones al

nivel de los discentes, así como en la forma de presentarlo, más cercano a la transmisión de conocimientos de carácter académico, mostrándose como saberes cerrados y en ocasiones incuestionables, que poco lugar dejan a los contenidos de carácter procedimental o actitudinal (López-Cruz, 2014).

En los últimos estudios acerca de los libros de texto, como es el caso de Prats Cuevas (2012), se insiste en que constituyen el principal recurso que sirve de apoyo al profesorado, siendo desde hace más de un siglo un instrumento de aprendizaje que ha facilitado la labor del profesor y ha actuado como intermediario entre el estudiante y la materia. Pero advierte, que si el profesorado es esclavo del texto, y no lo complementa con estrategias didácticas elaboradas por él mismo, el libro puede convertirse en un elemento nada positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Establece, que el libro de texto puede ser un recurso didáctico adecuado que ayude a resolver la diversidad cultural y los desequilibrios formativos de muchos jóvenes. Considera que debido a la importancia que ha adquirido en la enseñanza y en la práctica docente, se hace más necesario que nunca valorar sus planteamientos y funcionalidad (Blanco, 2007). Además, si más de un 90 por ciento del profesorado utiliza los libros como principal recurso en el aula, resulta de gran importancia reflexionar sobre los aspectos que sirvan para caracterizarlos y sobre el tipo de utilización en la práctica diaria en las aulas (Valls, 2001b). No hemos de olvidar, como indica Valls (2008), que son un producto comercial que debe resultar rentable y, por tanto, ser atractivo para aquellos que decidan su adquisición, que suelen ser los docentes. Destaca que si las editoriales realizan una selección restrictiva de los temas, en función de que los alumnos puedan realizar un aprendizaje más razonado de los mismos, les puede originar dificultades con aquellos docentes que no encuentren en estos manuales aquellos contenidos a los que están habituados, o que consideran que son preferibles a los propuestos por la editorial en cuestión. Pero, tampoco pueden reproducir los manuales tradicionales sin más, pues existe otro sector del profesorado que desea encontrar en ellos las innovaciones pedagógicas. Por lo tanto, advierte que la tendencia dominante en las grandes editoriales, es la de incluir el mayor número posible de temas, en detrimento de la capacidad real de comprensión de los alumnos, puesto que se tratan los contenidos de forma más superficial, y se dedica escaso tiempo para abordarlos.

En cuanto a la importancia del uso del libro de texto, hemos de destacar que se mantienen como elemento clave y determinante de los procesos educativos, siendo en la

mayoría de las ocasiones el único referente y material de trabajo para el profesorado y el alumnado (Travé, 2010). A pesar de la gran cantidad de críticas que se han vertido en este sentido, el libro de texto continúa manteniendo la dirección y la hegemonía del proceso didáctico, en función de cuatro variables básicas: la relación de costes y beneficios referida al tiempo empleado por el docente para la preparación de las clases, y la atención directa al alumnado; los intereses económicos de las editoriales; la oferta de libros cada vez más completos y puestos al día, y la demanda social del alumnado, padres y responsables de centros (Schug, Western y Enochs, 1997). Paradójicamente, como señala López Sánchez (2011), el libro de texto, no goza de la simpatía de la comunidad científica debido a sus limitaciones pedagógicas. Al margen de que generan confianza y seguridad, que ahorran tiempo, que presentan el conocimiento de modo sistemático, y otras razones comentadas en Travé y Pozuelos (2008), detrás de su uso predominante se esconden también factores políticos y económicos.

Consideramos que López Sánchez (2011) realiza una interesante aportación en torno a cuáles son las razones que justifican la importancia concedida a los materiales curriculares, como para que éstos sean un objeto de estudio tan relevante, destacando las siguientes conclusiones:

1. Son imprescindibles en cualquier experiencia educativa bien estructurada como mediadores en el proceso educativo. Es inviable que un docente se sirva exclusivamente de sí mismo para dinamizar los procesos de enseñanza.
2. Los currículos terminan de cerrarse en torno a ellos y el caso más claro es el del libro de texto que se ha convertido en el verdadero agente de elaboración y concreción del currículo (Parcerisa, 1999).
3. Abanderan cualquier proceso de innovación educativa. La innovación educativa y el diseño de nuevos materiales caminan siempre de la mano, de manera que no existe innovación sin materiales curriculares novedosos y alternativos.
4. Los materiales curriculares, y en especial el libro de texto, se han convertido en un producto que se compra y se vende, sometido a las leyes del mercado y condicionado por intereses económicos, políticos y sociales.

5. Sirven de nexo entre la práctica del aula y las familias pues los padres pueden seguir el proceso formativo de sus hijos cuando trabajan con ellos en casa.

Destaca además, que el libro de texto ha tomado tanto protagonismo entre los materiales curriculares, que actualmente asistimos a una evidente reducción del discurso pedagógico. Así, se habla del libro como un instrumento fundamental de la formación, y se le instala como exclusiva herramienta de trabajo en el aula (Martínez Bonafé y Adell, 2003: 99).

Por último, el patrimonio en general, no aparece habitualmente entre los contenidos a trabajar en las escuelas, si nos ceñimos a la secuenciación de contenidos promulgada por la legislación educativa actual. Su presencia en los libros de texto, por tanto también es escasa, ya que los contenidos recogidos en los manuales escolares no dejan de ser la plasmación de los contenidos recogidos en currículum de Educación Primaria y Secundaria, relacionada a su vez con la “idiosincrasia” de la editorial que publica el libro. Por tanto, el estudio del patrimonio en los libros de textos escolares, se presenta como una línea de investigación pertinente y necesaria en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales (Cuenca y Estepa 2003; González y Pagés, 2005; Ferreras, 2008; Estepa et al, 2011; López-Cruz, 2014; Morón. 2015). En este sentido destacamos los trabajos de López-Cruz (2014) y Morón (2015), quienes analizan expresamente libros de texto de Educación Secundaria para conocer que tratamiento didáctico recibe el patrimonio en dichos libros. Es en este último ámbito, precisamente, donde se ha llevado a cabo nuestra investigación (en este caso en la etapa de Educación Primaria), por configurarse el libro de texto como uno de los pilares básicos sobre los que se sustenta la acción docente, en cualquier nivel educativo, ya que resulta incuestionable su poderosa influencia en el trabajo de aula, tanto para el profesorado como para el alumnado, constituyéndose en bastantes ocasiones como el referente exclusivos del saber científico (Perales y Jiménez, 2002).

Centrándonos en los materiales didácticos elaborados por los museos, Martín y Cuenca (2011) nos indican que se trata de un campo de investigación en auge de las Ciencias Sociales que aborda el análisis de las actividades y materiales que los museos e instituciones patrimoniales ofrecen al público escolar. Así encontramos los trabajos de Cuenca y Martín (2005) donde se analizan las actividades que proponen los diferentes museos de las provincias de Huelva, Cádiz y Sevilla así como el proceso educacional

que se produce en los mismos. Otro trabajo importante en este sentido es el de Serrat (2005) en su tesis doctoral donde se realiza un amplio análisis de las acciones didácticas de los museos teniendo en cuenta actividades y proyectos y los materiales didácticos, realizando un mayor hincapié en el tratamiento de los contenidos procedimentales. Igualmente, es de gran interés la tesis de Lidia Rico (2009), donde analiza el papel relevante de los Gabinetes Pedagógicos de Bella Artes andaluces, como instituciones que han posibilitado, multiplicado y mejorado el uso didáctico del patrimonio y especialmente del museo en el ámbito escolar. Finalmente, dentro del análisis de materiales didácticos en el museo podemos señalar el trabajo de Parcerisa (2006), que constituye un importante referente a nivel metodológico, respecto al diseño y aplicación de los instrumentos de investigación.

En esta línea de trabajo, Ravé, Respaldiza y Fernández Caro (1997) distinguen dos tipos de materiales que se producen en los museos, el material divulgativo y el material didáctico:

1. Material divulgativo. Es de carácter general y recogería a su vez diversos tipos: información sobre bienes de interés cultural; documentación científica seleccionada; información general sobre el patrimonio y su tutela, también sobre actuaciones puntuales de diversas instituciones tales como exposiciones temporales, excavaciones, restauraciones de monumentos, etc.; información complementaria (horarios, bibliografía, direcciones, datos útiles); señalización de yacimientos, monumentos, bienes patrimoniales, etc.

2. Material didáctico. La mayoría de los materiales didácticos producidos han sido elaborados como auxiliares a las visitas a elementos del patrimonio, con la intención de terminar con el papel pasivo del alumno en la visita guiada tradicional.

Rico (2009) a su vez establece una clasificación del material didáctico según el soporte en que se han diseñado, dividiendo los materiales curriculares en:

- a) Material Escrito.
- b) Material Audiovisual.
- c) Material Informático y material en Internet.

d) Otros tipos.

En el primer tipo, el material escrito, destacan los Cuadernos del Profesor y los Cuadernos del Alumno. Los *Cuadernos del Profesor* tienen la función de servir de apoyo al profesorado en visitas a Bienes Culturales del patrimonio. La intención explícita de los Gabinetes al elaborar este tipo de material es la de ofrecer sugerencias metodológicas e información para que sea el propio profesor el que realice su propia programación. Suelen incluir una serie de aspectos como: orientaciones metodológicas; normas de uso del material; dossier informativo; anexos. En cuanto al *Cuaderno del Alumno*, puede diseñarse uno distinto para cada nivel de enseñanza, con la intención de adaptarse, en sus características formales y de contenido, a la edad de los alumnos y a los objetivos de cada etapa.

Actualmente tienen gran interés los materiales en soporte informático ya que estos materiales son los que acaparan mayores expectativas por parte de los usuarios, aunque aún se sigan produciendo en menor número que los materiales en soporte escrito y no se generalice totalmente su uso. Así encontramos trabajos como los de Carreras (2006), Cuenca y Estepa (2004), Cuenca, Martín y Estepa (2006), Fontal (2003), Ibáñez, Correa y Jiménez (2003), Solanilla (2002) o Vidal (1998), que ponen de relieve tanto el potencial como las deficiencias de la aplicación de esta tecnología en el museo, valorándose su impacto educativo (Cuenca, Estepa y Martín Cáceres, 2013).

2.5. Trayectoria del taller EDIPATRI, respecto a la Didáctica del Patrimonio.

Como ya se ha mencionado anteriormente, todos los artículos presentados en esta tesis han sido escritos en el seno del taller EDIPATRI. Por tanto parece necesario que aportemos una breve explicación sobre la línea de trabajo propuesta desde este grupo (Cuenca et al, 2013), que nos ha permitido aunar esfuerzos respecto a la investigación y desarrollo de la Educación Patrimonial, convergiendo desde distintas disciplinas y desde distintas perspectiva a un foco común, que en este caso se centra en la potencialidad educativa del patrimonio como contenido, recurso y objetivo compartido entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Experimentales.

2.5.1. Antecedentes.

El interés por las relaciones entre patrimonio y educación es una temática que se viene trabajando en el grupo EDIPATRI, desde hace 20 años, tal como se pone de manifiesto en diversas publicaciones (Estepa, 1995; Wamba y Jiménez, 1996; Domínguez, 1997) en las que de forma aislada se han ido aportando distintas ideas respecto a la integración del patrimonio en el ámbito educativo formal y no formal.

Es en 1998 cuando, dentro del seno de DESYM, empieza a configurarse un importante grupo de trabajo centrado en el Patrimonio y su didáctica dando origen a las primeras aportaciones de forma colectiva (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998; Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999; Estepa, Domínguez y Cuenca, 2001), constituyendo el germen de lo que actualmente se ha convertido en EDIPATRI (Educación, Difusión e Interpretación del Patrimonio), como referente de investigación, innovación y reflexión respecto a la Educación Patrimonial, con una visión interdisciplinar y sistémica, un carácter holístico y simbólico-identitario del Patrimonio y en el marco de un modelo didáctico de carácter constructivista y sociocrítico. Desde estas premisas se conecta la educación formal con la comunicación del patrimonio en los ámbitos no formales e informales (Cuenca y Martín, 2009).

El grupo de investigadores que conforman este grupo pertenecen fundamentalmente a dos áreas de conocimiento académicas, Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales. Los investigadores pertenecientes a estas dos áreas, poseen una diversa formación inicial (Historia, Geografía, Historia del Arte, Humanidades, Biología, Química, Ciencias Ambientales, Magisterio y Psicopedagogía) a partir de la cual, se aborda el patrimonio desde un tratamiento multidisciplinar, que le otorga un carácter holístico. Desde esta perspectiva entendemos la conceptualización del patrimonio, como la conjunción de todos los elementos históricos, artísticos, etnológicos, naturales y científico-tecnológicos contextualizados en un ámbito espaciotemporal y cultural determinado que dan sentido e identifican a una determinada sociedad.

Este planteamiento de Educación Patrimonial se nutre básicamente de una primera consideración antropológica (Moreno, 1999), basada en las propias características epistemológicas de esta disciplina, que nos permite establecer vinculaciones abiertas y globales con respecto al hecho patrimonial. En esa línea, profundizamos en la visión

holística del patrimonio a partir de los estudios y reflexiones desarrolladas por Llorens Prats (1997). Por otro lado, no perdemos de vista la perspectiva temporal (Lowenthal, 1985) y sociocrítica (Sibony, 1998; Focroulle, 1995; Ashworth & Howard, 1999) a la que se vinculan los estudios en esta línea. Todo ello se complementa desde la visión sistémica desarrollada por Bertalanffy (1968) y aplicada a los estudios patrimoniales por Mattozzi (2001), así como con el concepto de interpretación del patrimonio que plantea Tilden (1957), junto con las interacciones que se establecen entre patrimonio y sociedad, que después se han seguido en trabajos como los de Morales (1998), ya dentro del ámbito español y relacionando aspectos culturales y naturales. Señalar también las aportaciones de Fontal (2003, 2008, 2012 y 2013) que establece una serie de cualidades que debe de poseer un elemento para ser considerado patrimonial y que hemos tomado de referencia para nuestra concepción, tales como que comprenda valores, que tenga potencial de transmisividad, que contenga potencial identitario y que implique la pertenencia-referencia a un contexto específico.

Debemos señalar que durante mucho tiempo el concepto de patrimonio se vinculaba casi exclusivamente a la evidencia material, mientras que hoy se amplía de tal manera que abarca todo lo que haga referencia al ser humano y a la naturaleza, al tiempo y al espacio y a los diversos acontecimientos de la vida, naciendo así una nueva concepción del patrimonio más amplia, más plural, más rica en matices y más integral, y en la que desde un enfoque educativo se están realizando actualmente interesantes aportaciones (Estepa, Ferreras y Morón, 2013).

Esta ampliación del concepto formulada desde el taller EDIPATRI, engloba cualquier elemento del pasado que nos ayude a comprenderlo y a entender nuestro presente como resultado del mismo, así como lo construido desde cada momento del presente que se añade a esa herencia y que facilita el conocimiento de la cambiante realidad actual. Por consiguiente, el patrimonio se conforma como un marco educativo privilegiado para plantear la unicidad de la realidad (Bennet, Sandore y Pianfetti, 2002; Tani, 2004) y la importancia de los conocimientos integrados para conocerla.

A pesar de ello, el Patrimonio sigue presentándose tanto en el contexto formal como en el no formal e informal, desde una perspectiva disciplinar muy marcada. En este sesgo disciplinar, no cabe duda que influye decisivamente factores como: la formación de los profesionales que se dedican a la docencia y a la gestión del patrimonio; la propia

estructuración del currículo escolar oficial, distribuido por áreas de conocimiento (a pesar de que en la Educación Primaria se pretende que lo social y cultural se integre con lo natural en el Área de Conocimiento del Medio); la fuerte especialización de los museos y centros de interpretación, con tipologías claramente diferenciadas en centros de interpretación de la naturaleza, museos de arte, arqueológicos, paleontológicos, etnográficos, de ciencias (entre las que no se incluyen las de carácter social); y por supuesto, la propia especificidad del análisis científico y didáctico de un legado con un origen diferenciado.

Lógicamente, esta perspectiva disciplinar ha marcado tanto la investigación sobre el patrimonio como sobre su enseñanza-aprendizaje y difusión (Estepa, Ferreras y Morón, 2013). Sin embargo, nuestro enfoque en relación con la enseñanza-aprendizaje y difusión del patrimonio parte de la necesidad de superar estas barreras disciplinares, metodológicas y curriculares abordando la didáctica del patrimonio desde una perspectiva interdisciplinar (Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales), constituyendo un grupo de trabajo que, partiendo del patrimonio como concepto clave, postula un tratamiento global, sistémico e integrado para que el patrimonio aporte todo su caudal educativo a la formación de la ciudadanía (Creese, et al, 2006).

Nuestro objeto de estudio no es un grupo o una realidad educativa, sino el uso formativo que se hace de un contenido –el patrimonio- y su tratamiento didáctico, en la educación formal y no formal. Desde nuestra perspectiva, la didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo (Wilson, 2007), dentro de las grandes metas establecidas para la educación, por su relevancia para el desarrollo de programas de educación ambiental, de alfabetización científica y de educación para la ciudadanía (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005). A través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo y crítico del medio socionatural, independientemente de que ello conlleve objetivos relacionados con la propia conservación y valoración del patrimonio, así como con el propio conocimiento de dichos referentes y sus procedimientos de análisis e investigación, que nunca han de confundirse con el fin último de este proceso educativo.

2.5.2. Investigaciones realizadas desde el taller EDIPATRI.

Aunque se ha fechado el origen del grupo EDIPATRI con las obras de Estepa (1995) Wamba y Jiménez (1996) y Domínguez (1997), es realmente a partir la tesis de Cuenca (2002), cuando se establece el marco de referencia teórico del grupo, reconceptualizando el término Patrimonio y sus relaciones con la educación. Además se estructura a nivel metodológico una propuesta de trabajo para la investigación en el campo de la Educación Patrimonial. Esta tesis plantea una hipótesis de progresión sobre el patrimonio y su didáctica que servirá como base de trabajo para las sucesivas investigaciones desarrolladas en el marco del grupo EDIPATRI, tal como veremos más adelante.

A partir de aquí, se han llevado a cabo dos proyectos de investigación, Desarrollo e innovación (I+D+i), financiados dentro del Plan Nacional de Investigación, dirigidos por el Dr. Estepa:

- La enseñanza y difusión del patrimonio desde las instituciones educativas y los centros de interpretación. Concepciones sobre el patrimonio desde una perspectiva holística⁵
- El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial⁶.

Además, se ha desarrollado un tercer proyecto, dirigido por el Dr. Cuenca, financiado por el Centro de Estudios Andaluces, perteneciente a la Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía:

- La imagen de Andalucía transmitida por los museos andaluces: análisis conceptual y didáctico⁷.

Los tres proyectos de investigación son complementarios, con objetos de estudios que confluyen en una misma línea: conocer la complejidad y las características de los diferentes elementos que influyen en los procesos de Educación Patrimonial, detectando

⁵ Código de referencia BSO2003-07573

⁶ Código de referencia EDU 2008-01968

⁷ Código de referencia CULB1 05/30

los obstáculos que impiden su desarrollo deseable y estableciendo los criterios y parámetros necesarios para superarlos (Ver figura 1).

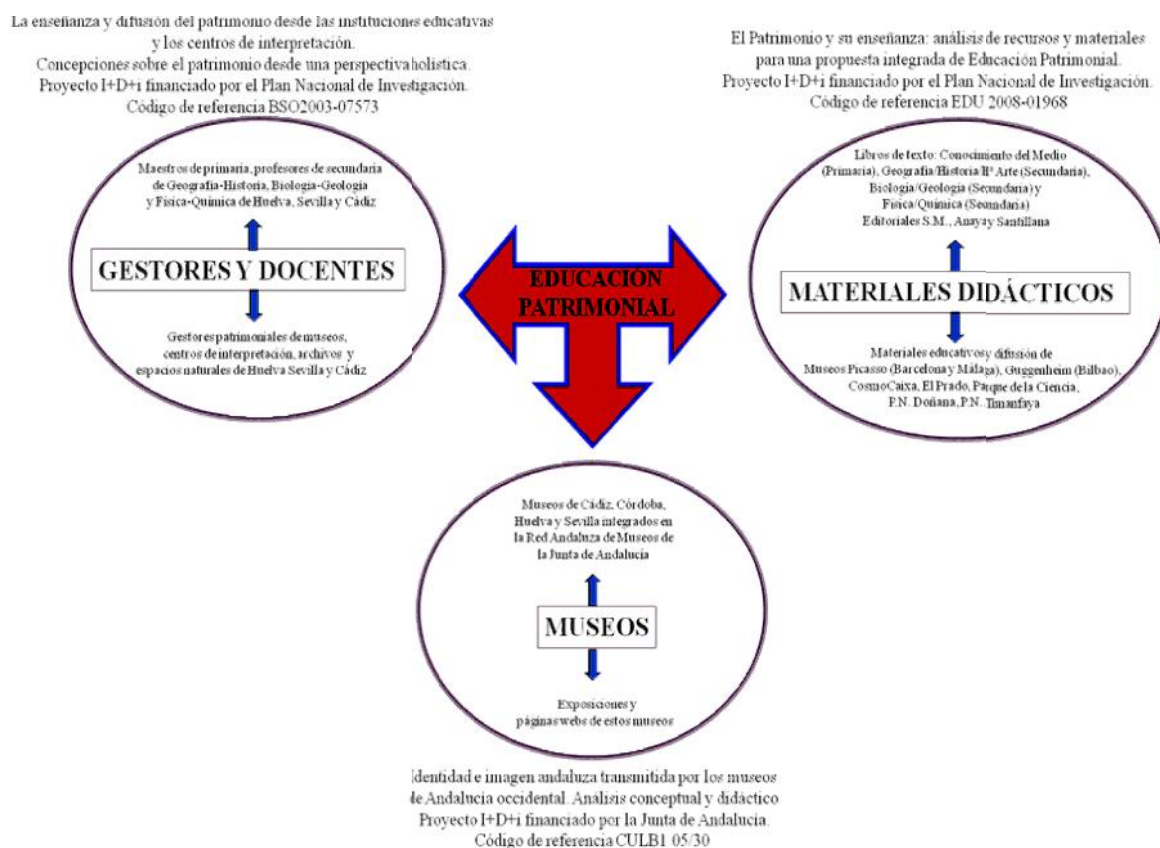


Figura 1. Proyectos de I+D+i desarrollados en el seno del taller EDIPATRI. (Martín, Cuenca y Estepa 2010).

En el marco de estos proyectos y fruto de la docencia impartida en los diferentes máster oficiales en los que participan miembros de EDIPATRI⁸, se han desarrollado diferentes investigaciones en formato Trabajo Fin de Máster o Tesis Doctoral que han articulado un panorama general de la situación de la Educación Patrimonial a escala local, autonómica y nacional desde diferentes puntos de vista y en función de varias líneas de investigación contempladas dentro del grupo.

⁸ Máster Oficial Interuniversitario (UHU, UNIA, UEX) de *Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas*; Máster Oficial en Patrimonio Histórico y Natural (UHU); y Máster Oficial en Formación de Profesores de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (UHU).

Así, se han establecido como líneas de investigación prioritarias (ver tabla 2) el análisis de concepciones de los docentes que pueden tener entre sus competencias educativas la enseñanza del patrimonio (maestros/as de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en Educación Primaria, profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Biología y Geología y Física y Química en Educación Secundaria), como de los gestores patrimoniales (en museos y centros de interpretación del patrimonio histórico-artístico, natural o científico-tecnológico). Las concepciones de estos agentes patrimoniales (docentes y gestores) nos parecen un elemento fundamental, ya que éstas influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje del Patrimonio y nos permiten conocer el pensamiento del profesorado y los gestores en relación con el Patrimonio, su didáctica y comunicación.

Igualmente, otra de las líneas de investigación se centra también en el análisis de las concepciones, pero en esta ocasión referidas al alumnado y al público que puede ser objeto de la comunicación patrimonial en ámbitos no formales y/o informales.

Por otro lado, han sido también objeto de estudio la legislación educativa y patrimonial, mediante investigaciones de carácter documental, como elementos que de forma evidente inciden tanto en la concepción de patrimonio que se transmite en los ámbitos educativos formales, no formales e informales, como en la percepción que los responsables de la educación/comunicación tienen de la perspectiva didáctica que deben desarrollar (a nivel de objetivos, contenidos, metodología y evaluación).

En ese mismo sentido se articula como línea de investigación el estudio de los libros de texto de uso mayoritario en las aulas y los materiales educativos empleados en los museos y centros de interpretación del patrimonio, que junto a las concepciones de docentes y gestores y a la legislación existente, condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje y comunicación del patrimonio.

Otra línea de investigación abordada ha sido el análisis de las exposiciones existentes en los museos, centros de interpretación y espacios patrimoniales, en el sentido de evaluar su carácter didáctico, en cuanto a los contenidos, actividades y recursos con los que cuentan para que el público escolar o no escolar pueda desarrollar aprendizajes significativos en función de sus características y necesidades.

Finalmente, la última línea de investigación que se ha trabajado consiste en el análisis de experiencias didácticas en las que el Patrimonio es el eje estructurador de la propuesta educativa. Estas investigaciones se han abordado a través de estudios de campo, es decir, analizando experiencias directamente, y de gabinete, a través de estudios documentales y bibliográficos, sobre experiencias publicadas o proponiendo nuevas propuestas de intervención educativa teniendo como marco un determinado espacio patrimonial analizado.

Línea de investigación	Trabajo desarrollado
Análisis de concepciones/ conocimiento del profesorado	Cuenca (2002); Vicente (2010a)
Análisis de concepciones/ conocimiento de gestores	Martín (2007); Vicente (2010a); Martín (2012)
Análisis de concepciones/ conocimiento del alumnado	Morón, 2007; Villalta (2011); Vilas (2010); Vicente (2010a)
Análisis de concepciones/ conocimiento del público/sociedad	Vilas (2009); Martín (2012)
Análisis de legislación	Cuenca (2002); Escobar (2009); Lezameta (2009);
Análisis de materiales didácticos	Cuenca (2002); Ferreras (2008 y 2011); López Cruz (2014); Morón (2015)
Análisis de exposiciones/espacios patrimoniales	Romero (2008); López Cruz (2008); Villegas (2008); Ponce de León (2009); García Vidal (2009); Correa (2010); Oria (2010); Matas (2011); Salazar (2011); Martín (2012).
Análisis de experiencias/propuestas didácticas	Lezameta (2009); Vicente (2010b); Zamorano (2010); Nogales (2010); López Arroyo (2011); Trabajo (2012)

Tabla 2. Líneas de investigación prioritarias del grupo EDIPATRI desarrolladas en trabajos fin de máster y tesis doctorales. Cuenca et al 2013.

Los resultados de todos los estudios desarrollados –en formato de trabajos fin de máster o de tesis- en el marco de los diferentes proyectos de investigación, dentro de EDIPATRI, ya se han presentado parcialmente en diferentes publicaciones de impacto, entre ellas podemos citar Cuenca, Estepa y Martín (2006), Estepa, Ávila y Ferreras (2008), Estepa y otros (2011), Jiménez, Cuenca y Ferreras (2010), Martín-Cáceres y Cuenca (2011) o Martín-Cáceres y otros (2014). La figura 2 expresa la estructura de trabajos y publicaciones que hasta el momento se han desarrollado dentro de nuestro grupo en el marco de los diferentes proyectos de investigación. Todo ello ha implicado la participación de miembros de nuestro equipo de investigación en diferentes

comisiones y grupos de trabajos nacionales e internacionales, como el Proyecto de Campus de Excelencia Internacional en Patrimonio⁹ o la elaboración del Plan Nacional de Educación y Patrimonio¹⁰, así como investigadores colaboradores invitados en otros proyectos I+D+i de ámbito nacional e internacional sobre Educación Patrimonial.

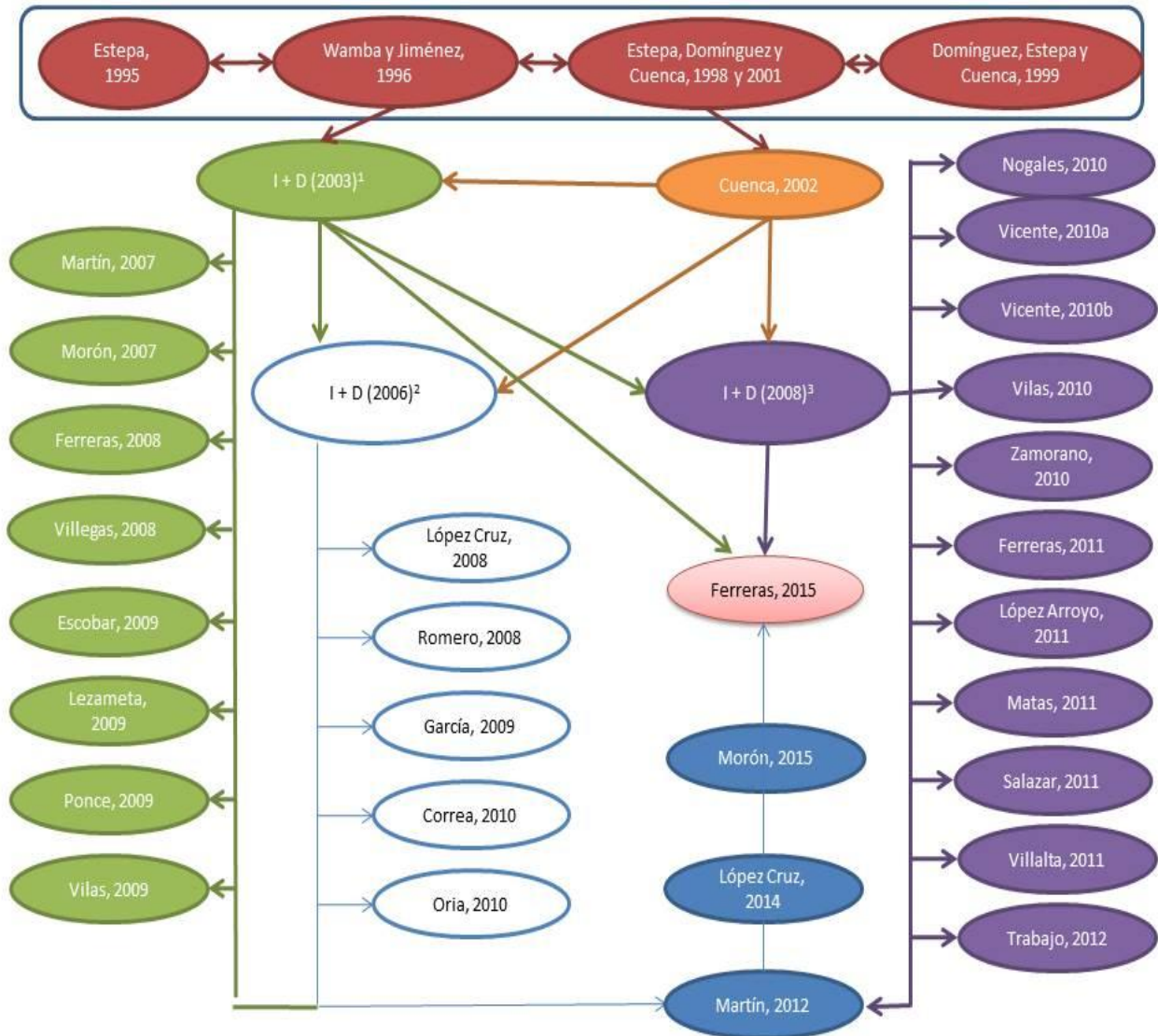


Figura 2: Investigaciones desarrolladas en el Grupo EDIPATRI. (Adaptación de Cuenca et al, 2013)

⁹ <http://www.ceipatrimonio.es/2011/>

¹⁰ Plan desarrollado por el Instituto de Patrimonio Cultural de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

3.

MARCO METODOLÓGICO



TRANSFERENCIA (2001)

Caroline S. Goodridge

3. MARCO METODOLÓGICO.

3.1. Metodología de la Investigación.

3.2. Selección de la Muestra.

3.2.1. Muestra de los artículos referidos a concepciones.

3.2.2. Muestra de los artículos referidos a Materiales curriculares

3.3. Instrumentos de recogida y análisis de datos.

3.3.1. Instrumentos de recogida de la información.

3.3.2. Instrumentos para el análisis de la información.

3.4. Resumen de los aspectos metodológicos de los artículos de la tesis.

En este capítulo, se recoge el método de trabajo que emplearemos para realizar nuestra investigación, justificando su importancia y las diversas actuaciones realizadas. No sólo eso, también se presentan las premisas establecidas para la selección de la muestra, así como los instrumentos de recogida y análisis de la información, y de los datos obtenidos a partir de dicha muestra. Se ha realizado un resumen de cada uno de estos apartados para dar una idea global de la investigación general realizada. Así, al final de este capítulo se presenta un cuadro resumen de la metodología empleada. Posteriormente, en el capítulo 4 (resultados y discusión), se puede encontrar información más detallada sobre el método en cada uno de los artículos.

3.1. Metodología de la Investigación.

Siguiendo a Cuenca et al. (2013), podemos señalar que uno de los aspectos fundamentales de los estudios desarrollados en el marco de EDIPATRI es la coherencia metodológica, en la que se combinan diferentes métodos y técnicas: estudios empíricos y documentales, a través de análisis cuantitativos y cualitativos, siempre teniendo como referencia un paradigma interpretativo con tendencia de carácter sociocrítico. De esta

manera, la diversidad y eclecticismo metodológico en los diferentes trabajos realizados permite obtener una riqueza en la obtención e interpretación de los datos que caracterizan los resultados de nuestras investigaciones.

Todo ello se desarrolla a partir de unos instrumentos de investigación homogéneos que permiten abordar los estudios de una forma sistemática y rigurosa. El instrumento marco que establece la fundamentación teórico-metodológica de nuestras investigaciones consiste en la hipótesis de progresión. Esta herramienta se configura como la evolución del pensamiento, concepciones y conocimiento en tres niveles, en función de las relaciones de complejidad-simplicidad o abstracción-concreción de los diferentes aspectos que consideramos claves con respecto al concepto de patrimonio y de su enseñanza-aprendizaje, ya sea en ámbitos formales, no formales o informales. En este sentido la hipótesis de progresión se constituye no sólo como un referente para la investigación, y para la comprensión de la construcción del conocimiento en la escuela, sino además para orientar de manera fundamentada los procesos de enseñanza (Porlán et al, 2010 y 2011; Martínez y Martínez, 2012;). Así, por ejemplo, resultados de nuestras investigaciones muestran que dependiendo, tanto del aspecto analizado, como del momento dado, se puede caracterizar una tendencia como cercana a un nivel de complejidad o a otro, quedando claro que no todos los aspectos analizados se identifican en el mismo nivel de complejidad (Martínez y Rivero, 2009; Rodríguez-Marín, Fernández-Arroyo y García, 2014) Este concepto de hipótesis de progresión es aplicado al caso de la didáctica del patrimonio en la tesis doctoral de Ávila (1998), y posteriormente en la tesis doctoral de Cuenca (2002) a partir de la cual derivamos los instrumentos que se diseñan en nuestras investigaciones.

A partir de esta visión general de la evolución conceptual sobre el patrimonio y su educación, diseñamos un sistema de categorías, como instrumento de análisis y guía, de todo el proceso de investigación. Este instrumento nos permite concretar los aspectos relacionados con la Educación Patrimonial que consideramos relevantes y que delimitan las líneas de actuación en nuestros estudios.

Las categorías básicas que hemos establecido para estructurar nuestros trabajos son tres: concepto de patrimonio, estrategias de comunicación patrimonial y relaciones patrimonio-identidad. Cada una de estas tres grandes categorías ha sido subdividida en diversas variables o subcategorías. En cada uno de los diferentes estudios que hemos

desarrollado se ha empleado este sistema de categorías, adaptándolo a las necesidades específicas y objetos de estudio propios de cada análisis, tal como se puede observar y consultar en los artículos seleccionados para esta tesis.

En función de los diferentes objetos de estudio en los que trabajamos, este sistema de categorías nos ha permitido el diseño de los instrumentos de obtención de información útiles para cada caso (cuestionario, entrevista, parrilla de registro de datos o grupos de discusión, etc.), pero siempre manteniendo el carácter propio de nuestros trabajos.

Cada uno de los indicadores que componen las diversas variables del sistema de categorías, cuenta con tres niveles de definición que actúan como hipótesis de progresión desde niveles de formulación que van de lo simple a lo complejo¹¹, teniendo como referente el modelo de profesor investigador de la hipótesis de progresión del desarrollo profesional, antes comentado, establecida por Porlán y Rivero (1998), aplicada al Patrimonio por Ávila (1998).

Nuestro planteamiento metodológico recoge la información relacionada con el cómo se va a realizar nuestra investigación, es decir, los parámetros cuantitativos y cualitativos en los que nos apoyaremos para evaluar la información obtenida.

Respecto al paradigma de referencia en el que nos situamos para llevar a cabo nuestra investigación, decir que nos adscribimos al paradigma *interpretativo*, que utiliza una metodología cualitativa, y los métodos fenomenológico-naturalistas o humanista. Con este paradigma podemos comprender la realidad como dinámica y diversa y su interés va dirigido al significado de las acciones humanas y de la práctica social. Su propósito es hacer una negación de las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista, por las nociones de comprensión, interpretación y acción. La perspectiva interpretativa penetra en el mundo personal de los sujetos, cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen, cómo interactúan con su entorno y los elementos que lo componen, etc. Desde esta concepción, se cuestionará que el comportamiento de los sujetos, así como las acciones e interacciones que

¹¹ Este planteamiento de progresión en los aprendizajes, ha sido propuesto por otros autores como Biggs & Tang (2007) que identifican hasta cinco niveles o Marzano y Kendall (2007) que detallan seis niveles.

realizan, estén gobernadas por las leyes generales y caracterizadas por regularidades. El paradigma interpretativo se constituye como una alternativa al positivismo, enfatizando la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde la significación de las personas (respecto a sus creencias, intenciones, motivaciones, y otras características no observable directamente, ni susceptibles de experimentación) o de los elementos que intervienen en el proceso educativo, en nuestro caso concreto los libros de texto y materiales didácticos o de difusión, que utilizan los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, este paradigma, se orienta hacia el *descubrimiento*, buscando la interconexión de los elementos que pueden estar influyendo en algo que resulte de determinada manera, siendo, su lógica interna la del conocimiento que permita al investigador entender lo que está pasando con su objeto de estudio, a partir de la interpretación ilustrada.

En general, tenemos como referente una visión holística para la comprensión e interpretación del significado de los fenómenos sociales, con la explicitación de los valores del investigador y la asunción de la necesidad de la integración entre teoría y práctica. Reconocemos, además, el subjetivismo, que entre otros aspectos particulares y con los anteriores, son identificativos de los estudios cualitativos (Delgado y Gutiérrez, 1999; Wiersma, 2000; Losada y López-Feal, 2003).

Para alcanzar los objetivos que nos proponemos en este trabajo se ha utilizado una metodología de corte transversal y estructurada (Cuenca, 2002; Ruiz, Wamba y Jiménez-Pérez, 2004; Estepa y Cuenca, 2006), que desarrolla un análisis descriptivo-interpretativo, pudiendo conocer lo que sucede o puede suceder con las concepciones de los sujetos y los materiales educativos, sin intervenir directamente en la realidad, en lo referente al *para qué, qué y cómo se enseña* el patrimonio, desde una visión simple hasta otra más o menos compleja (Álvarez-Gayou, 2003; Flick, 2004).

La metodología empleada en ambos proyectos ha permitido recoger información y analizarla en relación a qué se considera Patrimonio, qué se enseña del patrimonio y cómo se enseña, además de valorar si estas cuestiones permiten establecer relaciones simbólico-identitarias entre sociedad y patrimonio. Los grupos y materiales didácticos con los que hemos trabajado son los siguientes:

- a) Maestros y libros de texto de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural de diversas editoriales
- b) Profesorado de Educación Secundaria de Física y Química y los libros de texto que utilizan, de diversas editoriales.
- c) Profesorado de Educación Secundaria Geología-Biología y los libros de texto que utilizan, de diversas editoriales.
- d) Profesorado de Educación Secundaria de Geografía e Historia y los libros de texto que utilizan, de diversas editoriales.
- e) Gestores de museos y centros de interpretación de la naturaleza y los materiales que proporcionan a los usuarios de sus instalaciones.

Esta metodología desarrolla una serie de instrumentos de recogida y análisis de información (ver figura 3):

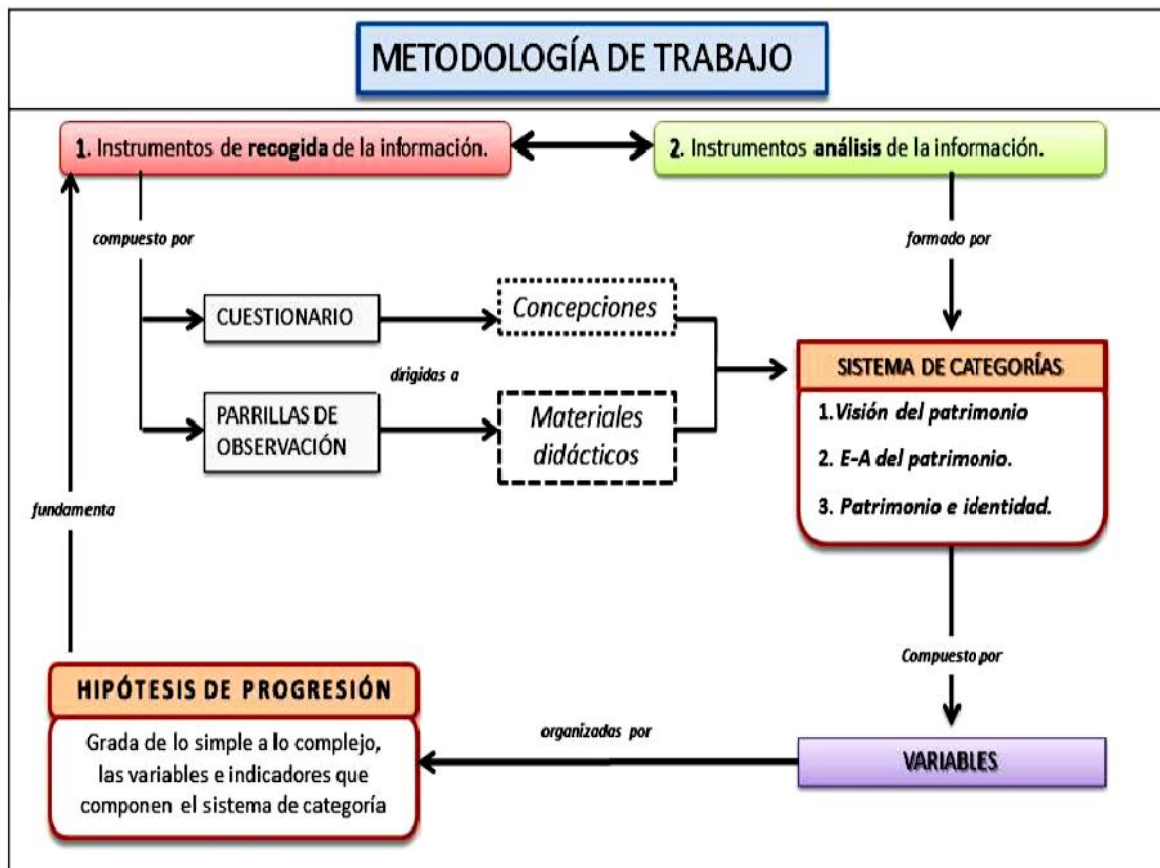


Figura 3: Metodología de trabajo (Estepa, Ferreras, Morón, 2013)

3.2. Selección de la Muestra.

Una vez establecido el tipo de investigación que se va a realizar, es pertinente señalar cuál ha sido la muestra sobre la que se ha realizado la investigación y de dónde se han recopilado los datos necesarios para llevar a cabo nuestro análisis.

En cuanto a los artículos seleccionados para esta tesis, debemos distinguir entre los dos primeros artículos, publicados en la revista “*Teaching and Teacher education*” y los tres restantes, publicados en “*Revista de Educación*” y “*CLIO. History and History teaching*”. Como se ha mencionado anteriormente, los dos primeros artículos se escribieron en el marco del primer proyecto de I+D+i desarrollado por el grupo EDIPATRI, referido a concepciones de docentes y gestores patrimoniales, compartiendo por tanto la misma muestra.

Por otro lado, los tres artículos restantes fueron publicados en el seno del segundo proyecto de I+D+i del grupo, referidos a materiales didácticos por lo que también comparten una misma muestra. Ahora bien, mientras que los artículos publicados en “*Revista de Educación*” se refieren exclusivamente a una parte de la muestra -los libros de texto-, el artículo publicado en “*CLIO. History and History teaching*”, va referido a otra parte de la muestra, los materiales de museos y centros de interpretación.

3.2.1. Muestra de los artículos referidos a concepciones.

La investigación se enmarca en el triángulo geográfico de Huelva-Sevilla-Cádiz, entendiendo este ámbito como un referente espacial y cultural de cierta homogeneidad, que puede aportar unos resultados coherentes. La muestra utilizada está seleccionada entre maestros de Educación Primaria, profesores de Educación Secundaria, y gestores patrimoniales ubicados en ese ámbito territorial.

La muestra de maestros procede de centros educativos seleccionados en función a las localidades más representativas por contar con una mayor población escolar, siendo ya seleccionados, dentro de cada una de estas localidades en el caso de que hubiera más de un centro, de manera aleatoria. Así, en total fueron seleccionados 66 centros docentes de Educación Primaria de las mencionadas tres provincias: 11 en Huelva, 22 en Cádiz y 33 en Sevilla, ya que la población estudiantil en estas provincias mantenía la proporción 1/2/3; sin embargo, han sido 49 los maestros que han contestado el cuestionario y que, por tanto, constituyen la muestra objeto de estudio de este colectivo. En lo referente al

profesorado de Secundaria, tal muestra procede de los Institutos de Enseñanza Secundaria, manteniendo la misma proporción por provincias; ello ha dado lugar a un total de 36 centros, seleccionando a un profesor de cada una de las tres áreas que hemos considerado que pueden estar más directamente relacionadas con la enseñanza del patrimonio, como son Geografía e Historia (GeH), Biología y Geología (ByG) y Física y Química (FyQ). Así, en este caso, los profesores fueron 108 (18 en Huelva, 36 en Cádiz y 54 en Sevilla); no obstante, la muestra está constituida por los 77 profesores que respondieron al cuestionario.

Como complemento a lo anterior, también se ha seleccionado una muestra de centros de interpretación del patrimonio, para analizar la visión que de éste tienen y comunican al ámbito educativo formal. En este caso, la muestra se ha concretado en todos aquellos museos, centros de interpretación y archivos que se encuentran integrados en el Registro de Museos de Andalucía, Red Andaluza de Centros de Interpretación del Patrimonio Histórico y en los archivos integrados en el Sistema Andaluz de Archivos, respectivamente, de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, dentro de las tres provincias objeto de estudio. De igual manera, se han incluido aquellos centros de interpretación de la naturaleza o centros de visitantes de la Red de Espacios Naturales Protegidos de Andalucía, situados en Huelva, Sevilla y Cádiz. En este caso, todos los sujetos de estudio suponen 48 casos, aunque fueron 31 los que cumplimentaron el cuestionario.

3.2.2. Muestra de los artículos referidos a materiales curriculares.

Respecto a la muestra seleccionada para el estudio de libros de texto podemos establecer tres grupos diferenciados: libros de Educación Primaria (E.P.), del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (de 1º a 6º de Primaria); libros de Educación Secundaria obligatoria de Ciencias Sociales (E.S.CC.SS.), pertenecientes a las áreas de Ciencias Sociales (1º y 2º de la ESO), Geografía e Historia (3º y 4º de la ESO); y libros de Educación Secundaria obligatoria de Ciencias Experimentales (E.S.CC.EE.), correspondiente a las áreas de Ciencias Naturales (1º y 2º de la ESO), Biología-Geología y Física-Química (3º y 4º de la ESO).

Para los tres grupos de libros de texto (E.P., E.S.CC.SS., y E.S.CC.EE.) se han utilizado cuatro editoriales, (de uso frecuente y con una amplia trayectoria profesional en el

ámbito educativo) contextualizadas en cuatro comunidades autónomas distintas. De tal forma que:

- Para la editorial “Edelvives”, que se utilizó para la validación del estudio, fue analizada en su publicación en la comunidad de Valencia.
- Para la editorial “Anaya”, incluida en el análisis final, se utilizó su publicación de la comunidad andaluza y catalana.
- Para la editorial “Santillana”, incluida en el análisis final, se usó su publicación de la comunidad madrileña y catalana.
- Para la editorial “SM”, incluida en el análisis final, se usó su publicación de la comunidad andaluza y madrileña.

El hecho, de que cada editorial (salvo en el caso del estudio piloto) se haya analizado en dos comunidades autónomas, responde a nuestro interés en contrastar y conocer si existen diferencias significativas a la hora de trabajar el Patrimonio en función de la comunidad autónoma en la que nos situemos.

En cuanto al número de libros investigados, podemos decir que se han analizado 36 libros de E.P., 24 libros de E.S.CC.SS y 36 libros de E.S.CC.EE., que hacen un total de 96 libros de texto (ver tabla 3), sin contar los analizados para el estudio piloto (16 libros más: 6 de E.P., 4 de E.S.CC.SS y 6 de E.S.CC.EE). Todos ellos fueron publicados entre los cursos 2007/2008, 2008/2009 y 2009/2010.

Comunidad		Área							
Editorial		C. Medio	C. Medio	C. Medio	C. Medio	C. Medio	C. Medio	Nº	Total
Madrid	SM	1º	2º	3º	4º	5º	6º	6	36
	Santillana	1º	2º	3º	4º	5º	6º	6	
Cataluña	Santillana	1º	2º	3º	4º	5º	6º	6	
	Anaya	1º	2º	3º	4º	5º	6º	6	
Andalucía	Anaya	1º	2º	3º	4º	5º	6º	6	
	SM	1º	2º	3º	4º	5º	6º	6	
Editorial		CC. Sociales	CC. Sociales	Geografía	Historia	-	-	Nº	Total
Madrid	SM	1º	2º	3º	4º	-	-	4	24
	Santillana	1º	2º	3º	4º	-	-	4	
Cataluña	Santillana	1º	2º	3º	4º	-	-	4	
	Anaya	1º	2º	3º	4º	-	-	4	
Andalucía	Anaya	1º	2º	3º	4º	-	-	4	
	SM	1º	2º	3º	4º	-	-	4	
Editorial		CC. Naturales	CC. Naturales	F y Q	F y Q	G y B	G y B	Nº	Total
Madrid	SM	1º	2º	3º	4º	3º	4º	6	36
	Santillana	1º	2º	3º	4º	3º	4º	6	
Cataluña	Santillana	1º	2º	3º	4º	3º	4º	6	
	Anaya	1º	2º	3º	4º	3º	4º	6	
Andalucía	Anaya	1º	2º	3º	4º	3º	4º	6	
	SM	1º	2º	3º	4º	3º	4º	6	
								Total	96
Tabla 3. Muestra de libros de texto seleccionados para el estudio Elaborado por el grupo EDIPATRI.								Total + estudio piloto	112

Por otro lado, respecto a los materiales didácticos publicados por los museos y centros de interpretación, la muestra seleccionada ha consistido en materiales correspondientes a ocho museos y/o centros de interpretación españoles, seleccionados previamente por ser los más visitados en sus respectivas disciplinas dentro del marco de nuestra investigación. Estos museos se encuentran repartidos en 4 centros histórico-artísticos (Picasso de Barcelona, El Prado de Madrid, Guggenheim de Bilbao y Picasso de Málaga), 2 casas-museos de las ciencias (Cosmocaixa de Barcelona y Parque de las Ciencias Granada) y 2 centros de interpretación de la naturaleza (Parque Nacional de Doñana de Huelva y Timanfaya de Lanzarote). De todos los materiales recogidos se han

analizado aquellos cuya intencionalidad responde a criterios educativos o de divulgación, siempre y cuando refieran a la colección permanente, estando vigentes en el año 2010 (cuando se ha procedido a recopilar la muestra). A estos materiales habría que añadir otros tantos, recogidos de dos museos valencianos -el Museo de Ciencias Príncipe de Asturias, y el Institut Valencià d'Art Modern-, que nos han servido para realizar el estudio piloto, que nos permitió validar los instrumentos utilizados en nuestra investigación.

Así, para la investigación que se ha realizado, se han recopilado un total de 53 materiales en formato papel y 8 en formato virtual, correspondiente a las páginas Webs de cada uno de los museos.

3.3. Instrumentos de recogida y análisis de datos.

Una vez seleccionada la muestra, el siguiente aspecto que debemos indicar, son los instrumentos que se utilizará para la recogida de la información y para su posterior análisis. Hay que decir que estos instrumentos, han sido utilizados y validados en anteriores trabajos (Cuenca, 2002; Cuenca, Estepa y Martín, 2006; Estepa, Ávila y Ruiz, 2007), por lo que en este capítulo nos limitaremos a presentarlos y a describirlos brevemente. Normalmente la validación ha seguido una doble vía. Por un lado se ha realizado una revisión de expertos en la materia analizada, sobre el instrumento que se ha diseñado (cuestionario, parrillas de observación, sistema de categorías, etc.) y por otro lado, se ha validado a través de estudios pilotos con una muestra específica para dicha validación.

Para el desarrollo del estudio que se ponen de manifiesto a través de las publicaciones seleccionadas para esta tesis, se parte de varios instrumentos de investigación: unos para la obtención de la información, instrumentos de primer orden, y otros, para el análisis de los datos, instrumentos de segundo orden.

Sin embargo, hay que señalar que el instrumento marco que se utiliza para la fundamentación teórico-metodológica de nuestras investigaciones consiste en la hipótesis de progresión que establece tres niveles claramente diferenciados donde se parte de un primer nivel en el que encontramos posicionamientos simplistas y concretos

respecto al Patrimonio, con un carácter poco complejo y marcado por su escasez, grandiosidad o reconocido prestigio y con una finalidad didáctica meramente academicista. Le sigue un segundo nivel donde el Patrimonio es entendido de forma más compleja, incluyendo como elementos patrimoniales aquellos relacionados con lo anterior y con criterios estilísticos, temporales y diversos. La finalidad pretendida por parte de la didáctica del Patrimonio es de carácter práctica-conservacionista. Finalmente, el tercer nivel, el de mayor complejidad y abstracción en relación con el Patrimonio y su enseñanza-aprendizaje, considera como referentes patrimoniales los anteriores más los elementos simbólicos que caracterizan una sociedad, o a un entorno natural (geodiversidad), además de elementos científicos-tecnológicos. La finalidad educativa que persigue es la crítica, cuya intención es formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible, que valoren y respeten los elementos patrimoniales con alto valor simbólico constitutivos de identidades (Cuenca, 2002; Cuenca y Estepa, 2005; Wamba y Jiménez-Pérez, 2005; Estepa, Cuenca y Ávila, 2006; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008).

Esta hipótesis de progresión se configura como la evolución del pensamiento, concepciones y conocimiento en los tres niveles presentados, en función de las relaciones de complejidad-simplicidad o abstracción-concreción de los diferentes aspectos que consideramos claves con respecto al concepto de patrimonio y de su enseñanza-aprendizaje, ya sea en ámbitos formales, no formales o informales.

3.3.1. Instrumentos de recogida de la información.

Teniendo en cuenta que los artículos presentados se posicionan en investigaciones distintas (aunque con un objetivo común) vamos a diferenciar los instrumentos de recogida de la información, por cada una de las investigaciones:

- a) **Primary and Secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis.** (2008) y **Heritage education: exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching.** (2010)

Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado un cuestionario), de carácter anónimo, como en otros trabajos de estas características (Reis-Jorge, 2007; Tsai, 2006). Siguiendo a Estepa, Avila y Ruiz (2007), su diseño comprende 12 preguntas (en cuya formulación y contenidos se han establecido ligeras diferencias y adaptaciones en función de la ubicación provincial de los centros a los que iba dirigido), seis de las cuales son totalmente abiertas y otras 6 cerradas (ver figura 5). Si bien en la 1 y la 2 no sólo deben contestar afirmativa o negativamente sino también justificar su respuesta. Dominan, pues, las preguntas de respuesta abierta, que el encuestado redacta por sí mismo, ya que se ha considerado que las cuestiones cerradas, de respuesta múltiple o binaria, pueden inducir contestaciones que no reflejen el real pensamiento de los profesores. Con este tipo de preguntas, hemos obtenido en ocasiones respuestas menos elaboradas, pero se gana en espontaneidad y matices, permitiendo un análisis más cualitativo. Las respuestas a las preguntas formuladas las consideramos concepciones declaradas que, en una fase posterior de la investigación se contrastaran con entrevistas a algunos de los profesores de la muestra, elegidos por su representatividad en las tendencias de pensamiento detectadas.

Un problema característico de este tipo de investigaciones, que supone un obstáculo a la hora de interpretar los resultados aportados por los cuestionarios, es que la información que los encuestados transmiten responde más a lo que creen que deberían hacer o contestar que a sus propias opiniones y concepciones, aunque estas “falsedades” habitualmente no son voluntarias, sino que se deben al deseo de actuar de forma racional con sus consideraciones teóricas (Bromme, 1988). Para intentar paliar este problema, hemos adoptado varias estrategias: el cuestionario es anónimo; su cumplimentación se presenta como una colaboración voluntaria desprovista de finalidades fiscalizadoras; y en su diseño dominan las preguntas abiertas para intentar un acercamiento más riguroso y directo al pensamiento de los encuestados, evitando así posibles sesgos.

Cuestionario sobre la enseñanza-difusión del patrimonio

Población de nacimiento:

Población de residencia actual:

Población de residencia en los últimos 15 años:

Edad:

 menos de 20 años 21-30 años 31-40 años 41-50 años más de 51 años

Sexo: Mujer Hombre

Formación profesional:

- Titulación:

- Otros títulos o cursos relacionados con el patrimonio:

Experiencia profesional (especialidad y años):

Centro de trabajo actual y puesto que ocupas:

Durante tu formación inicial, ¿recuerdas haber trabajado algunos contenidos relacionados con el patrimonio? Indica cuáles.

1. Marca con una X los elementos que consideras que son patrimoniales:

X	Profesores	Gestores	Justificación de la respuesta
	La Sierra de Aracena / Sierra Norte de Sevilla / Pinar de Giraldo	Ídem	
	Castillo de Niebla / Murallas de Sevilla / Fortificaciones de Cádiz	Una bodega vitivinícola	
	El edificio del Museo Guggenheim de Bilbao	Ídem	
	La Semana Santa	Puerto de Sevilla / Huelva / Cádiz	
	Una plancha de carbón	Ídem	
	Las aves que anidan en las ciudades	Ídem	
	Parque Minero de Riotinto	Ídem	

2. De los siguientes elementos que podemos encontrar en el P.N. de Doñana indica si los consideras o no como elementos patrimoniales. Justifícalo en todos los casos.

SN	Elementos	Justificación de la respuesta
	Chozas marismetas	
	Fleca y fauna (Inco, calamón, camarón, "pajareros")	
	Las dunas	
	Torres de almerara de la costa	
	Producción de carbón vegetal mediante "boliches"	
	Herramientas para la recolección de piñas	
	Son elementos patrimoniales todos los anteriores	

Figura 4. Cuestionario, página 1. Elaborada para el proyecto I+D Código de referencia BSO2003-07573

3. Entre los elementos patrimoniales señalados anteriormente, ¿encuentras algún tipo de relación? Indícalo.

4. ¿Qué es para ti el patrimonio?

5. ¿En la enseñanza de tu asignatura utilizas elementos patrimoniales? ¿Qué grado de participación tienes en las actividades de difusión que se realizan en tu centro de trabajo?

<p>Profesorado</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> Excepcionalmente</p> <p><input type="checkbox"/> A veces</p> <p><input type="checkbox"/> Casi siempre</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>Gestores</p> <p><input type="checkbox"/> No se realizan actividades de difusión</p> <p><input type="checkbox"/> No me interesan las actividades de difusión</p> <p><input type="checkbox"/> No participo, porque me lo impide mi dedicación a otras tareas del centro</p> <p><input type="checkbox"/> Participo ocasionalmente</p> <p><input type="checkbox"/> Colaboro habitualmente en el diseño de las actividades</p> <p><input type="checkbox"/> Mi tarea fundamental en el centro es la difusión del patrimonio</p>
---	---

6. Indica algunos ejemplos de actividades en las que incluyes o incluirías el patrimonio en tus clases. / ¿Qué tipo de actividades de difusión se realizan en tu centro de trabajo?

7. Describe cómo desarrollarías una de esas actividades, indicando qué papeles jugarían el profesor y los alumnos. / Describe alguna de esas actividades e indica a quién va dirigida.

8. Indica algunos contenidos de las asignaturas que impartes que estén relacionados con el patrimonio. / Cuando visitan el centro grupos de alumnos de colegios e institutos, ¿se realiza algún tipo de actividad especial? Indica cuál.

9. ¿Para qué te parece interesante enseñar / difundir contenidos patrimoniales? Valora cada respuesta de 1 (menos interesante) a 6 (más interesante).

Para facilitar el conocimiento científico y social
Para desenvolverse adecuadamente en el entorno sociocultural
Como sensibilización para la conservación de los monumentos naturales y culturales
Para conocer, interpretar y respetar los rasgos científico-culturales que identifican y simbolizan a las diferentes sociedades
Para facilitar el conocimiento sobre la evolución del medio sociocultural
Para capacitar a los ciudadanos en la interpretación e intervención en la sociedad
Otros (Especificar):

10. ¿Cómo incluirías los contenidos patrimoniales en el desarrollo de las asignaturas que impartes? Valora cada respuesta de 1 (menos interesante) a 7 (más interesante). Indica cuál es el papel de los que se dedican a la difusión del patrimonio en tu centro, valorando cada respuesta.

A través de visitas a elementos patrimoniales (museos, yacimientos mineros, espacios naturales...) con un guía que proporciona la información
Proponiendo actividades en las que los alumnos analicen un elemento patrimonial para obtener información sobre contenidos socioculturales con un debate posterior en la clase
Mediante el comentario de diapositivas por parte de los alumnos
Mediante la explicación del profesor
Proyectando un vídeo
Realización de juegos de simulación y toma de decisiones acerca de problemas relacionados con el patrimonio
Diseñando un taller de trabajo donde se empleen procedimientos de carácter patrimonial
Otros (Especificar):

Figura 4. Cuestionario, página 2. Elaborada para el proyecto I+D Código de referencia BSO2003-07573

11. Indica cinco elementos patrimoniales con los que te identificas. Justifica la respuesta.

12. Valora de 1 (menos relevante) a 8 (más relevante) la importancia que tienen para ti cada uno de los siguientes elementos patrimoniales:

El Rocío
La ciudad de Itálica
El pinsapo de Grazalema
La Mezquita de Córdoba
El Parque Nacional de Doñana
El tesoro del Carambolo
La Semana Santa
Las Meninas de Velázquez

Figura 4. Cuestionario, página 3. Elaborada para el proyecto I+D Código de referencia BSO2003-07573

b) **Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas.** (2011) y **¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?** (2013)

Como instrumentos para la recogida de la información se generaron para la investigación (ex profeso) tres parrillas de observación, validadas por expertos en materia de patrimonio y a través del estudio piloto con la editorial Edelvives:

- *Parrilla 1 (cuestiones técnicas de los libros de texto):* se recogen aspectos técnicos de los materiales como el título, la editorial, el ISBN, los autores y/o editores, etc. Con ella se obtiene una información general del diseño formal de las diferentes editoriales estudiadas (ver tabla 5).

ESTRUCTURA DEL LIBRO					
ASIGNATURA:	EDITORIAL:	CURSO:	AÑO:	ISBN:	Autores:
				Cod.:	Comunidad:
Estructura del Libro	ÍNDICE:			Estructura De La Unidad	PRESENTACIÓN:
	BLOQUES TEMÁTICOS :				DESARROLLO:
	GLOSARIO:				ACTIVIDADES FINALES :
	ANEJO :				COMPLEMENTOS UNIDAD:
	PROYECTO :				OTROS :
UNIDADES					
0				9	
1				10	
2				11	
3				12	
4				13	
5				14	
6				15	
7				16	
8				17	
OBSERVACIONES:					

Tabla 5. Parrilla 1 Cuestiones técnicas de los libros de texto. Elaborada para el proyecto I+D Código de referencia EDU 2008-01968

- *Parrilla 2 (estudio de las unidades didácticas)*: En esta parrilla recogemos los indicadores que más se ajustan a los elementos patrimoniales que aparecen en las diversas unidades didácticas del libro de texto, utilizando este sistema de categorías como filtro. Además, en esta parrilla señalamos y diferenciamos cuando aparece la palabra patrimonio, ya que hemos detectado que es poco habitual y sin embargo muy significativo.

- *Parrilla 3 (estudio de los libros de texto)*: estructura similar a la anterior, sólo que en este caso va referida al libro de texto en su conjunto, en esta parrilla se compila toda la información obtenida del análisis de las diferentes unidades didácticas, incluyendo en las columnas finales las tendencias de las variables y el nivel alcanzado dentro de nuestra hipótesis de progresión.

c) **La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos.** (2014)

Aunque esta publicación se enmarca en la misma investigación que las dos anteriores, al ser la muestra diferente (materiales de museos y centros de interpretación), hubo que modificar los instrumentos de recogida de la información. Para ello se ha confeccionado una ficha técnica y una ficha general por cada uno de los museos estudiados, donde se aporta información del museo y se compila la información obtenida, respectivamente. Además se presenta un protocolo técnico y un protocolo específico, por cada uno de los materiales que han sido analizados, incluido las Webs de los museos.

- *Ficha Técnica: (cuestiones técnicas de los museos)*: se recogen aspectos técnicos de los museos analizados, respecto a los materiales que han aportado.

- *Ficha general: (compilación de la información obtenida)*: se recogen los datos finales tras la compilación de la información de los diversos museos analizados (ver tabla 6).

PROTOCOLO DE RECOGIDA DE DATOS: MUSEO Y WEB							
Museo:		Comunidad:		Tipo De Material:		Palabra Patrimonio:	
Categorías		MUSEO		PAG. WEB		Tendencia	Nivel:
Núcleos		Texto Discur/Iconog.	Actividades	Texto Discur/Iconog	Actividades		
Categoría I: Concepto de Patrimonio	1. Perspec. sobre el Patrimonio.						
	2. Nivel de Disciplinariedad						
Categoría II: Comunicación Patrimonial	3. Tipos de Comunicación						
	4. Diseño didáctico						
	5. Integración Contenidos						
	6. Conexión con Entorno						
	7. Contextual						
	8. Finalidades						
Nivel de Progresión		Nivel:	Nivel:	Nivel:	Nivel:	Nivel:	
Descripción / Síntesis:							

Tabla 6. Ficha general de los materiales de los museos. Elaborada para el proyecto I+D Código de referencia EDU 2008-01968

- *Protocolo técnico (información técnica del material)* se recogen los datos técnicos de cada uno de los materiales analizados en los museos y centros de interpretación (ver tabla 7).

ESTRUCTURA DEL MATERIAL			
Museo:	Siglas:	ISBN:	Autores:
		COD.:	
Editorial:	Año:	Pág.	Comunidad:
			Ciudad:
Estructura formal	Índice :		Presentación:
	Bloques Temáticos :		Objetivos:
	Glosario:		Información de los elementos patrimoniales:
	Anexo :		Actividades :
	Proyecto :		Otros :
Estructura didáctica.			
BLOQUES TEMÁTICOS			
1		5	
2		6	
3		7	
4		8	
Destinatarios:			
Observaciones:			

Tabla 7. Protocolo técnico de los materiales de los museos. Elaborada para el proyecto I+D Código de referencia EDU 2008-01968

- *Protocolo específico (información específica del material)*, que recoge los datos específicos de cada uno de los materiales analizados en de los museos y centros de interpretación, respecto a nuestro sistema de categorías (ver tabla 8).

PROTOCOLO DE RECOGIDA DE DATOS DE LOS MATERIALES							
Museo:		Comunidad:		Tipo De Material:		Palabra Patrimonio:	
Categorías	Núcleos	MUSEO		PAG. WEB		Tendencia	Nivel:
		Texto Discur/Iconog.	Actividades	Texto Discur/Iconog	Actividades		
Categoría I: Concepto de Patrimonio	1. Perspec. sobre el Patrimonio.						
	2. Nivel de Disciplinariedad						
Categoría II: Comunicación Patrimonial	3. Tipos de Comunicación						
	4. Diseño didáctico						
	5. Integración Contenidos						
	6. Conexión con Entorno						
	7. Contextual						
	8. Finalidades						
Nivel de Progresión		Nivel:	Nivel:	Nivel:	Nivel:	Nivel:	
Observaciones:							
Descripción / Síntesis:							

Tabla 8. Protocolo específico de los materiales de los museos. Elaborada para el proyecto I+D Código de referencia EDU 2008-01968

3.3.2. Instrumentos para el análisis de la información.

En este apartado habría que recoger la hipótesis de progresión que se ha establecido para las diversas investigaciones, pero como ya se ha presentado al comienzo de este capítulo, pasaremos al siguiente instrumento, para no ser repetitivos.

A partir de la evolución conceptual sobre el patrimonio y su educación, sintetizada en la hipótesis de progresión anteriormente presentada, se ha diseñado un sistema de categorías, como instrumento de análisis y guía de todo el proceso de investigación. Este instrumento nos permite concretar los aspectos relacionados con la Educación Patrimonial que consideramos relevantes y que delimitan las líneas de actuación en

nuestros estudios. El análisis de la información obtenida se ha desarrollado con un sistema de tres categorías (Visión del Patrimonio; Estrategias de comunicación patrimonial; y Patrimonio e Identidad), que se subdividen en variables, indicadores y descriptores, presentándose de forma ordenada, a modo de progresión.

Por otro parte, señalar que este sistema de categorías aunque que se concibe como un instrumento de segundo orden, nos permite organizar el contenido y la estructura de las fichas de observación (instrumento de primer orden), guiando todo el proceso analítico de la investigación y proporcionando el rigor necesario para este estudio. Estas categorías se subdividen en diversas variables, que determinan con exactitud los aspectos que consideramos de mayor relevancia para nuestro estudio y que pueden variar mínimamente, en función de la investigación que estemos realizando en ese momento. En nuestro caso, encontramos que para el estudio de concepciones y de los materiales de los museos aparecen 8 variables, mientras que para el estudio de los libros de texto son 9 (al incluir la variable “Nivel de disciplinabilidad” en la categoría I). De igual manera, cada variable cuenta con una serie de indicadores y descriptores que permiten sistematizar de forma rigurosa la información obtenida, facilitando de esta manera el análisis de la misma. Los diferentes indicadores de cada variable se organizan en forma de hipótesis de progresión, partiendo de posicionamientos más simples y concretos hasta los que se consideran de mayor complejidad y abstracción, con respecto a las propuestas de Educación Patrimonial.

Las categorías utilizadas han sido las siguientes:

- Categoría I, aborda la “visión del Patrimonio”, que se relaciona con el tipo *perspectiva del patrimonio*, a través de la cual tratamos de averiguar por qué un bien o un elemento patrimonial es presentado como Patrimonio; *tipos de Patrimonio*, donde situamos los elementos patrimoniales dentro de una tipología concreta; y *nivel de disciplinabilidad* (en el caso de los libros de texto), donde comprobamos si se trabaja una sola tipología patrimonial o bien se trabajan varias, ya sean de forma sumativa o sistémica. Cada una de estas variables presenta una serie de indicadores ordenados secuencialmente en función al nivel de complejidad.

- Categoría II “Estrategias de comunicación patrimonial”, se utiliza para analizar el tratamiento didáctico de esos elementos patrimoniales, incluyendo el *papel del*

patrimonio en programas educativos, donde se analiza si el patrimonio es abordado de forma anecdótica o bien como recurso didáctico o plenamente integrado en los contenidos de la unidad; la *integración de los contenidos*, donde comprobamos que tipo de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) se abordan a través del Patrimonio y cómo se interrelacionan entre sí; el papel de los emisores y receptores de la enseñanza y difusión del patrimonio; su *contextualización (en el estudio de libros de texto)*, en función a criterios espacio-temporales, funcionales, o sociales; y las finalidades que persiguen, es decir, si pretende alcanzar una finalidad didáctica meramente academicista (conocer por conocer), o bien práctica-conservacionista (conocer para conservar), o crítica (conocer para actuar, intervenir de forma pertinente y/o usar y disfrutar el Patrimonio).

- Categoría III “Patrimonio e identidad” compuesta por las variables: escalas de identidad, donde recogemos si las relaciones establecidas entre Patrimonio e identidad, son de carácter individual (a nivel personal, como sujeto), social (dentro de su entorno más cercano, su sociedad) o poliidentitario (a nivel mundial); y tipología patrimonial e identidad, es decir con qué elementos patrimoniales se siente identificado. Esta categoría sólo será analizada en aquellas unidades cuya perspectiva del Patrimonio en la categoría I, haya sido simbólico-identitaria. Lo que se pretende con la inclusión de esta categoría es analizar si establecen relaciones simbólico-identitarias a nivel social y/o cultural con los elementos patrimoniales.

3.4. Resumen de los aspectos metodológicos en los artículos de la tesis.

En este apartado se presenta de forma resumida, a través de la tabla 13, los aspectos metodológicos fundamentales para comprender las investigaciones llevadas a cabo y recogidas en los artículos que componen esta tesis. Para ello se incluyen el nombre del artículo al que nos estemos refiriendo, el tipo de diseño metodológico puesto en marcha, la composición de la muestra de personas o elementos investigados, los instrumentos utilizados para la recogida de la información, así como los instrumentos utilizados para analizar los datos obtenidos.

Artículo	Diseño	Muestra	Instrumentos Recogida	Instrumentos Análisis
1. Primary and Secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis.	Transversal y estructurado que desarrolla un análisis descriptivo-interpretativo	49 maestros de Educación Primaria y 77 profesores de Educación Secundaria	Cuestionario de concepciones de maestros y profesores	Hipótesis de progresión y sistema de categorías
2. Heritage education: exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching.	Transversal y estructurado que desarrolla un análisis descriptivo-interpretativo	49 maestros de Educación Primaria, 77 profesores de Educación Secundaria y 31 gestores patrimoniales.	Cuestionario de concepciones de maestros, profesores y gestores patrimoniales	Hipótesis de progresión y sistema de categorías
3. Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas.	Transversal y estructurado que desarrolla un análisis descriptivo-interpretativo	96 libros de texto (36 Educación Primaria., 24 Enseñanza Secundaria de Ciencias Sociales y 36 Enseñanza Secundaria de Ciencias Experimentales)	Parrillas de observación de libros de texto	Hipótesis de progresión y sistema de categorías
4. ¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?	Transversal y estructurado que desarrolla un análisis descriptivo-interpretativo	96 libros de texto (36 Educación Primaria., 24 Enseñanza Secundaria de Ciencias Sociales y 36 Enseñanza Secundaria de Ciencias Experimentales)	Parrillas de observación de libros de texto	Hipótesis de progresión y sistema de categorías
5. La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos.	Transversal y estructurado que desarrolla un análisis descriptivo-interpretativo	53 materiales didácticos y de divulgación (53 en formato papel y 8 en formato electrónico)	Parrillas de observación de materiales didácticos de museos y centros de interpretación	Hipótesis de progresión y sistema de categorías

Tabla 13. Resumen de los aspectos metodológicos en los artículos de la tesis. Elaboración propia.

4.

Resultados



LA CERTEZA DE LA EQUIVOCACIÓN (2001) (2011)

Caroline S. Goodridge

4. RESULTADOS.

4.1. Artículo 1: Primary and Secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis

4.2. Artículo 2: Heritage education: exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching..

4.3. Artículo 3: Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas.

4.4. Artículo 4: ¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?

4.5. Artículo 5: La Educación Patrimonial en los museos.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos durante las investigaciones realizadas, que a su vez han sido publicados en diversas revistas de impacto. Es decir, se han utilizado las publicaciones en revistas de primer orden (entre otros medios), para comunicar a la comunidad científica la mayor parte de las aportaciones realizadas a nuestro campo de investigación.

4.1. Artículo 1: Primary and Secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis.

Autor/es: ESTEPA, J. ÁVILA, R., J. y FERRERAS, M.

Artículo: Primary and Secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis.

Año: 2008.

Revista: Teaching and Teacher Education 24 (8)

Número de páginas: 2095-2107

Editorial: ELSEVIER

Lugar: United Kingdom

I.S.S.N.: 0741-051X.

Indicios de calidad: Teaching and Teacher Education es una revista internacional, que pertenece al grupo editorial Elsevier, destinada principalmente a profesores en formación, o la educación general del profesorado desde un contexto o perspectiva internacional. Esta publicación es una revista multidisciplinar que no pretende ningún acercamiento al ámbito disciplinar, metodológico o paradigmático. Más bien está dedicada a la formación del profesorado y a todo lo concerniente con la enseñanza. Teaching and Teacher Education pretende avanzar en aspectos relacionados con la teoría, la investigación, y la práctica, en la enseñanza y la formación del profesorado, a través de la publicación y revisión de artículos de investigación de primer orden.

Revista indexada: • Revista indexada en Journal Citation Reports (JCR, Thomson Reuters) 2008, Education & Educational Research, revista 49 de 113, Cuartil 2, factor de impacto 0,769, factor de impacto de los últimos 5 años 1.367. Revista indexada en Social Sciences Citation Index (Thomson Reuters) Revista indexada en los listados ERIH 2011 de la European Science Foundation: categoría INT2. Revista presente en SciMago Journal Rank 2010: Education, Cuartil 4, Índice H: 4, SJR: 0,132, posición 254 de 3556.

PRIMARY AND SECONDARY TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT HERITAGE AND HERITAGE EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS.

Jesús Estepa^a, Rosa M^a Ávila^b y Mario Ferreras^a.

a) Universidad de Huelva.

b) Universidad de Sevilla

Abstract

This study describes and analyses the conceptions of primary teachers and secondary teachers of Physics-Chemistry, Biology-Geology and Geography-History with respect to the concept of heritage and its teaching and learning, taking the model of teacher-researcher as the theoretical referent. The data collection instrument used was a questionnaire, designed on the basis of categories which in their turn were used for the analysis of the resulting data. The results show a high degree of homogeneity in pedagogic content knowledge, in contrast to the heterogeneity of the conceptions with respect to purely content knowledge.

Keywords:

Conceptions about heritage, Heritage teaching and learning, Physics-Chemistry teachers, Biology-Geology teachers, Geography-History teachers, primary teachers

1. INTRODUCTION.

It can be noted that in recent decades, albeit to a limited degree, both formal and non-formal education have seen attempts to develop forms of study which give a significant role to questions of heritage, although this has often seen quite diverse perspectives in relation to conceptualisation, ends, subject content and methodology regarding its teaching and dissemination. It is precisely these representations of heritage – teachers' views of its teaching-learning, administrators' views of its dissemination – which interest us; working from an interdisciplinary perspective (Social Sciences Education and the Experimental Sciences Education) our research group designed an I+D project for the purpose, gaining a three-year discretionary grant from the competent Spanish ministry.

Studies of conceptions represent a priority for educational research, as is evident in the studies undertaken in the fields of the Experimental Sciences (Gallagher, 1991; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998; Da-Silva, Mellado, Ruiz, and Porlán, 2005; Taylor, 2006; etc.) and the Social Sciences (Evans, 1989; Thornton, 1991; Pagés, 1993; Quinland, 1999; etc.). With respect to heritage, various studies of subject disciplines are available, such as the collection edited by L. J. Smith (2007), with a large representation of the Social Sciences. Nevertheless, there are fewer studies from an integrative perspective (Lowenthal, 2005; Olwig, 2005), and fewer still those tackling methodological questions concerning heritage at primary and secondary level (Bennet, Sandore and Pianfetti, 2002; Fontal, 2003; Tutiaux-Guillon, 2003; Hernández Cardona, 2003; González and Pagés, 2005). Of particular merit is the work of Cuenca (2004) into the conceptions of trainee teachers, in which heritage is conceptualised from a systemic, holistic and complex perspective, and which we follow in the present study.

The aim of this study is to reveal the conceptions of heritage and its teaching held by primary and secondary teachers and heritage administrators, to determine their level of development and to identify potential obstacles to progression in their professional knowledge. In the first and second stages of the study the theoretical foundations and instruments for data collection and analysis were established and presented (Estepa, Wamba and Jiménez Pérez, 2005; Wamba and Jiménez Pérez, 2005; Cuenca and Estepa, 2005; Estepa, Cuenca and Ávila, 2006). A study of 44 websites maintained by museums and heritage interpretation centres was also carried out (Ruiz Fernández, Wamba and Jiménez Pérez, 2004; Cuenca and Estepa, 2004; Cuenca and Ruiz Fernández, 2005). The third stage of this project has focussed on the compilation of data from a sample of 126 teachers and 33 heritage administrators by means of a questionnaire, a descriptive analysis of which can be found in Estepa, Ávila and Ruiz Fernández, 2007, as well as a qualitative and multifactorial study of the same (Jiménez Pérez, Cuenca y Ferreras, in press), and a brief comparative analysis of the three groups of teachers at secondary level (Wamba, Jiménez Pérez and Cuenca, 2006).

These prior studies allow this paper to focus on delimiting the similarities and differences in the conceptions of the four groups comprising the sample in terms of their initial training and the educational level in which they currently work: the primary teachers having followed a three-year university course with special attention given to educational psychology, but otherwise offering a general coverage of subjects to be taught; the secondary teachers of Geography-History, Biology-Geology and Physics-Chemistry having

followed a five-year course specialising in one of their two subjects, with a brief postgraduate teaching course required for entry into the profession.

The findings of the study will be used to inform the design of teacher training and in-service courses, taking as starting point the prevalent conceptions within these groups with the goal of stimulating development towards a holistic, integrated view of heritage in the teaching-learning process, and taking the research-based model as theoretical referent (Porlán et al. 2001; Porlán, Martín del Pozo and Martín Toscano, 2002).

2. METHODOLOGY.

The geographical ambit of the project was demarcated by the triangle formed by Huelva-Seville-Cadiz, an area of sufficient cultural homogeneity to provide consistent results. All teachers who comprised the sample worked in either the primary or secondary sectors within this area.

The sample maintained the ratio between the number of students in Huelva, Cadiz and Seville (1:2:3) and was determined on the basis of the towns with the largest schools, or in the case of there being more than one school in a particular town, randomly. This gave a total of 66 primary schools in the three provinces: 11 in Huelva, 22 in Cadiz and 33 in Seville. Unfortunately, this ratio was not preserved intact as the number of teachers completing the questionnaire fell a little short at 49, and this then became the sample actually used. In the case of the secondary teachers, the sample was taken from state secondary schools (known as IES: Instituto de Enseñanza Secundaria) with the same ratio between the provinces. This resulted in 36 schools, with a teacher selected for each of the three subject areas which were considered to be relevant to heritage teaching: Geography-History (G&H), Biology-Geology (B&G) and Physics-Chemistry (P&Ch)¹. In this case 108 teachers were targeted (18 in Huelva, 36 in Cadiz and 54 in Seville), although again the sample ultimately comprised the 77 who completed the questionnaire.

The data collection instrument used was a questionnaire, to be completed anonymously as in other recent studies of these characteristics (Reis-Jorge, J., 2007; Tsai, CC., 2006). It comprised 12 questions, with slight variations in the formulation and content according to the target province. Six of the questions were completely open-ended, whilst the other six gave options, albeit with opportunities to amplify the response in the first two of these. In most of the questions, then, respondents were free to write what they wanted, as it was felt that 'closed' questions, whether yes/no or multiple choice, would fail to reflect the teachers' genuine opinions. At times responses were succinct, although this was compensated by spontaneity and nuance elsewhere, which made for a more qualitative analysis. The questionnaire was validated by two means: via a panel of experts in the teaching and dissemination of heritage, and a rating exercise with teachers who met the same requirements as in the sample, and worked in schools that had not been originally selected for the research project.

The responses to the questionnaire were considered stated conceptions, which, in a subsequent stage of the project, will be contrasted with interviews with some of the teachers from the sample who are most representative of the types of thinking that were detected. A perennial problem for the researcher using these kinds of methods, which hinders the interpretation of the results of the questionnaire, is that the information provided by the respondents often represents more what they believe they should say than their true opinions and conceptions, even though these "fictions" are usually unintentional, attributable to the desire to respond in a way that is consistent with their theoretical considerations (Bromme, 1998). To palliate this disadvantage, we adopted several strategies: the questionnaire was anonymous; completion was voluntary and devoid of any evaluative character, and the design maximised the use of open-ended questions to achieve a more rigorous and direct reflection of the respondents' thinking and so avoid distortions.

The data were analysed using a system of categories and subcategories defined in a series of indicators and descriptors taking the form of a hypothesis of professional development in relation to heritage and its teaching-learning, as described in an earlier work (Wamba and Jiménez Pérez, 2005; Estepa, Cuenca and Ávila, 2006). This system was conceived of as a second order instrument, but it nevertheless determined the content of the

¹ These subject pairings are standard in the Spanish education system; teachers specialise in one of the disciplines at university but take teacher entrance exams in both.

questions in the questionnaire and guided the whole analytical process of the research project. It provided the necessary rigour for a study aiming to interpret the responses of professionals, and apply a classification system to their conceptions according to a set of descriptors. Three categories were established: heritage typology and concepts, models of heritage teaching and dissemination, and heritage and identity, although in this paper we focus on the first and second of these (see Table I). With regards to the hypothesis of development in conceptions, Porlán and Rivero (1998) general hypothesis of professional development provided the theoretical frame, in particular the teaching models pertaining to the sciences, by which a scale of development in these conceptions was established (see Figure 1).

3. RESULTS AND DISCUSSION.

In this section we present a comparative analysis of the conceptions deriving from the sample according to the dual category system mentioned above. As can be seen, the analysis of the data, discussion and results are dealt with in the same section, due to the limitations placed on the publication of this type of research. For questions involving scalar information only the percentage of teachers within a particular group that selected the highest values along the scale were taken into account, as these were considered the most statistically relevant for defining a tendency. In addition, with respect to each subcategory, not only did we calculate the percentages for each response, but we also made a global analysis to determine the stages of development with respect to the conceptions, after codifying the responses in ascending numerical order using SPSS (v14.0). This codification represents the order of complexity of the descriptors for the category system, according to our hypothesis of development (see Table I and Figure I).

a) Personal details and educational background of the sample

In terms of geographical location, the majority of secondary teachers lived and worked in a distinct location to their place of birth, in contrast to 61.2% of the primary teachers who were employed in the town where they were born. The average age of the sample was between 31 and 40; 41-50 for the primary teachers. With respect to initial teacher training, eleven (40.7%) Biology-Geology, 19 (67.9%) Geography-History and 16 (32.7%) primary teachers reported their studies as having included material on heritage, as opposed to a single (4.5%) Physics-Chemistry teacher. As regards in-service training in heritage, just three (13.5%) Physics-Chemistry teachers had done courses, a figure which doubled to six (22.2%) in the case of Biology-Geology teachers and reached 14 (50%) with respect to Geography-History teachers, whilst only 26.5% of the primary teachers reported having done any training in the area.

b) Formulations regarding the concept and typology of heritage

In the first category, we considered the responses for question 1 (cf Table II) which we divided according to the specialist area of the respondents. The suggested artefacts were representative examples of heritage drawn largely from a geographical context, the teachers' responses to which would give us an insight into their conceptions of heritage and its different types.

From analysis of these data, we can first note that it is the Physics-Chemistry teachers who have the most restricted vision of the concept of heritage, as they return the highest percentage of negative responses when considering whether the artefact in question constitutes heritage. In contrast, it is the Geography-History teachers who return the highest number of positive responses, underlining a wider vision of this concept, while the Biology-Geology teachers returned percentages close to, although lower than, those of Physics-Chemistry, and the figures for the primary teachers are very similar to those of the latter group.

The three artefacts where this restrictive conception is most in evidence are: the Guggenheim museum (Bilbao), an example of contemporary architecture; the steam iron, an everyday domestic item from the 19th century and testimony to a pre-electric technology; and birds which make their nests in town, an example of a systemic view of the urban environment. Thus, with respect to the Guggenheim building, more than half (54%) the Physics-Chemistry teachers in the sample did not consider it heritage, a figure which dropped to 40.7% with the Biology-Geology specialists, 34.7% with the primary teachers and just 14.2% with the Geography-History teachers. These figures underline the prevalent tendency amongst the Physics-Chemistry teachers not to consider as heritage contemporary artistic artefacts, a conception shared by a large part of the other groups in the sample with the exception of the Geography-History teachers.

With respect to the steam iron, the percentage of negative responses from the Physics-Chemistry teachers is even higher (72.7%), as is that of the Biology-Geology teachers (63%) and the primary teachers (59.2%), with a clear dominant tendency amongst these three groups not to consider as heritage this ethnological technological artefact. Nevertheless, approximately a third (32.1%) of the Geography-History teachers also stated that they did not consider the item as heritage, indicating the strength of a more restrictive conception with regard to this type of artefact.

Finally, as to birds nesting in towns, the most interesting finding is that this tendency is not repeated for the Biology-Geology teachers, the only group in which the majority (51.8%) considers them 'natural heritage, characteristic of an area, urban wildlife of ecological interest, important for the ecosystem within the urban landscape'. We assume that this positive valuation is related to this group's particular background in biology which has provided them with a greater sensitivity to fauna and its conservation.

From this description and analysis, it follows that, applying our hypothesis of development (cf Diagram I and Table I), the four groups making up the sample would be at an intermediate developmental level in terms of conceptions, with a predominant conception of heritage along aesthetic and historic lines, although one notable section of the Geography-History teachers and, to a lesser extent, the primary teachers, could be placed at the level of maximum development, which we denominate the symbol-identity perspective of heritage. However, with respect to heritage typology, there is a predominance among the Physics-Chemistry and Biology-Geology teachers of conceptions which can be placed at the entry level in terms of (not) recognising natural as well as historic-artistic artefacts as heritage, while the majority of primary teachers can be found at an intermediate level for their inclusion of ethnological elements, and the majority of Geography-History teachers at the level of maximum development, which is characterised by a fully integrated or holistic view of heritage.

As these data suggest, the conceptions drawn from the sample, according to a holistic view of heritage, are largely determined by the subject studied at university and subsequent professional context, such that the teachers of physics and chemistry, along with those of biology and geology as well as primary teachers share a predominantly simple view of heritage, which can be most clearly seen in the restrictive criteria they use for its identification.

c) Conceptions concerning models of heritage education

For the analysis of this category we will first focus on the responses to questions 5, 6, 7 and 10 of the questionnaire, the last of which required the teachers to rate the suggested items on a scale of 1 to 7, with the only the percentages of 6s and 7s on this scale being used in this study.

The question to be considered regarding teaching models is that relating to the use of heritage in class. As can be seen in Table III, all the Physics-Chemistry teachers affirmed that they made use of heritage in the teaching of their respective subjects 'never, rarely or sometimes', as against 89.3% of the Geography-History teachers who selected 'always' or 'almost always'. It is interesting to note that the majority of both Biology-Geology teachers and primary teachers stated that they made use of heritage in class sometimes; perhaps the similarity in the responses of these two groups is due to their shared nature-oriented view of the topic.

The responses above suggest that the main tendency among Physics-Chemistry and Biology-Geology teachers is characterised by a minimal use of heritage, which would place these conceptions at the initial stage of our hypothesis of development. The majority of primary and Geography-History teachers, on the other hand, viewed themselves as using heritage as a teaching resource, and as a source of socio-historical and scientific-natural information, which is suggestive of a greater degree of development in their conceptions, indicative of an intermediate level in our hypothesis of development.

Moving on to consider the teachers that did make use of heritage in their classes, the most frequently selected form was that of out-of-class activities and visits to specific heritage sites or items, although 40.9% of the Physics-Chemistry teachers failed to respond to this question, again underlining their limited commitment to heritage issues (see Tables IV and VII). From the point of view of appropriate activities for heritage teaching and learning, in the light of the data in Table IV, it is pertinent to note the minimal importance given to traditional activities such as slide-shows, videos, and teacher talks, all of which scored low across the whole sample, as summarised in Table VII. It would seem that heritage teaching takes a more hands-on approach on the part of both teacher and pupil, with 'in situ'

activities, although this need not suppose a rejection of an overall traditional conception of education, as will be seen below.

In fact, the majority of the teachers in the sample structure their out-of-class activities and visits to heritage sites (cf table V) with a single stage, using a traditional methodology whereby 'the teacher selects the heritage site or artefact to be studied, explains and organises the activity the students are to do, orienting them with regard to what they are going to see, while the students take notes and collate additional information, individually or in groups. In the visit itself the students focus their attention according to the teacher's prior guidelines. Sometimes specially designed educational packs or field notes are used which the students complete and later discuss in a feedback session'. As is typical of traditional methodology, the role of the teacher is active while that of the student is totally passive. Regarding this conception it should be noted that it is the Physics-Chemistry teachers (54.2%), along with the Geography-History teachers (53.5%), who most describe their teaching along these lines, while the lowest percentages are found amongst the Biology-Geology and primary teachers. Within this traditional model, it is worth noting the importance that the Geography-History and primary teachers give to the specialist teaching material developed by the Office of Heritage Education, local offices of which are to be found in all provincial capitals of Andalusia, including those where the research project took place.

A second type of visit involves two stages, in which 'the teacher leads a discovery activity whereby the students look for information beforehand in the classroom and then amplify it in situ at the selected heritage site or artefact. At other times, all the information is gathered in the visit itself, either from the teacher's exposition or by the students themselves, and the results or conclusions are subsequently presented in class'. In this case the role of both teacher and students is active. Regarding this type of visit, the sample returned the following: the Biology-Geology and Physics-Chemistry teachers, along with the primary teachers, ascribe to it with similarly low percentages (11.1%, 9.0% and 10.2% respectively), while the percentage of the Geography-History teachers is minimal.

Another type of visit is that involving three stages, in which the methodology remains that of guided discovery, in the sense that 'the teacher prepares for the visit with the students, via a search for information both in the classroom and out of it, visiting the selected heritage artefact; afterwards, both parties share their findings once back in the classroom'. Here, the role of both is active. This kind of visit is more frequent amongst the Geography-History teachers (25%) and primary teachers, who also add another stage (4-stage visit) by which the process of learning is more inductive and participative, enhanced by subsequent classroom debates as can be observed by the percentage corresponding to item b in table VII.

The analysis above leads us to conclude that the sample employs a traditional methodology in its heritage teaching, although out-of-class activities take on an active and participative nature in constructing meanings, with a notable absence of innovative methodologies (Ávila, 2003a; Estepa 2001), except in the case of the primary teachers, who gave a high valuation to interactive activities, simulation and decision-making games, and designing workshops (cf table VII). In view of such methodological conceptions, one-way communication predominates, whereby the students take a passive role, with the exception of the primary teachers. This places the secondary school teachers' conceptions at the first level with respect to this subcategory, while in the group of primary teachers, with a strong methodological component in their initial training, we found a greater number of responses which could be ascribed to the second level of our hypothesis of development, the chief characteristic of which is the designation of an active role for the students. It is solely with respect to classroom communication, then, that we find homogeneity amongst the secondary school teachers beyond their specialist areas and in comparison with the primary teachers.

Question 9 in the questionnaire concerns the ultimate aims which the various groups in the sample attributed to heritage education. Up to six items were offered for rating from 1 (least relevant) to 6 (most relevant). Table VI shows the percentages of 'most relevant values (5 and 6) given to each of the suggested items. What becomes clear from an analysis of these results is the high valuation given to item 'c', suggesting that the chief aim of heritage education for all the groups in the sample without exception is to awaken in the students sensitivity towards conservation. This conservationist conception gains its highest value (82.2%) among the Geography-History teachers and its minimum (45.4%) among the Physics-Chemistry teachers, although it remained the highest scoring item for this group.

In second place, we can also note the high valuation given to items 'd' and 'f', both examples of aims concerning critical thinking about heritage. The high scores from the primary teachers are especially noteworthy, which we interpret as a result of a more integrated view of pupil education, while the lowest scores are those of the Physics-Chemistry teachers.

Consistent with the above results, the items which were least valued by all the groups of the sample were 'a' and 'e', which focus on purely cultural or academic aims. In any case, what seems somewhat contradictory is the relevance of the aims attributed to heritage education and, nevertheless, the minimal use made of it in lessons, as was seen in the analysis of question 5 of the questionnaire. This apparent contradiction can be interpreted as a major discrepancy between the stated aims and classroom reality, underlining, as with other content matter in the Social Sciences, the enormous distance between what the teachers consider the fundamental goals of their teaching and the day-to-day practicalities of the classroom (De Alba 2003).

Hence, regarding the fifth subcategory we detect in the four groups making up the sample the predominance of the conceptions which we have denominated practical-conservationist, which we place at the second level in our hypothesis of development, in that it fosters a somewhat obsessive conservation of all heritage artefacts as opposed to a balanced commitment to its preservation.

CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS FOR TRAINING

The aim of this research project is not the study of a group or educational situation, but rather the educational use which is made of one content area – heritage – and its pedagogical treatment; that is to say, it concerns an initial exploration of what is considered heritage in education, and what is taught and how with respect to the groups in the sample. In order to obtain information about this object of study we have investigated the conceptions of secondary school and primary teachers, which we can consider representations of the professional knowledge managed by teachers when they teach, in our case, heritage. From a constructivist and critical perspective of teacher training, these ideas constitute the point of departure and a continuous reference throughout this training period to be acted upon and developed (Adler, 1991; Armento, 1996) towards a desirable heritage pedagogy, the level of maximum development in our hypothesis of development of professional knowledge, taking the model of teacher-researcher as theoretical referent (Porlán y Rivero, 1998; Porlán, Martín del Pozo and Martín Toscano, 2002).

From the perspective of this level in training, heritage artefacts present themselves as single socio-cultural elements constructed holistically via various manifestations of an historical, artistic, ethnological, scientific-technological and environmental nature (Tunney, 2004; Scazzosi, 2004; Heyd, 2005), which taken as a whole allow an integrated knowledge of different societies, both past and present, giving rise to structures of social identity which become cultural symbols (Cuenca, 2004). This cultural property forms part of systems, and the understanding of its meaning and value increases when each object is linked with others in relations of synchrony, diachrony, genesis, derivation, analogy or difference, by which heritage takes on a systemic dimension to produce processes of comprehension of the systems to which the property which is the object of study belongs (Mattozi, 2001).

From our perspective, heritage education is not an end in itself but should rather be integrated into the overall educational process, within the general aims set out for the state education system, because of its relevance to the development of programmes for environmental education, scientific literacy and citizenship (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005). Through reference to heritage in all its manifestations, it is possible to encourage critical thinking about the socio-natural environment, independently of whether this brings with it aims concerning the conservation and appreciation of heritage itself, or knowledge about the items themselves and the procedures for their analysis and research, something that should never be confused with the ultimate aim of the educational process.

With these suppositions in mind, the description and analysis of the conceptions which we have described in this work allow us to draw various conclusions. First, we have noted a relation between the stated conceptions for each of the four groups of teachers in the sample and their experience of teacher training and in-service courses. The group at the lowest level of development in its conceptions, with respect to both the conceptual aspects of heritage and questions of heritage education, is the Physics-Chemistry teachers, the group which acknowledges having received the least training in this subject area (only recently has heritage been included as part of Experimental Sciences Education). The Geography-History teachers, in contrast, show the most developed conceptions of heritage, as befits the fuller training they received in a subject that is given much greater attention in the social sciences (history, anthropology, etc.).

Second, in terms of the concept and typology of heritage, we noted the predominance of a reductionist view, particularly amongst the Physics-Chemistry teachers, and to a lesser extent the primary and Biology-Geology teachers. This view is characterised by a resistance to acknowledge as heritage things such as contemporary artistic manifestations, technological and ethnological artefacts and certain natural features within

the urban landscape. The predominating conceptions of the Geography-History teachers, on the other hand, indicate a much more global and integrated view of heritage, not only in terms of recognition of a wider range of heritage types, but also in respect of establishing relations between natural resources, the economy, society, culture and history.

Third, regarding heritage in education, our findings underline the minimal role that heritage currently plays in the day to day business of the classroom, with the exception of the Geography-History teachers. Greater homogeneity in the conceptions of the four groups was to be found, however, with respect to methodological aspects, classroom communication, and the aims of heritage education. We can conclude from this that greater training in heritage – such as that received by the Geography-History teachers – does not guarantee greater professional development in terms of teaching (Ávila, 2003b), the area which in the sample was dominated by conceptions characteristic of the traditional model as described by Porlán and Rivero (1998). Using Shulman's (1986) terminology, we can state that a greater 'knowledge of subjects-matter', as is the case of the Geography-History teachers, does not necessarily lead to a better understanding of 'pedagogical content knowledge'.

To attempt to overcome these predominating tendencies in thinking and the obstacles associated with them, we consider teacher training the key element. On the one hand, improvements should be introduced which aim to:

- a) bring the knowledge of the topic of the four groups in the sample up to date, giving emphasis to ethnological and scientific-technological artefacts, as well as a holistic and symbol-identity perspective of heritage.
- b) include heritage as another element for studying in the *teaching practice problems* element of teacher training courses for the Social Sciences and Experimental Sciences, as it can promote more active and innovative methodologies, and establish relations between local and global environmental issues.
- c) make use of *practical professional problems* sessions in in-service training so as to go deeper into aspects related to heritage teaching in the context of the Social Sciences Education and the Experimental Sciences Education.

On the other hand, regarding the teachers in our sample, it would be necessary to organise professional development around these conceptions and obstacles, selecting issues directly related to them, such as the following:

- 1) What do we know and what should we know about heritage from a holistic and symbol-identity perspective? What conceptual frames have given rise to their different interpretations, and how have these developed in time? What kinds of heritage do they distinguish and within which disciplines have they done research?
- 2) What is the role of heritage in educational courses and what should it be to achieve a complete integration into the curriculum?
- 3) What are the roles of educational providers and beneficiaries in heritage education which fosters multidirectional communication between students and teacher? What kinds of activities promote this kind of communication?
- 4) What is the ultimate aim of heritage education and diffusion and what ought it be if we wish to produce citizens committed to sustainable development who value and respect heritage artefacts of great symbolic-identifying significance?

Strategies for promoting on-going teacher development would be best organised as a series of cyclical and flexible activities with clearly differentiated stages: the first would evaluate potential difficulties and professional obstacles relating to heritage education; the second would explore the conceptions and experiences of the teachers with respect to such difficulties and obstacles, and these would subsequently be challenged and contrasted with alternative views (curricular designs and good practice, for example); finally, there would be a session of analysis and group reflection on the construction of new knowledge and a new professional practice linked to a summary of the meanings which had been developed previously, through processes linked to the design of teaching units including heritage content and to experimentation with this in the curriculum.

REFERENCIAS.

- ADLER, S.A. (1991). The Education of Social Studies Teachers. In J.P. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York: Macmillan, pp.210-221.
- ARMENTO, B. (1996). The Professional Development of Social Studies Educators. En J. Sikula, Th. Butterly y E. Guyton (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition. A Project of the Association of Teachers Educators*. New York: Simon & Schuster, pp.485-502.
- ÁVILA, R. M. (2003a). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. Una reflexión didáctica. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 36-46.
- ÁVILA, R.M. (2003b). Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. En: E. Ballesteros et al. (Coord.): *El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, pp.165-178.
- BENNET, N.A.; SANDORE, B. y PIANFETTI, E. S. (2002). Illinois digital Cultural Heritage Community-Collaborative interactions among libraries, museums and elementary schools. *D-LIB Magazine* 8(1)
- BROMME, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), 19-29.
- CUENCA, J. M. (2004). Heritage in social science education: Conceptions and obstacles to integrate it in obligatory education. Michigan, Proquest-Universidad de Michigan, <http://wwwlib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>.
- CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2004). La didáctica del patrimonio en internet. Análisis de páginas web elaboradas por centros de interpretación del patrimonio cultural. En: M.I. Vera y D. Pérez (eds.) *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp.173-182.
- CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2005). Concepciones de maestros y profesores sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje. En: *Proceeding Congreso Internacional de Investigación Educativa. "La investigación educativa. Hacia una educación de calidad para todos"*. Temuco (Chile): Universidad de la Frontera, pp.32-44
- CUENCA, J.M. y RUIZ FERNÁNDEZ, R. (2005). La didáctica del patrimonio y las TICs. Análisis de las web de museos y centros de interpretación y difusión patrimonial desde una perspectiva interdisciplinar. En: *CIVE 2005. V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Palma de Mallorca: Universidad de las Illes Balears, 16 pp.
- DA-SILVA, C., MELLADO, V., RUIZ, C., y PORLÁN, R. (2005). Evolution of the conceptions of a secondary education biology teacher: Longitudinal Analysis Using Cognitive Maps. *Science Education*, 91 (3), 461 - 491
- DE ALBA, N. (2003). El profesor, los contenidos y el cambio en la escuela. Una propuesta para el desarrollo profesional a través del cambio curricular. *Investigación en la Escuela*, 49, 39-46.
- ESTEPA, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula", en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- 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
- ESTEPA, J., CUENCA, J. M. y ÁVILA, R. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. En: A. E. GÓMEZ y M. P. NÚÑEZ (eds.) *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 57-66.
- ESTEPA, J., ÁVILA, R. 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*, 6, 75-94.
- EVANS, R.W. (1989). Teacher conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, XVII, 3, 210-240.
- HEYD, T. (2005). Nature, culture, and natural heritage: Toward a culture of nature. *Environmental Ethics*, 27(4), 339-354.
- JIMÉNEZ PÉREZ, R., CUENCA, J.M. y FERRERAS, M. (In press). Conceptions about Heritage Education. Análisis from Experimental Science Teaching, and Social Science Teaching. *Research in Science Education*
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- GALLAGHER, J. J. (1991). Prospective and practicing secondary school science teachers' knowledge and beliefs about the philosophy of science. *Science Education*, 75 (1), pp.121-133.

- GONZÁLEZ, N. y PAGÉS, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, 55-66.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. J. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales". En E. Ballesteros y otros (coords.) *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales- UCLM, pp. 455- 466.
- LOWENTHAL, D. (2005). Natural and Cultural Heritage. *Internacional Journal of Heritage Studies*. 11(1) 81-92.
- 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.
- OLWIG, K. (2005). Introduction: The Nature of Cultural Heritage, and the Culture of Natural Heritage. *Internacional Journal of Heritage Studies*, 11(1) 3-7.
- PAGÉS, J. (1993). "El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el caso de l'experimentació del currículum de Ciències Socials del ciclo superior d'EGB a Catalunya". Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. (Tesis doctoral).
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R.; MARTÍN DEL POZO, R.; MARTÍN, J. y RIVERO, A. (1998). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R.; MARTÍN DEL POZO, R. y MARTÍN TOSCANO, J. (2002). Conceptions of school-based teacher educators concerning ongoing teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18-3, 305-321.
- QUINLAND, K. M. (1999). Commonalities and controversy in context: A study of academic historians' educational beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 15 (4), 447-463.
- REIS-JORGE, J. (2007). Teacher's conception of teacher-research and self-perception as enquiring practitioners. A longitudinal case study. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 323-542
- RUIZ FERNÁNDEZ, R.; WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ PÉREZ, R. (2004). La alfabetización científica y el patrimonio: análisis de páginas webs. En P. Díaz *et al.* *XXI Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- SCAZZOSI, L. (2004). Reading and assessing the landscape as cultural and historical heritage. *Landscape Research*, 29(4), 335-355.
- SHULMAN, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- SMITH, L.J. (ed) (2007). *Cultural Heritage. Critical concepts in Media and Cultural Studies*. London: Routledge.
- TAYLOR, A. (2006). Perceptions of prospective entrants to teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22 (4), 451-464.
- THORNTON, S.J. (1991). Teachers as Curricular- Instructional Gatekeeper in Social Studies. En J.P. Shaver (ed.) *Handbook of Researches on Social Studies Teaching and Learning. A project of the National Council for the Social Studies*. New York: Mac Millan, pp.237-248.
- TSAI, CC. (2006). Reinterpreting and reconstructing science: Teachers' view changes toward the nature of science by courses of science education. *Teaching and Teacher Education*, 22 (3), 363-375.
- TUNNEY, J. (2004). World trade law, culture, heritage and tourism. towards a holistic conceptual approach? *Current Issues in Tourism*, 7(4-5), 383-398
- TUTIAUX-GUILLON, F. J. (2003). Le patrimoine objet d'enseignement: un défi? En E. Ballesteros y otros (Coords.) *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales- UCLM, pp. 327-338.
- WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ PÉREZ, 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*. Publicación en papel y CD-ROM.
- WAMBA, A.M.; JIMÉNEZ PÉREZ, R. y CUENCA, J.M. (2006). La enseñanza del Patrimonio en la ESO: concepciones de los profesores de Ciencias Experimentales y Sociales. En A.L. Cortés y M.D. Sánchez González. *Educación Científica: tecnologías de la información y la comunicación y sostenibilidad*. Universidad de Zaragoza. Formato CD.

4.2. Artículo 2: Heritage education: exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching.

Autor/es: JIMÉNEZ R., CUENCA J. M. y FERRERAS M.

Artículo: Heritage education: exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching.

Año: 2010.

Revista: Teaching and Teacher Education 26 (6)

Número de páginas: 1319-1331

Editorial: ELSEVIER

Lugar: United Kingdom

I.S.S.N.: 0741-051X.

Indicios de calidad: Teaching and Teacher Education es una revista internacional, que pertenece al grupo editorial Elsevier, destinada principalmente a profesores en formación, o la educación general del profesorado desde un contexto o perspectiva internacional. Esta publicación es una revista multidisciplinar que no pretende ningún acercamiento al ámbito disciplinar, metodológico o paradigmático. Más bien está dedicada a la formación del profesorado y a todo lo concerniente con la enseñanza. Teaching and Teacher Education pretende avanzar en aspectos relacionados con la teoría, la investigación, y la práctica, en la enseñanza y la formación del profesorado, a través de la publicación y revisión de artículos de investigación de primer orden.

Revista indexada: En Journal Citation Reports (JCR, Thomson Reuters) 2010, Education & Educational Research, revista 49 de 113, Cuartil 2, factor de impacto 0,769, factor de impacto de los últimos 5 años 1.367. Revista indexada en los listados ERIH 2011 de la European Science Foundation: categoría INT2. Revista indexada en Social Sciences Citation Index (Thomson Reuters) Revista presente en SciMago Journal Rank 2008: Education, Cuartil 4, Índice H: 4, SJR: 0,132, posición 254 de 3556.

Heritage education: exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching

ABSTRACT

This paper describes a research project into heritage education. Taking an interdisciplinary perspective from within the field of Experimental and Social Science Education, it presents an analysis of teachers' and administrators' conceptions of heritage, its teaching and its dissemination in Spain. A statistical description is provided of the results of a questionnaire. A factor analysis (FA) was applied to explore possible conjectures accounting for the correlations between the variables with respect to both the conceptualisation of heritage and its teaching and dissemination. The results emphasise the relevance of academic background, initial training and professional context with regard to the conceptualisations of heritage held by the different groups.

Keywords

Heritage Teaching and Learning, Conceptions of Heritage, Formal and Non-Formal Education, Teacher Beliefs, Teacher Training and Heritage Administrators

1. INTRODUCTION

Our heritage is something which forms a part of our daily lives and yet it has been traditionally approached in largely abstract terms when it comes to the teaching and dissemination of the subject. Recent decades have seen some, though not many, educational and promotional initiatives within the field and currently environmental education, citizenship training and scientific literacy, three key disciplines

encompassing heritage studies, are gaining importance throughout the educational system.

It is our view that, in contrast to a reductionist understanding of the term, heritage should incorporate the full spectrum of natural, scientific, social and historico-artistic artefacts within a comprehensive and systemic conception of the term. Conversely, there is a growing tendency to incorporate educational concerns into a wide range of heritage contexts, such as museum programmes, archaeological sites, popular festivals, and visitor centres (Calaf, 2008; Hooper-Greenhill, 2007; Rennie & Johnston, 2004; Xanthoudaki, Tickle & Sekules, 2003). If these are to develop worthwhile educational programmes, they should also draw on the work being done in the Social and Experimental Sciences. The approach to heritage in these various contexts takes widely different perspectives in terms of conceptualisation, ends, contents and methodological approaches to teaching and dissemination in both formal and informal education (Fontal, 2003; Martin, 2004; Phillips, Finkelstein, & Wever-Frerichs, 2007).

This paper aims to provide a broad picture of the representations that teachers and heritage administrators have of heritage, its teaching and dissemination, and how the initial training each receives might influence their subsequent professional development in this respect. It forms part of two larger studies into Heritage Education¹ in Spain. This particular case seeks to answer the research question: What conceptions of heritage – in its different senses of conceptualisation, utility, knowledge, value and contextualisation – are held by the various identifiable professionals responsible for its teaching and dissemination? The paper thus hopes to contribute to our understanding of heritage teaching, in the belief that formal contexts (schools and colleges) and non-formal ones

¹ Projects reference numbers BSO2003-07573 *Heritage teaching and dissemination in schools and visitor centres. Conceptions of heritage from a holistic perspective*, and EDU 2008-01968/EDUC *Heritage and its Teaching: An Analysis of Resources and Materials for an Integrated Heritage Education Project* financed by the Ministry of Science and Education from Spain and by EU FEDER funding.

(institutions for heritage dissemination) perform complementary tasks in this respect through the promotion of scientific literacy and citizenship training.

The starting point of our working hypothesis is the observation that heritage education in schools and museums tends to follow a traditional approach, characterised by a conception of heritage which is monumentalist, discipline-bound, unidirectional and academic. The main reason for this situation lies with the initial training that both primary teachers and curators receive, which is not the most suitable for developing educational practices consistent with a kind of heritage teaching which rewards a symbolic, identity-oriented, interdisciplinary and critical conception. Indeed, the very nature of pre-service training with respect to heritage education can become a barrier to subsequent professional development.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

The relationship between society and heritage is currently undergoing a reconfiguration. There are, for example, heightened expectations and interest on the part of the general public when they visit protected natural areas and their respective interpretation centres, museums and science-based exhibitions. Also indicative is the trend for upgrading old-style science museums into modern interactive science centres. And to these can be added temporary exhibitions featuring prestigious artists or exploring specific topics, and the increase in self-guided trails taking in points of interest around town or the country. All these examples indicate the growing role of heritage in society. It has become a basic component of cultural tourism and leisure activities in the developed world, and serves a dual educational function formally and non-formally of promoting cultural diversity and advancing technological awareness,

two areas which, whilst enjoying their own means of expression, share a common ground (Heyd, 2005; Tunney, 2004).

In view of this revitalization and re-evaluation of heritage, we set out below the theoretical considerations on which this study is based:

a) *Conceptions*. Conceptions have been a significant area of research into education, with numerous studies in the Experimental Sciences (Da-Silva et al, 2007; Gallagher, 1991; Gilbert, 1992; Porlán, Martín del Pozo & Martín, 2002; Prawat, 1992; Taylor, 2006) and Social Education (Armento, 1996; Evans, 1993; Fuentes, 2004; García Pérez, 2002; Haeussler Bohan & Davis, 1998; Pagès, 1996; Quinland, 1999; Seixas & Clark, 2004; Thornton, 1991; Voss, Wiley & Kennet, 2004). With respect to heritage, however, such studies are scarce and tend to be limited to the educational sphere, and particularly to traditional disciplines, as the predominantly Social Science oriented collection edited by Smith (2007) illustrates. There are few studies, too, from a comprehensive perspective (Lowenthal, 2005; Olwig, 2005), and fewer still which tackle methodological questions concerning heritage at primary and secondary levels (Bennet, Sandore, & Pianfetti, 2002; Fontal, 2003; González & Pagés, 2005; Hernández Cardona, 2003; Tutiaux-Guillon, 2003) or museums (Falk, 2004; Poria, Reichel, & Biran, 2006). An exception is Cuenca's (2004) study into the conceptions of trainee teachers, which conceptualises heritage in terms of a systemic, comprehensive and complex perspective.

b) *The concept of heritage*. The concept of heritage has gone from referring to artistic works, buildings, and archaeological remains (the so-called historical-artistic heritage), to encompass objects, environments and phenomena (tangible and intangible heritage) which are the result of both human activity, whether artistic, scientific, technological, economic or social, and the interaction of humans with nature (Cuenca,

2003). The term “heritage” itself does not distinguish between cultural and natural manifestations, and it likewise includes science and technology. In society at large, heritage has undergone a kind of rebranding, from being considered a means of reinforcing nationalistic values, and the provenance of scholars, specialists and researchers, to being revalued as an instrument of development at multiple levels - personal, social, economic, cultural and environmental.

In order to define the concept of heritage, we draw on the holistic approach taken by Prats (1997), the systemic view of Bertalanffy (1968) as applied to the case of heritage by Mattozzi (2001), and the anthropological, temporal, social and critical perspectives of heritage debated by Moreno (1999), Lowenthal (1985), Sibony (1998), Focroulle (1995) and Ashworth & Howard (1999), respectively. Our understanding of heritage comprises all artefacts and natural phenomena which, by virtue of their geo-history, aesthetics and, on occasion, uniqueness, become socially sanctioned reference points construing identity. They represent key cultural manifestations from the past and present, and are basic sources of social knowledge through their interpretation from a holistic perspective (Cuenca, 2004).

Our perspective is a systemic, comprehensive and complex one, in which the referents of heritage should be understood within interlinked sociocultural systems, holistically comprised of various manifestations: historical, artistic, ethnological, scientific-technological and environmental. Their meaning and value increase when each object is linked with others in relations of synchrony, diachrony, genesis, derivation, analogy and difference. These systemic dimensions of heritage and the processes of comprehension of the respective systems (Mattozzi, 2001), lead to a fuller understanding of the diverse societies, past and present, which produced them, and the construction of social identity and cultural symbols. Heritage phenomena are, then, a

vital source of socio-historical knowledge (Freedman, 1992), and must be studied in their temporal, spatial, social and functional context in terms of the value they represented in the past and what they represent today.

c) *Teaching heritage* is not an end in itself, but should rather be integrated into the curriculum alongside the overall aims of citizenship in general and the Social and Experimental Sciences in particular. Key heritage referents can be used to promote critical thinking about the world around us, independently of any ultimate objectives regarding the conservation and appreciation of heritage, or the knowledge to be gained from studying such examples and the procedures for researching them, which should never be confused with the ultimate goals of the educational process.

Hence, within the field of the Experimental Sciences, we favour well-founded educational initiatives aimed at achieving scientific literacy for all, and promoting attitudes of respect for cultural, geological and biological diversity. For this reason, we consider scientific literacy a tool for development in the widest sense of the word, as a resource for aiding understanding between peoples, and a starting point for establishing relations between global and local environmental problems (Edwards et al, 2004), incorporating the portmanteau concept of “glocality” (Gil & Vilches, 2004) as another path of development for the initiatives we support (Estepa, Wamba & Jiménez Pérez, 2005).

d) With respect to the *dissemination of heritage*, especially in museums concerned with what is termed natural heritage and scientific-technological heritage, there has been a shift away from the traditional paradigm of exhibits in glass cases (selected from collections built up for scientific research) to interactive multi-sensorial exhibitions, which can be found in the more recent science museums and which need not actually include any authentic artefacts, relying instead on the use - and in some cases abuse - of the latest technology to achieve their effect (Correa & de Pablos, 2009; Falk &

Storksdieck, 2005; Scazzosi, 2004). This interactive tendency is beginning to spread beyond the historical and arts based museums. It features personalised itineraries and employs technology to present the particular item of heritage in question in an appropriate, if virtual, context vis-a-vis its physical and socio-cultural impact, in some cases resulting in the museum environment becoming a kind of research laboratory for social, historical and cultural experimentation (Serrat, 2005).

This project recognises three levels of development in participants' thinking about conceptual and educational aspects of heritage. These follow a hypothesis of development² from reductive to complex in respect of interpretative capability and/or systematisation regarding its components, recognising increasing degrees of complexity and depth in the treatment of heritage education. To construct the gradient, we considered the different levels of teachers' and administrators' reflection regarding professional development. We took two basic aspects of pedagogic content knowledge as reference points for development: knowledge of heritage and knowledge of heritage education. Thus, the initial level of the gradient, which we have called 'reductionist', was defined by simpler, more static and acritical conceptualisations of heritage and its teaching-learning, whilst the intermediate ('applied') and ultimate ('integrated') levels were characterised by conceptualisations of an increasingly investigative, complex, critical and constructivist nature, and were considered more desirable in that they superseded the limitations of previous levels (Cuenca, 2003).

Specifically, at the reductionist level the notion of heritage covers a limited number of grandiose and prestigious items, and their educational treatment is divided by type across the subjects without any interrelation between them. The incorporation of heritage into the curriculum is sporadic, and its methodological treatment takes

² Porlán & Rivero (1998) establishes a hypothesis of development of teachers' professional knowledge as a frame of reference for trainers (or in our case, researchers), allowing them to understand a scenario and intervene appropriately.

traditional forms such as lectures. Likewise, conceptual and attitudinal content is given primacy, and the overall aim of heritage teaching is regarded as exclusively academic, with little consideration of the issues regarding conservation.

The applied level involves a more complex conceptualisation of heritage and its teaching, taking into consideration aesthetic and historical criteria. At this level, heritage is incorporated into lesson planning as an area for study in its own right or as a resource for other relevant topics. Activities include visits, experiences and simulations and greater attention is given to questions of analysis and, on occasion, to heritage conservation. There is a tendency to set practical objectives which link heritage teaching to everyday life.

The integrated level within our hypothesis of progression, the most desirable level, conceptualises heritage from what we term a symbolic-identitary perspective, that is, as a cultural feature of society and a factor in understanding other civilisations from the past and present. The approach to heritage is interdisciplinary and holistic. In terms of education, heritage is considered objective, content and specific resource, facilitating a more comprehensive, meaningful and motivating vision of teaching. It is based on constructivist principles characterised by a social and investigative mode of teaching in which conceptual, procedural and attitudinal contents are fully integrated. The ultimate aim of heritage teaching tends to be the development of critical thinking, and the appreciation and conservation of heritage as something which confers identity and unifies cultures.

In previous studies (Estepa, Cuenca & Ávila, 2006; Estepa, Ávila & Ferreras, 2008) this progression is structured in terms of practical professional problems facing teachers and heritage administrators, as a means of accessing the conceptions which these professionals might have in this respect, the development of these, and the

obstacles which they might find in developing a heritage education programme. Here, the aim is to explore the conceptions of primary teachers, secondary teachers and heritage administrators regarding heritage and its teaching, to identify their level of development and to detect potential obstacles to the development of their professional knowledge.

3. METHODOLOGICAL FRAMEWORK

The study is of a mixed design, applicable to a variety of educational contexts (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). On the one hand, it takes a quantitative, non-experimental paradigm, applying statistical and correlational methods to uncover latent relationships between variables. This facilitates the development of explicative theories of a post-hoc type in a natural context. On the other hand, the qualitative paradigm leads us to the interpretation of the phenomena and the understanding of the relationships (similarities and differences) between variables.

The lack of studies into this area, in conjunction with human and time constraints, led us to employ a questionnaire (see appendix) for data collection, following methodologically related studies, such as those by Ávila (2001) and Cuenca (2004), and drawing on various studies into the methodology of educational research (Walker, 1997; Wiersma, 2000).

The responses to the items in the questionnaire were considered as declared conceptions, and were analysed, in part, in a previous study (Estepa, Ávila & Ruiz, 2007). A characteristic problem in this type of research, and a major factor to be taken into account when interpreting the results, is that in most cases, the information supplied by the respondents represents more what they think they should answer than their true opinions or conceptions. Such “false responses” are not usually intentional, but are

rather attributable to a desire to provide a response consistent with their theoretical beliefs (Bromme, 1988). This is what Galindo (1997) calls *declared knowledge* and Carrillo, Coriat and Oliveira (1999) refer to as *simulated knowledge*. In order to offset this effect we adopted various strategies: the questionnaire was anonymous; its completion was on a purely voluntary basis and was devoid of any supervisory element; its design favoured open responses aimed at capturing the thoughts of the respondents more directly, and it avoided leading questions.

3.1. Description of the sample

The study was conducted within the geographical triangle described by Huelva-Seville-Cadiz (Spain), an area that was understood to enjoy a high degree of cultural homogeneity and so could provide coherent and significant results. The study comprised 66 primary schools and 36 secondary schools. Given the employment peculiarities of the Spanish education system, which sees a large turnover of staff each year, the questionnaires were directed to long-serving teachers in both instances. In the case of the secondary schools, this was most easily achieved by targeting the departmental heads of the specialist areas (Geography and History, Biology and Geology, and Physics and Chemistry). A total of 174 questionnaires were sent out, although because of difficulties with the process of distributing, checking progress and personally collecting questionnaires, the final number of respondents came out at 126 across the two levels (table 1).

A sample of visitor centres comprising all official museums, visitor centres and archives in the three provinces³ was also included, and the questionnaire sent to those

³ As listed in the Registry of Museums in Andalusia, the Andalusian Network of Visitor Centres at Historical Sites and the Andalusian Archive System, of the Department of Culture in the Andalusian Regional Government (Junta de Andalucía). Also included were the interpretation centres registered with the Andalusian Network of Protected Natural Areas

responsible for the areas of dissemination. This gave a total of 48 cases, although only 33 completed the questionnaire (table 1).

3.2. Data collection and analysis

The questionnaire consisted of twelve questions, the form and content of which were subject to minor variations according to the two professional groups it targeted – teachers and administrators – and the province they lived in. Six of the questions were open-ended and the other six used Lickert scales.

Question content was determined according to a system of categories, with three categories and eight sub-categories (variables) which in turn would be used to analyse the information (Estepa, Cuenca & Ávila, 2006) (table 2).

The questionnaire used in this study drew on those used by Ávila (2001) and Cuenca (2004), with adaptations appropriate to the specific objectives of this study. Two rating systems were used for validating the questionnaire: evaluation by a panel of experts in the fields of teaching and promoting heritage, and a poll of participants meeting the same defining characteristics as the analytical sample and working in centres that had not been selected to form part of the research⁴.

The data obtained by means of the questionnaire were transferred to an observation template matching the category system. This second order research tool codified the variables into ascending numerical values, according to the complexity of the levels. Analysis using SPSS (version 14.0) provided general descriptive statistics along with graphs for each of the variables and a bivariate correlation matrix for the subsequent interpretation of the overall findings. Nevertheless, the present study focuses exclusively on characterising the influence of the variables and establishing their

⁴ The panel of experts was composed of academics with a background of research into the area, university professors and lecturers of recognised expertise in the field, curators of major heritage institutions in the region, and primary and secondary teachers with long experience of classroom innovation and research.

importance and interactions, in such a way that it is possible to draw up a catalogue of conceptions with respect to the teaching and promotion of heritage.

An exploratory multivariate factor analysis was also performed, which helped us to make hypotheses about interactions between variables. The statistical treatment was concluded with a confirmatory factor analysis to contrast the results, experimentally determining the key variables operating in the system (Hair et al, 2005). The extraction of main components method was used, employing an orthogonal Varimax rotation from a correlation matrix, to which were applied the indexes which allowed us to determine the reliability of the process and the possible existence of correlations implied by the factor extraction. For this purpose, the sphericity of Bartlett and the Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy (KMO) were used.

For extracting the factors which account for the system, only those with a autovalue > 1 and accounting for more than 70% of the variance were taken into consideration, as demanded by the literature for this type of study (Catena, Ramos & Trujillo, 2003) (table 3).

4. DISCUSSION OF THE DATA

4.1. Analysis of the exploratory graph

With respect to the first variable (Table 4), *perspective on heritage*, we can see that a significant majority (47.2%) fell into the historical perspective, followed by the symbolic-identitary perspective, with a 22.6% share of the sample. At the other end of the scale, the least represented view was the monumentalist, at just 3.1%.

It is worth noting that figures for the historical and symbolic-identitary perspectives together accounted for 69.81% of the sample, which represents a view of heritage very close to that which we consider desirable for the hypothesis of development. Despite

this, the applied level, comprising the aesthetic and historical perspective, clearly predominated, with 52.5%, over the other two levels of development (17.6% and 22.6% for the reductionist and integrated levels respectively).

Regarding the second variable (table 5), *types of heritage*, the most representative was ethnological heritage (30.2%), though its share was only slightly larger than that of natural-historical-artistic heritage (29.6%), and not much greater than the most desirable conception, holistic heritage (23.9%). On the other hand, the conception with least significance was that of scientific-technological heritage (7.5%).

According to the data, the majority of the participants were located at the applied level of our gradient of progression, with the categories of ethnological heritage and scientific-technological heritage together accounting for 37.7%, although the reductionist and integrated levels of development of the hypothesis were very close with 29.6% and 23.9% respectively. Hence, heritage typology was fairly evenly spread across the sample, without there being any evident predominance of one conception over the others, as in the previous variable.

The third variable (table 6) in the analysis, *the role of heritage in educational and dissemination programmes*, returned significant percentages for two levels, that of the use of heritage as a teaching resource (40.3%) and that of its occasional use (35.8%). By contrast, the lowest percentage (7.5%) corresponded to no interest in heritage teaching and dissemination. Nevertheless, the conception which we consider desirable, the full integration of heritage into educational programmes, showed a similar figure (10.1%), with no Physics and Chemistry teachers ascribing to it.

The fourth variable (table 7), *the role of providers and beneficiaries in heritage education and dissemination*, was clearly halfway between the reductionist and applied levels within our hypothesis of development, with the first level representing one-way

communication and the second reciprocal. Just how far these conceptions are from the desirable integrated level can be appreciated by its share of just 13.2%.

In the fifth variable (table 8), *integration of contents*, almost half the respondents (46.5%) claimed minimal integration of contents, a third (33.3%) basic integration and less than 10% complex integration, showing a marked predominance of the reductionist level.

With regard to the sixth variable (table 9), *objectives of heritage education and dissemination*, practical-conservational ends returned the highest percentage (45.3%), corresponding to the applied level in the hypothesis of development. Here, we can note substantial differences with the other two levels: 27% in the case of promoting critical thinking (integrated level) and 17% in that of academic purposes (reductionist level).

The variable *identity* (table 10) was found to be dominated by a pre-eminently social conception, accounting for 50.8% of the sample, and corresponding to the applied level. The other two levels lagged some way behind this figure, with a large number of respondents writing 'don't know' or not answering (23%). Another 23% of respondents founded their conception of identity on individual experience (reductionist level), while just 3.2% admitted multiple experiences and cultures (integrated level).

Finally, in the variable *heritage typology and identity* (table 11), the vast majority of the sample (60.4%) were placed at the applied level by the hypothesis, by virtue of having historical and artistic conception of heritage. The reductionist level an ethnological and natural conception (24.5%), and the integrated, a holistic conception, (6.3%), lag some way behind.

In order to better interpret these results, we should first consider other relevant data, which concern the treatment of heritage in the initial training of the groups, and which also derive from the original questionnaire. Thus, 73.1% of the Geography and History

teachers stated they had covered heritage themes in the course of their initial training. At the opposite extreme, only 5% of the Physics and Chemistry teachers asserted the same, whilst 70% stated that they had received no exposure at all. Between these two, the Biology and Geology teachers and the Primary teachers returned 47.8% and 31.1% respectively. In the case of the heritage administrators, one might reasonably expect there to be a greater degree of specialisation with regard to heritage in their initial training, but only 39.4% affirmed this to be the case, the same percentage that stated they had received none. Nevertheless, it should be noted that this group had received significant in-service training with respect to heritage matters in the course of their professional development (table 12). This additional information complements the variables we analysed and provides relevant data which we will summarise in the conclusions.

4.2. Analysis of the correlations

Using the bivariate correlation matrix presented in table 13, we can observe a number of relations between the variables, which suggest various inferences about the participating groups. Two significant groups of relations emerge from the matrix, one with a degree of significance of 99%, and another with 95%. These were subjected to a factorial analysis, using the KMO measure of sampling adequacy and the test of sphericity of Barlett, with results of 0.719 & 426.3 respectively, where results above 0.6 in the former and 300 in the latter are satisfactory values. Bearing in mind that for the sample size (157), the correlations are significant upwards of $r = 0.4$, we have considered solely those with a coefficient above 0.5 so as to focus on the most significant results.

Taking the variables in the order in the system of categories (table 2), we can first note the correlations between *perspectives on heritage* and *types of heritage* with a value of 0.542. This allows us to affirm that the plurality of the respondents have a historical or symbolic-identitary view of heritage, corresponding to an ethological and holistic conception (Figure 1). On the other hand, a significant relation between the historical and symbolic-identitary perspectives and the natural-historical-artistic heritage type can also be noted, with the primary teachers and the Geography and History teachers predominating in this instance.

These two are the variables with greatest weight in the second factor of the factorial analysis, along with the variable 'identity', some way behind, as can be seen in table 14. We have denominated this factor 'conceptual vision of heritage'. It accounts for 20.6% of the system variance as against 71.4% of the total variance (table 3). Bearing in mind the foregoing descriptive analysis, it is the primary and Geography and History teachers who are the most influential in the above correlations.

With respect to the variables *the role of heritage in programmes of education and dissemination*, *the role of providers and beneficiaries in heritage education and dissemination* and *integration of subject matter*, they are found to have the highest degree of correlation amongst themselves within the complete set (table 13). It is these three variables that predominate in the first factor (table 14), that is, the factor with the greatest explanatory power in the system, accounting for 23.7% of the variance. This factor is denominated 'relations between teaching and dissemination'. If we consider these alongside the first two variables noted above (second factor), their combined explanatory power accounts for the greater part of the system variance, some 44.25% as against 71.4% total variance (table 3).

After an exhaustive analysis of pairs of variables, these high rates of correlation can be understood in the light of the fact that the majority of the respondents consider heritage resources highly appropriate to educational programmes. These same respondents likewise align themselves with the conceptions of either one-way or reciprocal communication (Figure 2), in the same way that they think in terms of simple or zero integration of subject matter (Figure 3). When these conclusions are combined with the previous descriptive analysis, it is the primary teachers and the heritage administrators who most feature in this respect, whilst in both cases it is the teachers of Physics and Chemistry who are least represented. On the other hand, the teachers of History and Geography stand out with respect to full integration of heritage and a view of multidirectional communication, although this is not the option with highest frequency in the group.

The similarity between the groups of primary teachers and administrators is maintained, albeit to a lesser extent, in the next variable – *objectives of heritage education and dissemination* – where both exhibit a practical-conservationist vision. Hence, although the applied level in our hypothesis of development is the most frequent across the groups, this variable does not show any notable correlation in any of the factors. This finding can be explained as a variation without any relation to either the groups or the other variables. We can note just one correlation of little significance with the variables *scales of identity* and *specialisation and qualifications*, which confirms the above. These two variables constitute the third factor which can be called “cultural identity”, accounting for 15.8% of the variance, a figure which indicates their relative importance to the overall system. These data are possibly the consequence of the high percentage of respondents who failed to answer, but they provide us with an important partial view of the social conception of identity, with which the group of primary

teachers deeply identifies itself, along with the group of Geography and History teachers. The other groups are dispersed among the set of levels and are little represented in the multi-identity option.

The fourth factor, with least weight in the system variance, some 11.3%, which we denominate “geographical location”, is where the variable *province of the sample* appears, being the only one which is represented in this factor, thus indicating its independence from the other variables, as was to be expected in this study.

5. CONCLUSIONS

The results of the research process presented here makes us reconsider the connections between teachers and heritage administrators, both in their initial training and their professional development, with certain barriers being detected that prevent their work from being what we can consider desirable as defined above.

Starting with an initial general characterisation of the sample, we can note that the province where the participants worked was not a significant factor, and that the training received by each of the different groups was far more indicative. Bearing in mind the overall results, a traditional view of heritage predominates, characterised by a historicist, and, to a certain extent, reductionist perspective on the part of both the primary teachers and administrators, as was considered in the research hypothesis. By contrast, the Geography and History teachers generally have a wider and more integrated view. The other two groups are split across the different categories, without any noteworthy finding amongst the results for various reasons, amongst others, the high degree of abstention amongst the Physics and Chemistry teachers, suggesting a lack of interest in heritage education.

With respect to the results of the factorial analysis, we can note, on the one hand, the high correlation between the variables relating to the concept of heritage and its typological representation, and on the other, a significant correlation between the variables making up the second analytical category (heritage teaching models).

The barriers that we have detected have been classified into three types: those that we can denominate epistemological, that is, concerning the knowledge and understanding of the subjects related to heritage and its procedures; methodological, relating to strategies and resources employed in the processes of teaching and communicating heritage; and teleological, referring to the meaning, value and ends of heritage education.

The traditional view held by the primary teachers and administrators can be accounted for, in the first instance, by the scant training in questions of heritage which these groups receive. Additionally, the latter undergo highly specialised training which encourages heritage to be viewed in terms of subject divisions. Both situations see the creation of conceptual barriers which prevent them reaching a holistic level in their perspective of heritage. This is not the case with the Geography and History teachers as the very nature of their profession considers social and historical questions in a more generic way.

In this respect, we should note the contrast between the professional work of the teachers and administrators in the sphere of heritage education. We saw that the primary teachers had problems with understanding the concept of heritage and its associated procedures, aspects which represent a significant barrier to dealing with the subject in class. By contrast, the secondary teachers, fundamentally those of Geography and History, and Biology and Geology, enjoy an epistemological and conceptual training on

heritage knowledge, but on the other hand, show methodological problems in respect of working with the subject with their students.

Finally, the administrators, with a very similar initial training to that of the secondary teachers, have a high specialisation with respect to the concept of heritage (acquired during their inservice training), but lack the methodological training to work with the school public, some of them even going so far as to state that their professional work is not related to such tasks, but rather dealt purely with conservation and research issues (a teleological difficulty).

Other studies have obtained similar results along the same lines, such as that conducted in France by Loison (2006), which highlight several types of problems faced by heritage education programmes: epistemological, didactic, pedagogic and material. Elsewhere, research into initial teacher training at both primary and secondary level, focus on these kinds of problems (Cuenca, 2004), which could be the root of the difficulties which practising teachers encounter when it comes to working on heritage in their classes, as other studies highlight (Ávila, 2001; Cohen, 2003).

Such questions of initial training also concern the work of Stearns, Seixas & Wineburg (2000) and Adler (2008), pointing out the need for teacher training and possible ways to approach and research the training for and the teaching of this area. In like fashion, a report presented to the American Educational Research Association indicates that for teacher training to be successful it is vital to establish strong links between the university and school, directed specifically towards formative programmes. Equally, methodological strategies for teacher training should be centred on case studies and the use of portfolio, both of proven effectiveness in influencing changes in teachers' conceptions, knowledge and attitudes (Cochran-Smith & Zeichner, 2005).

We also concur with Cohen's (2003) study in France and Canada regarding the need to lay the foundations of a training that establishes links with museums and like institutions, allowing the conceptualisation of heritage along with strategies for the application of this sphere of work to teaching, within teacher training programmes. It is equally vital that the training which administrators receive is not limited exclusively to questions of heritage and its conceptualisation, as happens in the majority of cases, but that this training also concerns issues relating to the social value of heritage, its strategies for dissemination, and its participation in citizenship education in the broadest sense.

6. REFERENCES

- Adler, S. A. (2008). The education of social studies teachers. In L.S. Levstik & C.A. Tyson (Eds.) *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-351). New York: Roudledge.
- Armento, B. (1996) The professional development of social studies educators. In J. Sikula, Th. Butterly and E. Guyton (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition. A project of the Association of Teachers Educators* (pp. 485-502). New York: Simon & Schuster.
- Ashworth, G. & Howard, P. (1999). *European heritage planning and management*. Exeter-Portland: Intellect.
- Ávila, R.M. (2001). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- Bennet, N. A., Sandore, B. & Pianfetti, E. S. (2002). Illinois digital Cultural Heritage Community—Collaborative interactions among libraries, museums and elementary schools. *D-LIB Magazine*, 8 (1).
- Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: foundations, development, applications*. New York.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1), 19-29.
- Calaf, R. (2008). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Carrillo, J., Coriat, M. & Olivera, H. (1999). Teacher education and investigations into teacher's knowledge. In K. Krainer, & F. Goffree, (Eds.). *On research in Mathematics teacher education. From a study of teaching practices to issues in teacher education* (99-145). Osnabrück: University of Osnabrück.
- Catena, A., Ramos, M. M. & Trujillo, H. M. (2003). *Análisis multivariado. Un manual para investigadores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (2005). Executive summary. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.) *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 1-36). Washington DC: AERA.
- Cohen, C. (2003). Visite scolaire au musée: representations d'enseignants en formation initiale en France et au Québec. In Y. Girault (dir.) *L'accueil des publics scolaires dans les muséums, aquariums, jardins botaniques, parcs zoologiques* (pp. 195-225). Paris-Budapest-Torino: L'Harmattan.

- Correa, J.M. y de Pablos, J. (2009). Nuevas tecnologías e innovación educativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 133-145.
- 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, 37-46.
- Cuenca, J.M. (2004). *Heritage in social studies education: conceptions and obstacles to integrate its in teaching and learning compulsory education*. Michigan: UMI-ProQuest.
- Da-Silva, C., Mellado, V., Ruiz, C., & Porlán, R. (2007). Evolution of the conceptions of a secondary education biology teacher: longitudinal analysis using cognitive maps. *Science Education*, 91 (3), 461–491.
- Edwards, M., Gil, D., Vilches, A. & Praia, J. (2004). La atención a la situación del mundo en la educación científica. *Enseñanza de las Ciencias*, 22 (1), 47-64.
- Estepa, J., Ávila, R. M., Ferreras, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2095–2107.
- Estepa, J., Ávila, R.M. & Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudios descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 6, 75-94.
- Estepa, J., Cuenca, J.M. & Ávila, R. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. In A. E. Gómez & M. P. Núñez (Eds.). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 57-66.). Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Estepa, J., Wamba, A.M., & Jiménez Pérez, 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.
- Evans, R. W. (1993). Ideology and the teaching of history: purposes, practices and student beliefs". In J. Brophy (Ed.) *Cases studies of teaching and learning in social studies*. (pp. 179-214). New York: Elsevier.
- Falk, J. & Storksdieck, M. (2005). Using the contextual model of learning to understand visitor learning from a science center exhibition. *Science Education*, 89 (5), 744-778.

- Falk, J. (2004). The director's cut: Toward an improved understanding of learning from museums. *Science Education*, 88 (S1), S83-S96.
- Focroulle, B. (1995). Le droit au patrimoine, condition de la démocratie. *Patrimoine européen*, 3, 26-27.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Freedman, K. (1992). La enseñanza del tiempo y del espacio: comprensión de la Historia del Arte y de la herencia artística. *Revista de Educación*, 298, 81-88.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3, 75-83.
- Galindo, R. (1997). *La Enseñanza de la historia en educación secundaria: una perspectiva desde el profesorado que la imparte*. Sevilla: Algaida.
- Gallagher, J. J. (1991). Prospective and practicing secondary school science teachers. Knowledge and beliefs about the philosophy of science. *Science Education*, 75 (1), 121-133.
- García Pérez, F. F. (2002). Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, 17-25.
- Gil, D. & Vilches, A. (2004). Museo para la “glocalidad”: Una propuesta de museo que ayude a analizar los problemas de la región dada en el marco de la situación en el mundo. *Revista Eureka*, 1 (2), 87-102. <http://www.apac-eureka.org/revista>
- Gilbert, J. K. (1992). The interface between science education and technology education. *International Journal of Science Education*, 14, 563-578.
- González, N. & Pagés, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, 55–66.
- Haeussler Bohan, C. & Davis, O.L. (1998). Historical constructions: How social studies student teachers’ historical thinking is reflected in their writing of history. *Theory & Research in Social Education*, 26 (2), 173-197.
- Hair, J. et al. (2005). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hernández Cardona, F. J. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En E. Ballesteros et al. (Eds.) *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 455–466). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales—UCLM.

- Heyd, T. (2005). Nature, culture, and natural heritage: Toward a culture of nature. *Environmental Ethics*, 27 (4), 39–354.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museum and education. Purpose, pedagogy, performance*. London - New York: Routledge.
- Johnson, B. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Loison, M. (2006). *Les obstacles à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps à l'école primaire*. Nord-Pas-de-Calais, IUFM.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lowenthal, D. (2005). Natural and cultural heritage. *International Journal of Heritage Studies*, 11 (1), 81–92.
- Martin, L. M. W. (2004). An emerging research framework for studying informal learning and schools. *Science Education*, 88 (S1), S71-S82.
- Mattozzi, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición. En J. Estepa, C. Domínguez & J.M. Cuenca (eds.) *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 57-96). Huelva: Universidad de Huelva.
- Moreno, I. (1999). El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración /usos. En *Anuario etnológico de Andalucía. 1995-1997* (pp. 325-330). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Olwig, K. (2005). Introduction: The nature of cultural heritage, and the culture of natural heritage. *International Journal of Heritage Studies*, 11 (1), 3–7.
- Pagés, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestros sobre la enseñanza de las ciencias sociales: ¿cuáles son? ¿cómo aprovecharlas?. *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.
- Phillips, M., Finkelstein, D. & Wever-Frerichs, S. (2007). School site to museum floor: How informal science institutions work with schools. *International Journal of Science Education*, 29 (12), 1489-1507.
- Poria, Y., Reichel, A. & Biran, A. (2006). Heritage site management: Motivations and expectations. *Annals of Tourism Research*, 33(1), 162-178.
- Porlán, R. & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

- Porlán, R., Martín del Pozo, R. & Martín, J. (2002). Conceptions of school-based teacher educators concerning ongoing teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 305-321.
- Prats, Ll. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Prawat, R. (1992). Teacher beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *American Journal Education*, 100 (3), 354-395.
- Quinland, K. M. (1999). Commonalities and controversy in context: A study o academia historians, educational beliefs. *Teaching and Teacher Education*. 15 (4), 447-463.
- Rennie, L. J. & Johnston, D.J. (2004). The nature of learning and its implications for research on learning from museums. *Science Education*, 88, (S1), S4-S16.
- Scazzosi, L. (2004). Reading and assessing the landscape as cultural and historical heritage. *Landscape Research*, 29 (4), 335–355.
- Seixas, P. & Clark, P. (2004). Murals as Monuments: Students' ideas about depictions of civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110 (2), 146-170.
- Serrat, N. (2005). ¿El museo como laboratorio? Una radiografía en los inicio del siglo XXI. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 67-80.
- Sibony, D. (1998). Le patrimoine. Un lieu d'être autrement. J. Le Goff (Prés.) *Patrimoine et passions identitaires* (pp. 33-41). Paris: Fayard.
- Smith, L. J. (Ed.) (2007). *Cultural heritage. Critical concepts in media and cultural studies*. London: Routledge.
- Stearns, P.N., Seixas, P. & Wineburg, S. (2000). *Knowing, teaching and learning history: national and international perspectives*. New York: University Press.
- Taylor, A. (2006). Perceptions of prospective entrants to teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22 (4), 451–464.
- Thornton, S. J. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies. In J.P. Shaver (Ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A projet of the National Council for the social studies*, (pp.237-248) New Cork: Mac Millan.
- Tunney, J. (2004). World trade law, culture, heritage and tourism towards a holistic conceptual approach? *Current Issues in Tourism*, 7 (4-5), 383–398.
- Tutiaux-Guillon, F. J. (2003). Le patrimoine objet d'enseignement: Un defi? In E. Ballesteros et al. (Eds.) *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp.

- 327–338). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales—UCLM.
- Voss, J. F., Wiley, J. & Kennet, J. (2004). Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos. In M. Carretero & J.F. Voss (Comps.) *Aprender y pensar la historia* (pp. 295-329). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.
- Walker, R. (1997). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Wiersma, W. (2000). *Research methods in education. An introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Xanthoudaki, M., Tickle, L. & Sekules, V. (2003). *Researching visual arts education in museums and galleries. An international reader*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.

APPENDIX

QUESTIONNAIRE ON HERITAGE TEACHING & DISSEMINATION

Place of birth: _____

Current place of residence: _____

Main place of residence during last 15 years: _____

Age:

less than 20 years 21-30 years 31-40 years 41-50 years more than 51 years

Sex: Male Female

Professional training:

- Qualification: _____

- Other qualifications or courses related to heritage: _____

Professional experience (specialist area and n° of years): _____

Current place of work and position held: _____

During your initial training do you recall having covered any material related to heritage? Give details.

1. Put a cross (X) beside the items below which you consider heritage:

X	Teachers	Administrators	Reason for response
	The 'Sierra de Aracena'/ The 'Sierra Norte de Sevilla'/ The 'Pinsapar de Grazalema'	The 'Sierra de Aracena'/ The 'Sierra Norte de Sevilla'/ The 'Pinsapar de Grazalema'	
	Niebla Castle/ Seville City Walls/ Cadiz Fortifications	A vineyard	
	The Guggenheim Museum in Bilbao	The Guggenheim Museum in Bilbao	
	Holy Week	Seville/ Huelva/Cadiz port	
	A steam iron	A steam iron	
	Urban populations of nesting birds	Urban populations of nesting birds	
	The Riotinto Mining Park	The Riotinto Mining Park	

2. From the following items to be found in the Doñana National Park, indicate whether you consider them examples of heritage or not. Give reasons for your answers.

Y/N	Items	Reason for answer
	Marshland huts	

	Flora and fauna (Iberian lynx, purple gallinule, broom crowberry, “aviaries” etc.)	
	The dunes	
	The coastal watchtowers	
	Charcoal burners	
	Tools for gathering pine cones	
	All the above are examples of heritage	

3. Do you consider there to be anything in common between the examples of heritage you have indicated above? Please state.

4. What is heritage in your opinion?

5. Do you use examples of heritage in your teaching? / To what extent do you participate in dissemination activities at your place of work?

Teachers

- Never
- Rarely
- Sometimes
- Nearly always
- Always

Administrators

- My institution does not organise dissemination activities
- I am not interested in dissemination activities
- I do not participate because my duties prevent me
- I occasionally participate
- I frequently collaborate in organising activities
- My main responsibility at the institution is disseminating heritage

6. Provide examples of class activities in which you include or might include heritage. / What types of dissemination activities take place at your place of work?

7. Give a detailed description of one such activity, indicating the roles of teacher and students. / Give a detailed description of one such activity and indicate the target participants.

8. Give examples of some heritage-related topics from your subject area. / Do you organise special activities for school visits at your centre? Give examples.

9. How significant for you is the teaching / dissemination of heritage topics? Rank each of the answers below from 1 (least significant) to 6 (most significant)

	To provide scientific and social knowledge.
	To engage the socio-natural environment appropriately.
	To increase awareness of the conservation of natural and cultural monuments.
	To learn about, make critical judgements about, and respect the scientific-cultural features identifying different cultures.
	To provide knowledge of the development of the socio-natural environment.
	To enable citizens to be critical of, and to participate in, society.
	Other (please specify):

10. How would you include heritage topics in the subjects you teach? Rank each answer below from 1 (least relevant) to 7 (most relevant). / Indicate the role of those involved in heritage dissemination in your centre by ranking each option below.

	Visits to heritage sites (museums, mining locations, natural reserves, etc) including guides to provide information.
	Organised activities in which students consider a heritage item in order to garner socio-natural information, with a subsequent class debate.
	Slide-shows with commentary by the students.
	Teacher presentations.
	Showing a video.
	Simulations and decision-making activities on heritage-based problems.
	Workshops involving traditional skills and crafts.
	Other (please specify):

11. Make a list of five heritage items that you identify with. Explain your choices.

12. Rank the heritage items below on a scale of 1 (least significant) to 8 (most significant) as they appear to you.

	The 'El Rocío' festivities
	The Roman remains at Itálica
	The Spanish fir
	The Mezquita in Córdoba
	The Doñana National Park
	The Carambolo Treasury
	Holy Week
	'Las Meninas' by Velázquez

Tables:

		Frequency	Percentage	Valid percentage	Cumulative percentage
Teachers	Primary Teachers	49	30,8	30,8	30,8
	Geography & History Teachers	28	17,6	17,6	48,4
	Biology & Geology Teachers	27	17,0	17,0	65,4
	Physics & Chemistry. Teachers	22	13,8	13,8	79,2
Administrators	Museums	20	12,6	12,6	91,8
	Archives	4	2,5	2,5	94,3
	Visitor Centres at Historical Sites	2	1,3	1,3	95,6
	Visitor Centres at Protected Natural Areas	7	4,4	4,4	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Table 1. Breakdown of the study sample

Categories	Variable	Indicators	Descriptors
Category I: Concepts and typology of heritage	1. Perspectives on heritage	Fetishistic-extremist perspective	Irrational admiration, becoming an amulet, cult or magical object. Scarcity, rareness, singularity and chrematistic value
		Monumentalistic perspective	Grandiosity (spectacular and large scale). Renowned prestige
		Aesthetic perspective	Natural, artistic and stylistic beauty
		Historical perspective	Dating from beyond at least three generations
		Symbolic-identitary perspective	Symbolic artefacts characterising a society
	2. Heritage types	Natural–historical– artistic heritage	Environmental artefacts. Archaeological items and documents. Examples of different stylistic movements. Associated landscapes
		Ethnological heritage	Traditional and significant artefacts responsible for social change. Associated landscapes
		Scientific– technological heritage	Objects and instruments contributing to the repository of scientific knowledge. Technological and industrial items triggering socio- economic change. Associated buildings and landscapes
Holistic heritage		Comprehensive and inclusive consideration of all the above items	
Category II: Model of heritage teaching	3. Role of heritage in educational programmes	Of no socio- educational interest	heritage teaching Heritage teaching and dissemination not considered of interest
		Occasional use	Isolated and decontextualised activities, unrelated to the curricular design
		Teaching resource	Source of information for working on and understanding the socio- environmental context
		Full integration	Meaningful inclusion in all elements of the curriculum
	4. Role of providers and beneficiaries in heritage education	One-way communication	No interaction between providers and beneficiaries. Passive behaviour of beneficiaries
		Reciprocal communication	One-to-one interaction between provider and beneficiary. Active behaviour of beneficiaries
		Multidirectional communication	Multiple interactions. Everybody able to adopt role of provider and beneficiary
	5. Integration of contents	No integration	One area - concepts, procedures, or attitudes (following Spanish syllabus specifications) – is given predominance over others.
		Basic integration	Two areas – concepts/procedures, concepts/attitudes, or procedures/attitudes – are given predominance.
		Complex integration	The three areas - concepts, procedures and attitudes (following Spanish syllabus specifications) – are integrated in equal measure.
	6. Aims of heritage education and dissemination	Academicist aims	Knowledge of culturally oriented facts and information, illustrated and/or focused on anecdotal aspects
		Practical- conservationist aims	Economic and/or sentimental value in daily life. Obsessive conservation of all artefacts considered heritage
		Critical aims	Preparing citizens committed to sustainable development, who value and respect heritage artefacts of great symbolic value to the constitution of identities
Category III: Heritage and identity	7. Identity scales	Individual	A symbolic and identitary value is accorded <i>exclusively</i> to closely familiar heritage items and those of which the individual has personal experience.
		Social	In addition to the above, symbolic and identitary value is accorded to heritage items relating to the individual's own culture.
		Poliidentity	In addition to the above, symbolic and identitary value is accorded to heritage items beyond the individual's own culture.
	8. Heritage typology and identity	Ethnological	The individual identifies with meaningful and traditional elements and associated landscapes.
		Natural	The individual identifies with environmental elements.
		Historical	The individual identifies with archaeological and archival elements.
		Artistic	The individual identifies with work of different stylistic movements.
		Holistic	The individual identifies with elements across a diverse range of manifestations of heritage.

Table 2. System of categories for information analysis (Estepa, Cuenca & Ávila, 2006)

Component	Initial values			Sum of saturations to the rotation squared		
	Total	% of the variance	Cumulative%	Total	% of the variance	Accumulated%
1	3.316	33.163	33.163	2.369	23.690	23.690
2	1.474	14.743	47.906	2.056	20.560	44.250
3	1.282	12.815	60.721	1.586	15,859	60.108
4	1.070	10.701	71.422	1.131	11.314	71.422
5	0.676	6.755	78.177			
6	0.599	5.993	84.170			
7	0.474	4.745	88.915			
8	0.442	4.416	93.331			
9	0.368	3.676	97.007			
10	0.299	2.993	100.000			

Extraction method: Principal component analysis.

Table 3. Variance of the components of the system

	Frequency	Percentage	Valid percentage	Cumulative percentage
Don't know / No response	12	7.5	7.5	7.5
Fetishistic perspective	23	14.5	14.5	22.0
Monumentalistic perspective	5	3.1	3.1	25.2
Aesthetic perspective	8	5.0	5.0	30.2
Historical perspective	75	47.2	47.2	77.4
Symbolic-identitary perspective	36	22.6	22.6	100.0
Total	159	100.0	100.0	

Table 4. Perspectives on heritage.

	Frequency	Percentage	Valid percentage	Cumulative percentage
Don't know / No response	14	8.8	8.8	8.8
Natural–historical–artistic heritage	47	29.6	29.6	38.4
Ethnological heritage	48	30.2	30.2	68.6
Scientific–technological heritage	12	7.5	7.5	76.1
Holisitic heritage	38	23.9	23.9	100.0
Total	159	100.0	100.0	

Table 5. Types of heritage.

	Frequency	Percentage	Valid percentage	Cumulative percentage
Don't know / No response	10	6.3	6.3	6.3
Of no socio-educational interest	12	7.5	7.5	13.8
Occasional use	57	35.8	35.8	49.7
Teaching resource	64	40.3	40.3	89.9
Full integration	16	10.1	10.1	100.0
Total	159	100.0	100.0	

Table 6. The role of heritage in educational and dissemination programmes

	Frequency	Percentage	Valid percentage	Cumulative percentage
Don't know / No response	12	7.5	7.5	7.5
One-way communication	63	39.6	39.6	47.2
Reciprocal communication	63	39.6	39.6	86.8
Multidirectional communication	21	13.2	13.2	100.0
Total	159	100.0	100.0	

Table 7. The role of providers and beneficiaries in heritage education and dissemination

	Frequency	Percentage	Valid percentage	Cumulative percentage
Don't know / No response	19	11.9	11.9	11.9
No integration	74	46.5	46.5	58.5
Basic integration	53	33.3	33.3	91.8
Complex integration	13	8.2	8.2	100.0
Total	159	100.0	100.0	

Table 8. integration of contents

	Frequency	Percentage	Valid percentage	Cumulative percentage
Don't know / No response	17	10.7	10.7	10.7
Academicist aims	27	17.0	17.0	27.7
Practical-conservationist aims	72	45.3	45.3	73.0
Practical-critical aims	43	27.0	27.0	100.0
Total	159	100.0	100.0	

Table 9. Objectives of heritage education and dissemination

	Frequency	Percentage	Valid percentage	Cumulative percentage
Don't know / No response	29	18,2	18,2	18,2
Individual	29	18,2	18,2	36,5
Social	64	40,3	40,3	76,7
Poliidentity	4	2,5	2,5	79,2
No response (administrators)	33	20,8	20,8	100,0
Total	159	100,0	100,0	

Table 10. Identity Scales

	Frequency	Percentage	Valid percentage	Cumulative percentage
Don't know / No response	14	8.8	8.8	8.8
Ethnological	14	8.8	8.8	17.6
Natural	25	15.7	15.7	33.3
Historical	71	44.7	44.7	78.0
Artistic	25	15.7	15.7	93.7
Holistic	10	6.3	6.3	100.0
Total	159	100.0	100.0	

Table 11. Heritage typology and identity

Initial training in heritage		Respondents according to profession							
		Don't know / No response	Primary teachers	Secondary teachers Phys/Chem	Secondary teachers Bio/Geo	Secondary teachers Geo/Hist	Educationalists	Admin.-strators	Total
Don't know / no response	Nº of respondents	7	13	5	5	6	1	7	44
	Nº as % of total in group	87.5%	28.9%	25.0%	21.7%	23.1%	25.0%	21.2%	27.7%
No	Nº of respondents	1	18	14	7	1	1	13	55
	Nº as % of total in group	12.5%	40.0%	70.0%	30.4%	3.8%	25.0%	39.4%	34.6%
Yes	Nº of respondents	0	14	1	11	19	2	13	60
	Nº as % of total in group	0.0%	31.1%	5.0%	47.8%	73.1%	50.0%	39.4%	37.7%
Total	Nº of respondents	8	45	20	23	26	4	33	159
	Total % by group	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Table 12. Initial heritage training according to professional groups of respondents

	A	B	C	D	E	F	G	H
A. Perspectives on heritage	1							
B. Role of heritage in education and dissemination programmes	0.261	1						
C. Integration of subject matter	0.175	0.543**	1					
D. Scales of identity	0.198	0.293	0.323	1				
E. Heritage typology and identity	0.399	0.302	0.365	0.376	1			
F. Types of heritage	0.542**	0.349	0.202	0.203	0.349	1		
G. Role of providers and beneficiaries in the teaching and dissemination of heritage	0.200	0.508**	0.582**	0.134	0.319	0.200	1	
H. Objectives of heritage education and dissemination	0.342	0.437	0.313	0.201	0.361	0.297	0.331	1

Table 13. Bivariate correlations matrix between the variables

	Components			
	1	2	3	4
Perspectives on heritage		0.851		
Types of heritage	0.116	0.802		
Role of heritage in education and dissemination programmes	0.758	0.282		
The role of providers and beneficiaries in heritage education and dissemination	0.832			
Integration of subject matter	0.830		0.252	
Objectives of heritage education and dissemination	0.427	0.483		-0.460
Scales of identity	0.242	0.222	0.805	
Heritage typology and identity	0.377	0.548	0.265	0.171
Province of the sample		0.106		0.933
Specialisation and qualification	-0.107		0.887	-0.100

Table 14. Components of Rotated Matrix

Figures:

Types of heritage / Perspectives

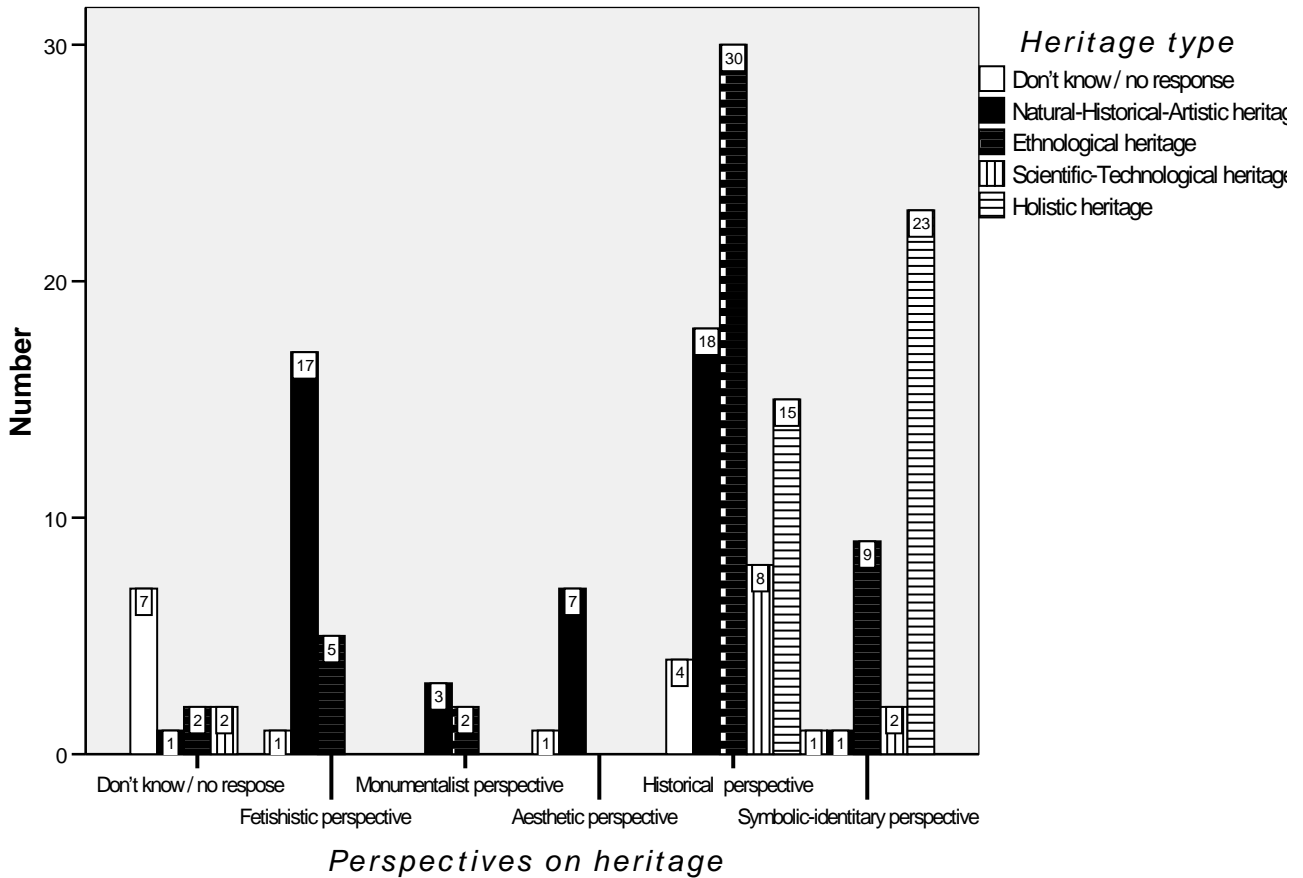


Figure 1. Relation between perspectives on heritage and types of heritage

Role of heritage in educational progs. / Role of providers and beneficiaries

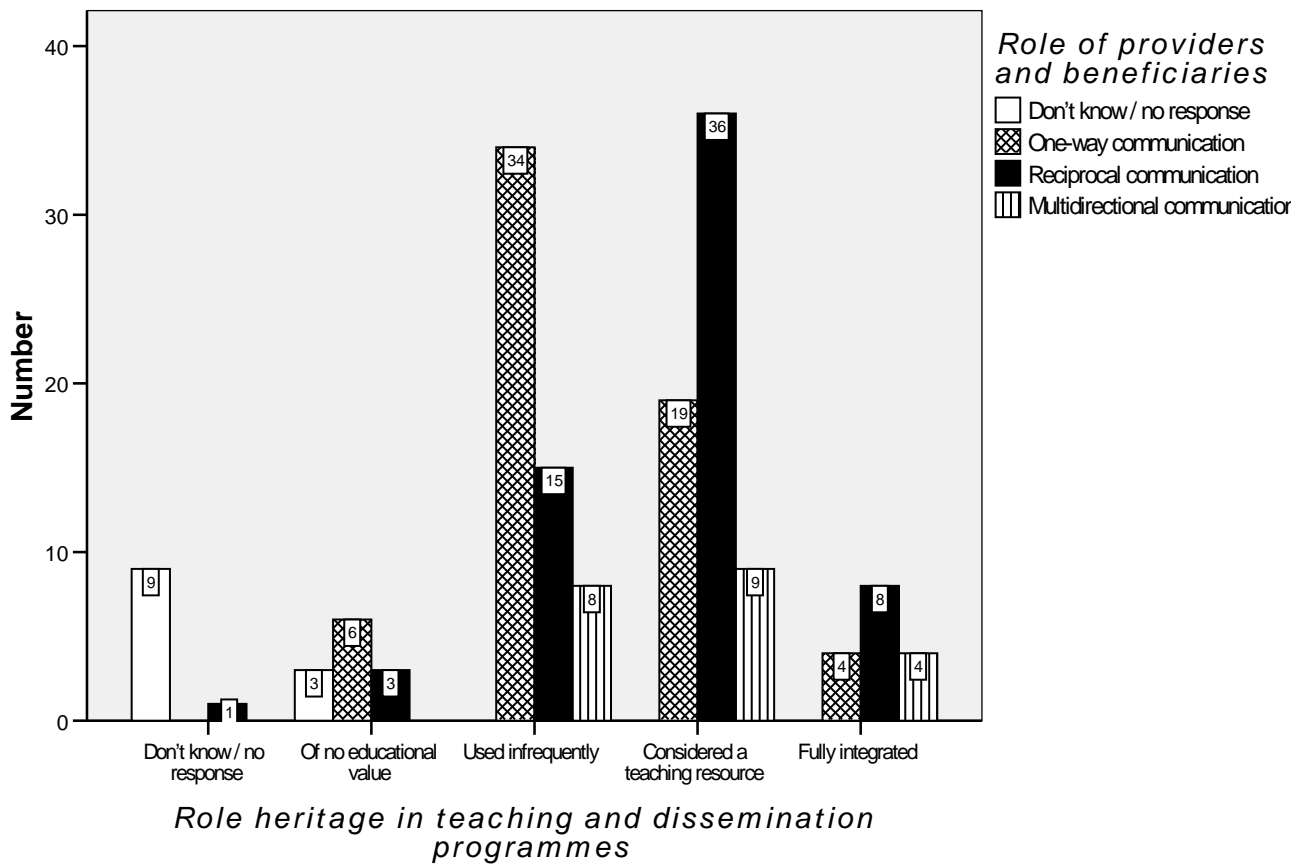


Figure 2. Relation between role of heritage and providers/beneficiaries

Roles of providers and beneficiaries / Integration of subject matter

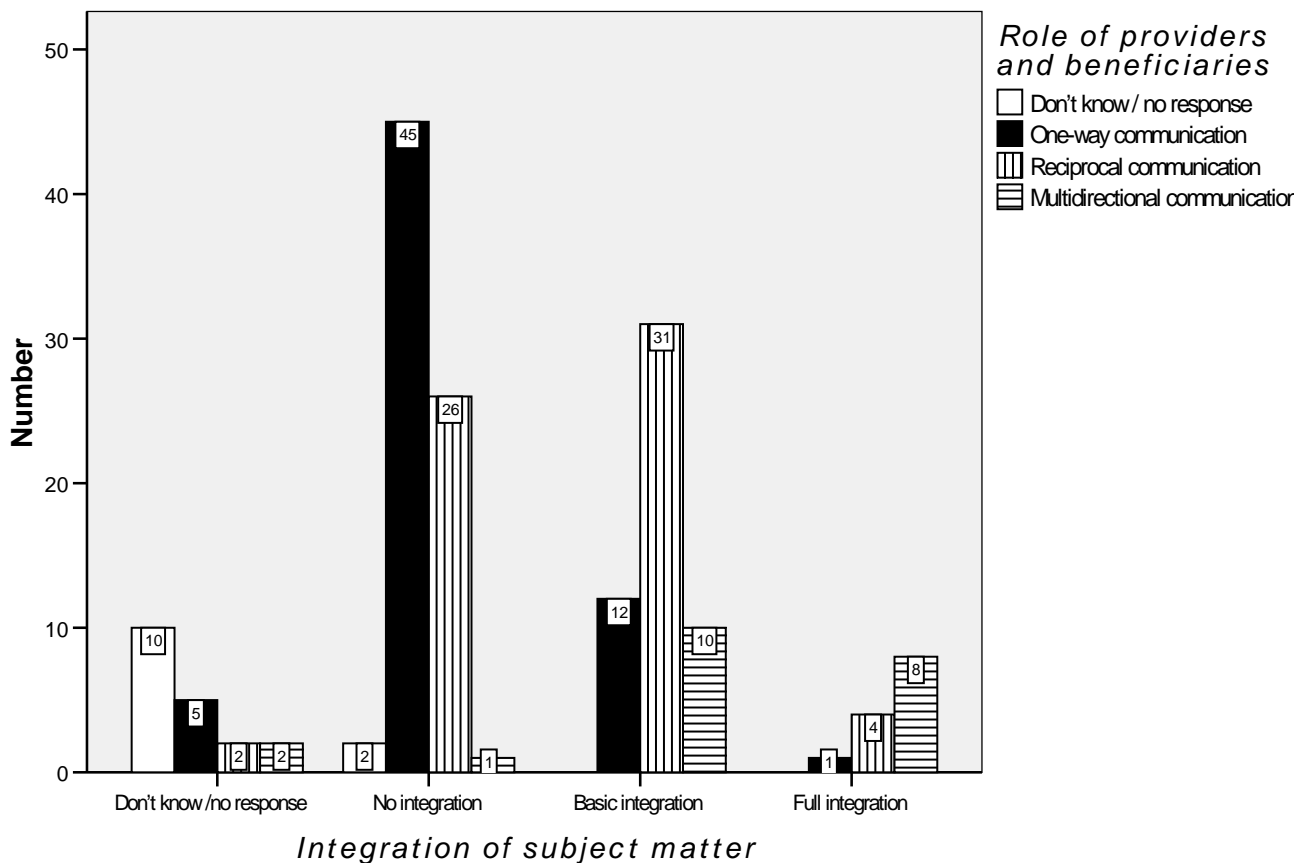


Figure 3. Relation between role of providers/beneficiaries and integration of subject matter

4.3. Artículo 3: Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas.

Autor/es: ESTEPA, J., FERRERAS, M., LÓPEZ, I. y MORÓN, H.

Artículo: Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas

Año: 2011

Revista: Revista de Educación, 355

Número de página: 573-588

Editorial: MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Lugar: España

I.S.S.N.: 0034-592X

Indicios de calidad: La Revista de Educación es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de Revista de Educación desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

Revista indexada: Revista indexada en Journal Citation Reports (JCR, Thomson Reuters) 2011, Education & Educational Research, revista 148 de 206, Cuartil 3, factor de impacto 0,409. Revista indexada en Social Sciences Citation Index (Thomson Reuters). Revista indexada en los listados ERIH 2011 de la European Science Foundation: categoría INT2. Revista presente en SciMago Journal Rank 2011: Education, Cuartil 3, Índice H: 4, SJR: 0,233, posición 359 de 619. Revista presente en

DICE: (Valoración de la difusión 42,35, Porcentaje de Internacionalidad de los comités 40,32 %, Apertura de autores: Sí, Evaluadores externos, Sí). Revista indexada en RESH: Criterios CNEAI (17); Criterios ANECA (21); Difusión en bases de datos (6); Opinión de expertos (13, 17); Impacto 2005-2009 (0,575, 6 de 202 en el área de Educación). Categoría CIRC: A1, categoría CARHUS: A y categoría ANEP-FECYT: A+. Presente en: SCOPUS, Fuente Academica, Pascal, Periodicals Index Online, Communication & Mass Media Index, Educational research abstracts (ERA), MLA-Modern Language Association Database, Psycodoc, Sociological abstracts, DIALNET, Academic Search Complete, CMMC, DOAJ, Francis, RED, Ulrich's y ALyC. Revista presente en el Catálogo Latindex (33 criterios cumplidos) Revista presente en MIAR. Valor del Índice Compuesto de Difusión Secundaria: 9.977.

Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas

Analysis of heritage in textbooks: obstacles, difficulties and proposals

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-037

Jesús Estepa Giménez
Mario Ferreras Listán
Inmaculada López Cruz
Hortensia Morón Monje

*Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía.
Huelva, España.*

Resumen

Con este artículo pretendemos describir y analizar algunos de los obstáculos y dificultades que pueden encontrarse en una investigación acerca del papel del patrimonio como contenido de enseñanza y aprendizaje en los libros de texto, así como las decisiones tomadas para su resolución. El contexto en el que se desarrolla este trabajo constituye la primera fase de un proyecto de I+D+i aprobado en la convocatoria de 2008 del Plan Nacional de Investigación, y que lleva por título *El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial*.

Los obstáculos encontrados están relacionados tanto con los diversos instrumentos de recogida y de análisis de la información (parrillas de observación, sistema de categorías, etc.) como con las propias nociones del grupo investigador sobre el concepto y las tipologías del patrimonio. En primer lugar, se analizan las causas de tales dificultades para después presentar las soluciones adoptadas en referencia tanto a la adaptación de los instrumentos metodológicos como a los criterios para el análisis y recogida de datos.

La reflexión del equipo sobre el concepto y la tipología del patrimonio ha supuesto una de las cuestiones más complejas y a la vez más enriquecedoras de esta investigación. Esto se debe

Revista de Educación, 355. Mayo-agosto 2011, pp. 573-589
Fecha de entrada: 16-03-2010 Fecha de aceptación: 20-09-2010

573

Estepa Gómerez, J., Ferreras Listán, M., López Cruz, L. y Morón Morije, H. ANÁLISIS DEL PATRIMONIO PRESENTE EN LOS LIBROS DE TEXTO: OBSTÁCULOS, DIFICULTADES Y PROPUESTAS

a que el patrimonio constituye un contenido escolar abstracto y complejo, aunque cercano y concreto en sus diversas manifestaciones, puesto que forma parte de nuestra vida cotidiana y de nuestro entorno más cercano.

En este trabajo se pone de manifiesto cómo en las investigaciones de carácter educativo suele existir cierta *distancia* entre los presupuestos teóricos de partida y su aplicación práctica, por lo que surgen dificultades y obstáculos a los que es necesario hacer frente ajustando y adaptando, de forma consensuada, dichos presupuestos para la obtención de resultados más rigurosos.

Palabras clave: patrimonio, educación patrimonial, tipología patrimonial, libros de texto, obstáculos y dificultades.

Abstract

In this article, some previous theories and theoretical positions on the presence of heritage in compulsory education textbooks are analyzed. In addition, the difficulties which have appeared before and during data collection and the decision-making processes are described. The context of this work is the first stage of an R&D&I project, which was approved in 2008 for the National Research Plan with the title *«Heritage and its teaching: an analysis of resources and materials for an integrated proposal for Heritage Education»*. For the development of this research, 112 Primary Education and ESO (Compulsory Secondary Education) textbooks were chosen on the following subjects: Knowledge of the Environment for Primary Education and Social Sciences, Nature Sciences and Physics and Chemistry for ESO. In order to have a significant sample for the comparative analyses, the books chosen are used in three different Spanish Autonomous Regions and are from four publishing companies with implantation in the whole country. The difficulties encountered are due not only to the different tools used to collect and analyze data (observation grids, categories system, etc.) but also the research group's previous knowledge of the concept of heritage and its typology. First, we have analyzed the causes of these difficulties and, subsequently, the solutions adopted as regards both the adaptation of the methodological tools and the criteria for analysis and data collection are presented. The research team's reflection on the concept of heritage and its typology has represented one of the most complex and enriching questions of this research. This is due to the fact that heritage as a study content is very abstract and complex although close at hand and concrete in its different manifestations, due to the fact that it forms part of our daily life and immediate environment. This work demonstrates the differences between the initial theoretical concepts and their later practical application in research into education and the appearance of difficulties and obstacles. To overcome these obstacles and obtain more accurate and relevant results, it is necessary to reach a consensus by adapting and combining previous knowledge, theoretical positions and new proposals.

Key words: heritage, heritage education, didactics of heritage education, heritage typology, textbooks, difficulties and obstacles.

Introducción

Ciertas cuestiones referidas a la didáctica del patrimonio, así como a su potencialidad como recurso educativo, han sido abordadas desde diversos estudios (Estepa, 2001; Cuenca, 2004; Hernández-Cardona, 2003; Fontal, 2003; Aguirre y Vázquez, 2004; Calaf 2009; Rico, 2009). A pesar de ello, se observa un escaso interés por parte de la administración educativa, de los autores de libros de texto, docentes y gestores patrimoniales por conceptualizar el patrimonio como contenido escolar o por actualizar su comunicación didáctica y su aprendizaje en el aula a partir de las aportaciones más recientes de la investigación.

Ante esta situación, una serie de investigadores pertenecientes al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales han aportado un enfoque ambientalista, cívico, de alfabetización científica y cultural a la educación patrimonial, gracias a lo cual ha sido posible establecer una visión interdisciplinar y enriquecedora, no exenta de dificultades y obstáculos por la diferente formación de los miembros del equipo, que se ha plasmado en diversas publicaciones (Estepa, Wamba y Jiménez-Pérez, 2005; Domínguez y Cuenca, 2005; Estepa, Ávila, y Ruiz Fernández, 2007; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Jiménez-Pérez, Cuenca y Ferreras, 2010) derivadas de un proyecto I+D+i del Ministerio de Ciencia y Tecnológica concedido en la convocatoria del 2003.

A partir de estos trabajos, en la actualidad se está desarrollando un nuevo proyecto de I+D+i, aprobado en la convocatoria de 2008 del Plan Nacional de Investigación, y que lleva por título *El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial*. Uno de los principales objetivos de este plan es analizar los materiales y recursos de uso habitual por los docentes en las aulas de educación obligatoria. En este sentido, el libro de texto sigue siendo el principal material didáctico utilizado por los docentes, lo que se ha visto reforzado por su adquisición gratuita por parte de las familias en la mayoría de las comunidades autónomas.

Para el desarrollo de esta fase de la investigación, se ha realizado una selección de 112 libros de texto de las áreas de Conocimiento del Medio de Educación Primaria y de Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Física y Química de Educación Secundaria Obligatoria correspondientes a tres comunidades autónomas y a cuatro editoriales con implantación en todo el territorio español. El objetivo marcado fue el realizar un análisis comparativo con una muestra significativa.

En relación con nuestra colaboración, en el análisis de los mencionados libros de texto, se muestran algunos de los referentes y posicionamientos teóricos de los que

Estepe, G3mez, J., Ferreras List3n, M., L3pez Cruz, L. y Mor3n Morje, H. An3lisis del patrimonio presente en los libros de texto: obst3culos, dificultades y propuestas

partimos, las dificultades que surgidas antes y durante la recogida de datos y algunas de las decisiones m3s relevantes que fueron tomadas para resolverlas. La figura I simplifica y sintetiza el cuerpo del art3culo.

FIGURA I. Esquema estructural del art3culo



Aportaciones te3ricas ante las dificultades de orden conceptual

A diario convivimos con elementos patrimoniales y, sin embargo, su conceptualizaci3n es de gran abstracci3n tanto para su ense1anza y como para su difusi3n. Esto se debe en gran medida a su propia complejidad y diversidad, que adem3s depende de la percepci3n que posee cada individuo en funci3n a factores como el sexo, la edad, el conocimiento, los aspectos culturales, etc., por lo que resulta verdaderamente subjetiva (Mor3n y Wamba, 2008). Esta relaci3n percepci3n-concepci3n constituye un obst3culo a tener en cuenta en la propia construcci3n del concepto de patrimonio y de las tipolog3as patrimoniales.

A partir de estos obst3culos de car3cter conceptual, se exponen a continuaci3n los referentes te3ricos de los que partimos antes de la recogida y el tratamiento de

Estepo, G. Gómez, J., Ferreras Listán, M., López Cruz, I. y Morón Morja, H. ANÁLISIS DEL PATRIMONIO PRESENTE EN LOS LIBROS DE TEXTO: OBSTÁCULOS, DIFICULTADES Y PROPUESTAS

la información, así como los criterios teóricos y prácticos establecidos por el grupo investigador con el fin de solventar dichas dificultades.

Referentes teórico-conceptuales

Homogeneizar la concepción de patrimonio entre los distintos miembros del equipo investigador constituyó el primer obstáculo en una doble vertiente: una primera relacionada con el carácter interdisciplinar del equipo, y otra con el propio estudio de los libros, ya que éstos se vinculan a diferentes áreas de conocimiento (sociales y experimentales). Por esta razón, se decidió establecer una definición que no fuese restrictiva y en la que se pudiera incluir cualquier elemento patrimonial, independientemente de la disciplina de estudio que lo abordara, a la vez que resultase válida para el análisis del patrimonio en los libros de texto.

En esta línea, Hernández-Cardona (2004) establece que el concepto de patrimonio es polisémico y cambiante, y la percepción de éste es variable según los momentos culturales. Por otro lado, recogemos la reflexión de Fernández-Salinas y Romero-Moragas (2008) acerca del concepto de patrimonio:

(...) Es todo recurso territorial que genera identidad (...). El patrimonio no está en los objetos, sino en las cabezas de los individuos. (Fernández-Salinas, V. y Romero-Moragas, C., 2008, p. 19).

Resulta novedosa la afirmación de que el patrimonio no está en los objetos sino, que se trata de un valor que le es otorgado a los mismos. Esta apreciación conecta con Cuenca (2004), quien define el patrimonio de la siguiente manera:

Conjunto de todos aquellos elementos que, por razón geohistórica, estética y, en ocasiones, de excepcionalidad, se convierten en símbolos que configuran los referentes identitarios de las estructuras sociales en función de unos valores mayoritariamente asumidos y legitimados por ellas, representando los aspectos culturales relevantes del pasado y del presente, y articulándose, de esa forma, como fuentes básicas para el conocimiento social a través de la interpretación desde una perspectiva holística. (Cuenca, J. M^a., 2004, p. 141).

Solución conceptual

De esta forma, entendemos que el *patrimonio cultural* incluye al natural, pues las sociedades y sus diferentes manifestaciones son fruto del contexto y del medio en el que se encuentran y, por lo tanto, están claramente interrelacionadas. Por otra parte, Fontal (2008) establece una serie de cualidades que debe poseer un elemento para ser considerado patrimonial que hemos tomado de referencia, tales como que comprenda valores, que tenga potencial de transmisividad, que contenga potencial identitario y que implique la pertenencia-referencia a un contexto específico.

Si se toma como punto de partida los referentes teóricos anteriormente mencionados, la formación inicial de los investigadores, así como los objetivos pretendidos en la realización de esta investigación, se ha asumido la definición de patrimonio que establece López Cruz (2009):

Debe entenderse el patrimonio como un concepto global y holístico, que para su estudio y gestión se subdivide en las diferentes áreas de conocimiento que están implicadas: natural, histórico, artístico, industrial, antropológico y un sinfín de matices que pueden añadirse al concepto de patrimonio siempre que ciertos sectores de la sociedad le hayan otorgado un valor, no teniendo por qué coincidir con un reconocimiento legal. (López Cruz, I., 2009, p. 48).

Por lo tanto, se entiende el patrimonio como una construcción social que se establece en función del valor que le otorga la sociedad en base a unos criterios.

Solución práctica. Parámetros para el análisis y recogida de datos

Una vez hecha la reflexión acerca del concepto de patrimonio, nos planteamos dos cuestiones prácticas: una relacionada con la aplicación del concepto al análisis de los libros de texto, que solventamos con la elaboración de unos parámetros fiables a la hora de establecer los elementos patrimoniales a considerar en dicho análisis, y otra relativa a los tipos de patrimonio que decidimos contemplar.

Para la primera cuestión se establecieron una serie de parámetros que nos ayudaron a unificar criterios en cuanto a lo que sería considerado patrimonio por parte del equipo de investigación, sobre la base del tratamiento que le otorga el libro de texto. Éstos no tienen por qué ser excluyentes, es decir, pueden cumplir uno o varios de ellos, en función del elemento en sí:

Estepo, G. (Gómez, J., Ferreras Listán, M., López Cruz, I. y Morón Morja, H. ANÁLISIS DEL PATRIMONIO PRESENTE EN LOS LIBROS DE TEXTO: OBSTÁCULOS, DIFICULTADES Y PROPUESTAS

- *Parámetro espacio-temporal (pasado-presente-futuro)*. Se consideran aquellos elementos patrimoniales que tienen relación con el pasado y nos ayudan a comprender parte de la historia, entorno ambiental, evolución científico-tecnológica, etc., o que son clave para entender la identidad de un contexto. Además, se tienen en cuenta aquellos bienes que en el presente necesitan ser conservados, tanto si son elementos materiales como inmateriales.
- *Parámetro valor*. Los elementos patrimoniales que encontramos en los libros de texto deben tener otorgado un valor. Uno de ellos, que será común en todos los elementos patrimoniales, es el valor didáctico y educativo. A partir de éste, se observa cómo se abordan los contenidos escolares a través del patrimonio, ya sea como meras ilustraciones anecdóticas o bien como fuente de información e interpretación del contexto socio-ambiental.
- *Parámetro contextual*. Es evidente que no se pueden contemplar los elementos patrimoniales como aislados, sino que deben estar asociados a un grupo, colectivo, territorio, etc. Por esta razón, consideramos al patrimonio como construcción social que se relaciona, de forma intrínseca, con el ser humano y el medio en el que se inserta.
- *Parámetro representativo*. Siguiendo a Jiménez de Madariaga (2009), el valor del patrimonio no sólo será dictaminado por gestores, legisladores e investigadores, sino que también la sociedad, con su uso y con la interpretación que haga de él, será quien lo establezca como tal. En este sentido, en los libros de texto consideraremos no sólo aquellos referentes patrimoniales que son reconocidos por las diferentes legislaciones patrimoniales, sino también aquellos que son representativos de una comunidad.

En cuanto a la segunda cuestión, entendemos por tipología patrimonial aquella clasificación de elementos patrimoniales establecida por sus características morfológicas o por las disciplinas de referencia que lo estudian. Para esta investigación manejamos las siguientes tipologías obtenidas de estudios anteriores (Cuenca, 2004): patrimonio natural, histórico, artístico, etnológico y científico-tecnológico. Sin embargo, aunque esta clasificación nos facilita y avala la recogida y tratamiento de datos y nos soluciona, en parte, dicho obstáculo, determinadas tipologías patrimoniales que, que serán abordadas en los siguientes apartados, nos generaron ciertas dificultades.

Propuestas instrumentales ante las dificultades metodológicas

El estudio de los recursos y materiales curriculares constituye una línea de trabajo habitual en el campo de la didáctica (Parcerisa, 1999; Valls, 2001; Perales y Jiménez 2002), aunque más limitado cuando nos centramos en el patrimonio como contenido escolar (Sánchez-Agustí y Cariacedo, 1997; Ávila, 2003; Cuenca y Estepa, 2003; González y Pagés, 2005). En estudios de este tipo hemos observado algunos de los obstáculos y dificultades encontrados en nuestra investigación, y que hemos tratado de superar con una serie acuerdos y decisiones. A continuación, y por razones de espacio, señalamos sólo algunos de los más relevantes.

Durante la fase de recogida y análisis de datos hallamos una serie de obstáculos que hemos denominado *metodológicos*. Dichos obstáculos fueron consecuencia de la adecuación de nuestros postulados teóricos a su aplicación práctica en el estudio sobre las unidades didácticas que conforman los libros, lo que se debió a la aparición de situaciones en las que la plantilla no resolvía todos los casos encontrados.

Se intentó solucionar todas estas dificultades metodológicas tomando dos medidas generales: una encaminada a la adaptación de los instrumentos de análisis y recogida de la información a lo largo de la fase de validación; y otra dirigida a establecer una serie de parámetros o criterios que avalasen las decisiones tomadas por el grupo investigador.

Adaptaciones de los instrumentos de recogida y análisis de la información

En el seno del proyecto se han generado tres fichas, plantillas o parrillas para la observación y recogida de la información, así como un sistema de categorías tanto para la creación de dichas parrillas como para el posterior análisis de la información obtenida.

El instrumento para el análisis está compuesto por un sistema de categorías. Dichas categorías se presentan de forma ordenada y a modo de hipótesis de progresión sobre el desarrollo profesional en relación con el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje (Cuenca, 2004; Wamba y Jiménez-Pérez, 2005; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008). El sistema resultante se concibe como un instrumento de segundo orden que, sin embargo, organiza el contenido y la estructura de las fichas de observación, además de guiar todo el proceso analítico de la investigación y proporcionar el rigor necesario para este estudio.

Estepa, G. Giménez, J., Ferreras Listán, M., López Cruz, I. y Morón Morja, H. ANÁLISIS DEL PATRIMONIO PRESENTE EN LOS LIBROS DE TEXTO: OBSTÁCULOS, DIFICULTADES Y PROBLEMAS

Respecto a las parrillas de observación, cada una presenta un objetivo y unas características distintas que exponemos a continuación:

- *Parrilla 1 (cuestiones técnicas de los libros de texto)*. Se recogen aspectos como el título, la editorial, el ISBN, los autores o editores, etc. Con ella se obtiene una información general del diseño formal de las diferentes editoriales estudiadas.
- *Parrilla 2 (estudio de las unidades didácticas)*. Aunque en un principio las unidades de análisis iban a ser cada uno de los libros de texto, observamos que no era muy operativo, por lo que tuvimos que concretar aún más nuestro objeto de observación y centrarlo en las unidades didácticas. Además, pensamos que sería conveniente señalar y diferenciar cuándo el elemento patrimonial aparecía acompañado de la palabra patrimonio, ya que detectamos que era poco habitual y, sin embargo, muy significativo (véase Anexo I).
- *Parrilla 3 (estudio de los libros de texto)*. Presenta una estructura similar a la anterior, aunque en este caso está referida al libro de texto en su conjunto, donde se compila toda la información obtenida del análisis de las diferentes unidades didácticas (véase Anexo II).

Criterios para el análisis y recogida de datos

A pesar de haber trabajado con estas plantillas, surgieron muchos casos de difícil interpretación. Esto no quiere decir que las plantillas no fuesen efectivas, sino que debían estar abiertas a cambios para adecuarse a la recogida de la información. Por lo tanto, resultan un instrumento cualitativo dependiente de los criterios de trabajo que se establezcan. En este sentido, se decidió ser muy riguroso a la hora de establecer unas pautas y directrices, así como un marco metodológico y teórico común para poder realizar un análisis lo más sistemático y objetivo posible. A continuación se presentan algunos de los criterios seguidos para reducir la subjetividad del análisis:

- En primer lugar, incluir todos aquellos referentes patrimoniales (materiales e inmateriales) que se encuentren identificados como tales, o que sean claramente reconocibles y estén contextualizados en la unidad, además de estar catalogados por la legislación vigente con independencia del tratamiento

que les otorgue el libro de texto, ya que eso se analizará en las diferentes categorías. Además, añadimos aquellos elementos que, a pesar de no ser recogidos por ninguna legislación ni por el libro de texto, se encuadrarían dentro de los parámetros propuestos y, sobre todo, aquellos relacionados con aspectos identitarios, como fiestas y oficios tradicionales, canciones populares, etc.

- Los referentes patrimoniales que se presentan en las diferentes unidades que componen el libro de texto serán analizados de forma conjunta y distinguiendo aquellos que aparecen en el inicio, en el desarrollo o en los complementos de dichas unidades. Sin embargo, si el libro de texto no aportaba información suficiente para completar alguno de los apartados de las parrillas de recogida de la información, se optó por incluir las siglas SI (sin información), ya que consideramos que la *no información* también era un dato a tener en cuenta en el análisis.
- A grandes rasgos, los elementos patrimoniales encontrados pueden ser agrupados en: elementos de carácter *socio-históricos*, es decir, obras de corte histórico (documentos, restos arqueológicos, etc.), *artístico y etnológicos*, todos ellos seleccionados por el valor que se les otorga tanto por su antigüedad como por su relación con las actividades humanas (oficios tradicionales, fiestas, costumbres identitarias de una comunidad, etc.); de carácter *medioambiental*, referidos a espacios naturales y especies protegidas, o de carácter *científico-tecnológico*, en cuanto a elementos normalmente valorados por su antigüedad o por presentar teorías, principios, hitos, etc., fundamentales para la evolución del conocimiento científico-tecnológico.
- A la hora de aplicar el concepto de patrimonio según los indicadores de la categoría I (visión del patrimonio), se observó que aquellos referentes que consideramos patrimoniales aparecían de forma más tangible y cercana a la experiencia personal del alumno en los niveles educativos iniciales. Por el contrario, se presentaron de manera más abstracta en los niveles superiores –salvo en el caso de la tipología histórico-artística–, por lo que predominó un enfoque más complejo. A modo de ejemplo, se puede argumentar que en los libros de Educación Primaria el patrimonio científico-tecnológico está más relacionado con el patrimonio material (instrumentos y artefactos tecnológicos) que con el patrimonio inmaterial (teorías científicas, leyes, principios, etc.), mucho más frecuente en los libros de Educación Secundaria.

Conclusiones

La reflexión del equipo sobre el propio concepto y tipología del patrimonio ha supuesto una de las cuestiones más complejas y, a la vez más, enriquecedoras, lo que nos permitió poder manifestar nuestra percepción y concepción sobre un tema tan abstracto y complejo en el ámbito conceptual, aunque tan cercano y concreto en sus diversas manifestaciones al ser parte de nuestra vida cotidiana y entorno más cercano. Consideramos, por tanto, que es importante detectar en el libro de texto, como principal material didáctico utilizado en el ámbito escolar, la manera en la que se presentan los referentes patrimoniales, el tratamiento didáctico que reciben, así como el hecho de si son contemplados como elementos identitarios.

Desde nuestra perspectiva, una de las principales aportaciones de este artículo ha sido poder recopilar los diversos obstáculos y dificultades, así como las soluciones propuestas, que se han encontrado a lo largo de la realización de esta investigación, ya que en el plano metodológico resulta muy enriquecedor poder ponerlas de manifiesto en aras a mantener el rigor necesario de toda investigación que se precie. Además, consideramos que puede servir de guía para investigaciones posteriores en este mismo ámbito temático o en otros terrenos de la investigación didáctica, donde el carácter cualitativo suele prevalecer al cuantitativo, lo que produce la falsa sensación de apoyarse en criterios de carácter subjetivo. Es importante ser conscientes en todo momento de que cuando aplicamos instrumentos de investigación podemos detectar situaciones no previstas que debemos solventar, puesto que es frecuente encontrar cierta distancia entre la concepción teórica y su aplicación práctica. Nuestra tarea, entre otras, será minimizar dicho margen si queremos aportar datos relevantes para avanzar en nuestro conocimiento.

Referencias bibliográficas

- ÁVILA, R. M. (2003). Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. BALLESTEROS, ET AL (Eds.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 31-40). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- (2005). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio integrado: una experiencia en la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 56, 43-54.

Estepa Gómerez, J., Ferreras Listán, M., López Cruz, L. y Morón Morje, H. ANÁLISIS DEL PATRIMONIO PRESENTE EN LOS LIBROS DE TEXTO: OBSTÁCULOS, DIFICULTADES Y PROPUESTAS

- AGUIRRE, C. Y VÁZQUEZ, A. M. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales. *REEC*, Vol. 3, 3, 1-26.
- CALAF, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- CUENCA, J. M. Y ESTEPA, J. (2003). El patrimonio en las ciencias sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO. En E. BALLESTEROS, ET AL. (Eds.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 91-102). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- 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.
- ESTEPA, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- 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*, 6, 75-94.
- ESTEPA, J., ÁVILA, R. M. Y FERRERAS, M. (2008). Primary and secondary Teachers' Conceptions about Heritage and Heritage Education: a Comparative Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24 (8), 2095-2107.
- ESTEPA, J., WAMBA, A. M. Y JIMÉNEZ-PÉREZ, 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.
- FERNÁNDEZ-SALINAS, V. Y ROMERO-MORAGAS, C. (2008). El patrimonio local y el proceso globalizador. Amenazas y oportunidades. En J. ALONSO SÁNCHEZ Y M. CASTELLANO GÁMEZ. *La gestión del patrimonio cultural. Apuntes y casos en el contexto rural andaluz* (pp. 17-29). Granada: Ara / Asociación para el Desarrollo Rural de Andalucía.
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S. M. Mateos (Coord.). *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-109). Barcelona: Trea.
- GONZÁLEZ, N. Y PAGÉS, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, 55-66.

Estepa, G. (2003). *Estudio de los recursos didácticos en los libros de texto de Ciencias Sociales de 4º de Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

- HERNÁNDEZ-CARDONA, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En E. BALLESTEROS Y OTROS (Eds.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- (2004): Didáctica e interpretación del patrimonio. En R. CALAF Y O. FONTAL (Coord.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 35-49). Gijón: Trea.
- JIMÉNEZ DE MADARIAGA, C. (2009). La musealización del patrimonio etnológico. En J. M. GONZÁLEZ PARRILLA Y J. M. CUENCA. *La musealización del patrimonio* (pp. 65-76) Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- JIMÉNEZ-PÉREZ, R., CUENCA, J. M. Y FERRERAS, M. (2010). Heritage Education: Exploring the Conceptions of Teachers and Administrators from the Perspective of Experimental and Social Science Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1319-1331.
- LÓPEZ CRUZ, I. (2009). Parámetros para la comunicación patrimonial. En J. M. González y J. M. Cuenca. *La musealización del patrimonio* (pp. 47-63). Huelva: Universidad de Huelva.
- MORÓN, H. Y WAMBA, A. M. (2008). La importancia de la percepción de los riesgos ambientales en la formación inicial del profesorado. *Actas de los XXIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Almería 9-12 de septiembre de 2008. Editorial Universidad de Almería.
- PARCERISA, A. (1999). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó,
- PERALES, F. J. Y JIMÉNEZ, J. D. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias*, 20, 369-386.
- RICO, L. (2009). *La difusión del patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los gabinetes pedagógicos de bellas artes*. Tesis no publicada. Universidad de Málaga.
- SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. Y CARIACEDO, M. C. (1997). Materiales curriculares para el patrimonio cultural: MEC y comunidades autónomas. En L. A. ARRANZ (Coord.). *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*, Vol. 2, (pp. 261-282). Madrid: Universidad Complutense.
- VALLS, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42.
- WAMBA, A. M. Y JIMÉNEZ-PÉREZ, 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. Publicación en papel y CD-ROM.

Estepa Giménez, J., Ferreras Listán, M., López Cruz, L. y Morón Morje, H. ANÁLISIS DEL PATRIMONIO PRESENTE EN LOS LIBROS DE TEXTO: OBSTÁCULOS, DIFICULTADES Y PROPUESTAS

Fuentes electrónicas

CUENCA, J. M. (2004). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. Michigan: Proquest - Universidad de Michigan. Recuperado de <http://wwwlib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>

Dirección de contacto: Jesús Estepa Giménez. Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Avda. 3 de Marzo s/n, Campus El Carmen, 21071, Huelva, España. E-mail: jestepa@uhu.es

586 Revista de Educación, 355. Mayo-agosto 2011, pp. 573-588
Fecha de entrada: 16-03-2010 Fecha de aceptación: 20-09-2010

Estepa, G. (2010). Ferreras Listán, M., López Cruz, L. y Morón Morja, H. ANÁLISIS DEL PATRIMONIO PRESENTE EN LOS LIBROS DE TEXTO: OBSTÁCULOS, DIFICULTADES Y PROPUESTAS

ANEXO I

PROTOCOLO DE RECOGIDA DE DATOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS									
ASIGNATURA:		EDITORIAL:		COMUNIDAD:		CURSO:		PALABRA PATRIMONIO:	
CATEGORÍAS Núcleos	TEXTO DISCURSIVO - ICONOGRÁFICO ACTIVIDADES								
	Presentación de la unidad			Desarrollo de la unidad		Complementos y ampliación de la unidad		Actividades iniciales	
	Actividades de desarrollo			Actividades finales		Actividades complementarias		NºT: N°P:	
1. Perspectivas sobre el patrimonio									
2. Tipos de patrimonio									
3. Nivel de disciplina									
4. Papel del patrimonio									
5. Integración de contenidos									
6. Contextualización									
7. Finalidades									
8. Escalas de identidad									
9. Tipología patrimonial e identidad									

Descripción / Síntesis:

Parrilla I (estudio de las unidades didácticas)

Estepa Gómerez, J., Ferreras Listán, M., López Cruz, L. y Morón Morje, H. ANÁLISIS DEL PATRIMONIO PRESENTE EN LOS LIBROS DE TEXTO: OBSTÁCULOS, DIRECCIONES Y PROPUESTAS

ANEXO II

PROTOCOLO DE RECOGIDA DE DATOS DEL LIBRO DE TEXTO										
ASIGNATURA:		EDITORIAL:		COMUNIDAD:		CURSO:		PALABRA PATRIMONIO:		
CATEGORÍAS	Núcleos	TEXTO DISCURSIVO - ICONOGRÁFICO								
		Presentación de la unidad	Desarrollo de la unidad	Complementos y ampliación de la unidad	Actividades iniciales	Actividades de desarrollo	Actividades finales	Actividades complementarias	TENDENCIA	NIVEL:
Categoría I: Concepto de patrimonio	1. Perspectivas sobre el patrimonio				NPT: NPP:		NPT: NPP:		NPT: NPP:	
	2. Tipos de patrimonio									
	3. Nivel de disciplina									
Categoría II: Comunicación patrimonial	4. Papel del patrimonio									
	5. Integración de contenidos									
	6. Contextualización									
Categoría III: Identidad e patrimonio	7. Finalidades									
	8. Escalas de identidad									
NIVEL DE PROGRESIÓN	9. Tipología patrimonial e identidad									
	Descripción / Síntesis:									

Parrilla 2 (estudio de los libros de texto)

4.4. Artículo 4: ¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?.

Autor/es: FERRERAS M., y JIMÉNEZ R.

Artículo: ¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?

Año: 2013.

Revista: Revista de Educación 361.

Número de páginas: 591-618.

Editorial: MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

Lugar: España.

I.S.S.N.: 0034-592X.

Indicios de calidad: La Revista de Educación es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de Revista de Educación desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

Revista indexada: Revista indexada en **Journal Citation Reports (JCR**, Thomson Reuters) **2013**, Education & Educational Research, revista 201 de 219, Cuartil 4, factor de impacto 0,201. Factor de impacto en los últimos 5 años 0.447. Revista indexada en **Social Sciences Citation Index** (Thomson Reuters). Revista indexada en los listados ERIH 2011 de la European Science Foundation: categoría INT2. Revista presente en SciMago Journal Rank 2012 (SCOPUS): Education, Cuartil 4, Índice H: 4, SJR: 0,159,

posición 462 de 619. Revista presente en DICE: (Valoración de la difusión 42,35, Porcentaje de Internacionalidad de los comités 40,32 %, Apertura de autores: Sí, Evaluadores externos, Sí). Revista indexada en RESH: Criterios CNEAI (17); Criterios ANECA (21); Difusión en bases de datos (6); Opinión de expertos (13, 17); Impacto 2005-2009 (0,575, 6 de 202 en el área de Educación). Categoría CIRC: A1, categoría CARHUS: A y categoría ANEP-FECYT: A+. Presente en: SCOPUS, Fuente Academica, Pascal, Periodicals Index Online, Communication & Mass Media Index, Educational research abstracts (ERA), MLA-Modern Language Association Database, Psicodoc, Sociological abstracts, DIALNET, Academic Search Complete, CMMC, DOAJ, Francis, RED, Ulrich's y ALyC. Revista presente en el Catálogo Latindex (33 criterios cumplidos). Revista presente en MIAR. Valor del Índice Compuesto de Difusión Secundaria: 9.977

¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?

How Is Heritage Conceptualized in Primary School Textbooks?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-234

Mario Ferreras Listán
Roque Jiménez Pérez

Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Huelva, España.

Resumen

Con este artículo pretendemos describir y analizar los resultados que se han encontrado en una investigación acerca del papel del patrimonio como contenido de enseñanza y aprendizaje en los libros de texto, en lo que atañe a la visión del propio patrimonio, sus estrategias de comunicación y las relaciones de identidad. Este trabajo se ha desarrollado en el seno de un proyecto, aprobado en el Plan Nacional de Investigación. En este caso, se han analizado los libros del área de Conocimiento del Medio de primer a sexto curso de Educación Primaria. Son los libros de uso más frecuente y pertenecen a cuatro editoriales distintas. Además, los libros están contextualizados para tres comunidades autónomas, con el objeto de atender la diversidad cultural existente. Este análisis se ha realizado mediante tres parrillas de observación para la recogida de la información y mediante un sistema de categorías para su análisis. Dicho sistema se ha constituido en función de una serie de variables, indicadores y descriptores estructurados según una hipótesis de progresión con tres niveles, de menor a mayor complejidad, que definen nuestros criterios de búsqueda. La reflexión sobre el concepto y la tipología del patrimonio en los libros de texto ha supuesto una de las cuestiones más controvertidas y a la vez más enriquecedoras de esta investigación. Esta cuestión se debe a que el patrimonio es un contenido escolar abstracto y complejo, aunque cercano y concreto en sus diversas manifestaciones. En este trabajo, entre

Revista de Educación, 361, Mayo-agosto 2013, pp.591-618 591
Fecha de entrada:28-09-2011 Fecha de aceptación:15-00-2012

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. ¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

otros aspectos, se pone de manifiesto que los libros de texto de Educación Primaria analizados otorgan al patrimonio un papel didáctico no crítico, simplista y concreto, marcado por su escasez, grandiosidad o reconocido prestigio y con una finalidad didáctica meramente academicista, y de una forma disociada, que obvia la potencialidad del patrimonio como elemento integrador de los saberes de las ciencias sociales y experimentales.

Palabras clave: Educación Primaria, Conocimiento del Medio, patrimonio, educación patrimonial, libros de texto.

Abstract

Some results from research into the role of heritage as learning and educational content in textbooks are described and analyzed. Textbooks' view of heritage, communication strategies and identity relations are examined. The work was done in the context of a national research project. Four publishing houses' social and natural science textbooks for grades one to six are examined. The selected publications are the textbooks most often used by schools. In addition, they have been adapted to suit the contexts of three different regions of the country, for cultural diversity reasons. Three observation grids are used to collect information, and a system of categories is used to analyze the data. The system is supported by several variables, indicators and descriptors structured according to a progression hypothesis with three levels, from low complexity to high complexity, which define the search criteria. One of the project's most controversial and at the same time most eye-opening findings is how textbooks address the concept of heritage and how they classify heritage into different types. Heritage is an abstract, complex concept in terms of content for primary education, but the various embodiments of heritage are concrete and approachable. One thing the project shows is that the primary school textbooks examined assign heritage a non-critical, simplistic, concrete role, a flimsy, grandiose role as a thing of recognized prestige. The didactic goal is merely academic. This detached approach eliminates heritage's potential to become a focus point where social and experimental sciences come together.

Key words: Primary education, social and natural sciences, heritage, heritage education, textbooks.

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R., ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?

Introducción

Tradicionalmente, la investigación sobre el patrimonio se ha centrado en un análisis puramente disciplinar y academicista, tal y como ponen de manifiesto los numerosos trabajos existentes al respecto. Sin embargo, la preocupación en la actualidad por el proceso de destrucción del patrimonio cultural y natural –además del paulatino crecimiento de la sensibilidad hacia el conocimiento y valoración del patrimonio por parte del ciudadano– se encuentra asociada a la importancia de promover un desarrollo sostenible y a la necesidad de una alfabetización científica desde el ámbito social, como condición para la toma de decisiones responsables. Esta situación ha hecho que surjan trabajos sobre el patrimonio como elemento enriquecedor e identificador de nuestra propia cultura, por lo cual es necesario su tratamiento didáctico en nuestras escuelas para concienciar a los alumnos, futuros ciudadanos, de su conservación, su comunicación y su interpretación, desde una perspectiva holística y crítica.

Por otra parte, no cabe duda del protagonismo que siguen teniendo los libros de texto en la actualidad, pues constituyen el principal material didáctico utilizado por los docentes, a veces como única herramienta transmisora de los elementos culturales. Esto, además, se ha visto reforzado porque, en la mayoría de las comunidades autónomas, gran parte de las familias pueden obtenerlos de manera gratuita.

Partiendo de las premisas anteriores, hemos desarrollado este trabajo, como parte de un proyecto de investigación¹, mediante el cual queremos dar respuesta, entre otras cuestiones, a problemas referidos al tratamiento que se le otorga al patrimonio en los diferentes materiales didácticos usados en la educación formal por parte de los docentes en las etapas de Educación Primaria y Secundaria.

Debido a la extensión de los resultados obtenidos y a la profusión de las tareas realizadas, en este caso, nos centramos en la etapa educativa de Educación Primaria, en la cual se analiza fundamentalmente el contenido de una muestra de libros de texto de varias editoriales, del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y, concretamente sobre el concepto y la tipología patrimonial que se difunde a través de ellos, sobre el tratamiento o las posibilidades didácticas que reciben los

¹ *El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial* (EDUC2008-01968), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Este trabajo se ha realizado gracias a este proyecto.

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. ¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

elementos patrimoniales que aparecen en las diversas unidades del libro y, finalmente, sobre si se establece algún tipo de relación de identidad entre ese patrimonio y el contexto al que se circunscriben dichos libros. Además, pretende dar continuidad a un trabajo anterior, Estepa, Ferreras, López-Cruz y Morón, (2011), en el que se presentan ampliamente aspectos teórico de la investigación, así como algunos de los obstáculos y dificultades encontrados a la hora de analizar el papel del patrimonio como contenido de enseñanza-aprendizaje en los libros de texto y algunas decisiones tomadas para su resolución.

Consideraciones teóricas

Contemplamos la escuela como la institución socializadora por excelencia, la cual configura la identidad de los sujetos con los valores centrales de la cultura dominante. De hecho, la educación desempeña un papel fundamental en la dinámica general de nuestras sociedades. Abordar el patrimonio en este contexto tan particular es parte de nuestras investigaciones, ya que nos permite analizar qué valor se le está otorgando y cómo lo abordan los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde nuestra perspectiva de la didáctica, entendemos que el patrimonio posee un gran potencial educativo ya que permite aunar aspectos naturales, sociales y culturales, es decir, aspectos de las ciencias experimentales y de las ciencias sociales, como parte integrante de un todo: el mismo patrimonio.

Los libros de texto en la investigación didáctica

El estudio de los recursos y materiales curriculares es una línea de trabajo habitual en el campo de la didáctica (Parcerisa, 1999; Valls, 2001; Perales y Jiménez, 2002). Travé y Pozuelos (2008) clasifican en cinco líneas las investigaciones sobre estos recursos y materiales. De ellas, ubicamos nuestra investigación en los estudios relativos al análisis didáctico del contenido, centrados en la valoración de los distintos elementos curriculares.

594 Revista de Educación, 361, Mayo-agosto 2013, pp. 591-618
Fecha de entrada: 28-09-2011 Fecha de aceptación: 15-00-2012

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de educación primaria?

Numerosos trabajos están centrados en las dimensiones ideológicas, antropológicas, axiológicas, lingüísticas, de política cultural y economía, etc., que colocan al libro de texto en el centro de debates que en algunos casos lo redimen y en otras lo condenan. Sin embargo, Johnsen (1997) nos indica que el mayor cúmulo de investigaciones acerca de los libros de texto, en general, se centran en el análisis de su contenido.

Popkewitz (1998) considera que los libros de texto, como material didáctico, trascienden las paredes de la escuela, constituyendo un elemento destacado en la conformación de ese sujeto que cada sociedad pretende 'producir'. Martínez Bonafé (2008) afirma que existe un gran consenso en parte de los investigadores dedicados a este campo, que definen el libro de texto como una forma de presentación y concreción del currículo específica y dominante, que se utiliza para enseñar una cultura de carácter estático y cerrado. Según estos autores, los libros de texto deslocalizan el saber que da autonomía y concretan un complejo conjunto de relaciones estructurales entre el saber y el poder.

Por tanto, los libros de texto se configuran como elementos transmisores del currículo que, a su vez, contienen un bagaje de conocimientos que deben ser aprendidos en la escuela y que rara vez son cuestionados por sus propios usuarios, ya sean docentes o discentes. En esta línea, Del Carmen (2001) afirma que tal recurso se mantiene como elemento clave y determinante de los procesos educativos y es, en la mayoría de las ocasiones, el único referente y material de trabajo para profesores y alumnos. Sin embargo, como advierte Valls (2002), hay que tener en cuenta que el hecho de que ciertos contenidos se encuentren en los manuales escolares no significa que estos sean tratados en el aula. A esto se podría añadir también el diferente uso que los docentes hacen de los manuales en sus clases.

Sin embargo, los libros de texto en la actualidad siguen siendo protagonistas como elemento de trabajo fundamental utilizado en las escuelas. Por ello, desde hace décadas, el libro de texto escolar se constituye en objeto de investigación educativa. Es por lo que suele ser abordado desde perspectivas a veces demasiado contrapuestas pero que, en definitiva, aportan visiones que permiten reflexionar sobre ellos.

El patrimonio y su consideración didáctica

La investigación en el ámbito de la educación patrimonial ha contado con un importante desarrollo en la última década, centrándose

FERRERAS LISTÁN, M. y JIMÉNEZ PÉREZ, R. ¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

fundamentalmente en el papel del patrimonio como recurso en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se articula fundamentalmente como fuente básica del conocimiento social, tanto en ámbitos formales como no formales (Hernández Cardona, 2003).

Cuenca (2004) define el patrimonio como el conjunto de:

... todos aquellos elementos que por razón geohistórica, estética, y en ocasiones, de excepcionalidad, se convierten en símbolos que configuran los referentes identitarios de las estructuras sociales, en función de unos valores mayoritariamente asumidos y legitimados por ellas, representando los aspectos culturales relevantes del pasado y del presente, articulándose, de esa forma, como fuentes básicas para el conocimiento social a través de la interpretación desde una perspectiva holística (p. 141).

Esta reflexión, muy enriquecedora en cuanto que introduce el valor como un indicador a la hora de establecer qué es patrimonio para un determinado colectivo, ha sido reformulada por Estepa y Cuenca (2006), quienes refuerzan la visión holística a través de una perspectiva sistémica y compleja sobre el patrimonio, de acuerdo con la cual los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural y se explicita la importancia del patrimonio científico-tecnológico y natural.

Tomando como punto de partida los referentes teóricos antes mencionados, así como los objetivos de esta investigación, se ha asumido (como complementaria o aclaratoria) la definición de patrimonio que establece López Cruz (2009):

Debe entenderse el patrimonio como un concepto global y holístico, que para su estudio y gestión se subdivide en las diferentes áreas de conocimiento que están implicadas: natural, histórico, artístico, industrial, antropológico y un sinnúmero de matices que pueden añadirse al concepto de patrimonio siempre que ciertos sectores de la sociedad le hayan otorgado un valor, no teniendo por qué coincidir con un reconocimiento legal (p. 48).

Por lo tanto, se entiende el patrimonio como una construcción social que se establece en función del valor que le otorga la sociedad de acuerdo con unos criterios. Estos valores asignados parten de los expuestos por

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. ¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

Ballart (2001) y por Hernández Cardona (2005), destacándose el valor de uso o en función de su utilidad (como puede ser el valor didáctico, en los libros de texto), el valor formal, el valor de identidad, etc. (Estepa et ál., 2011).

Además, caracterizamos el concepto de patrimonio como un constructo complejo y evolutivo, en el sentido de que la construcción del concepto ha ido cambiando progresivamente en relación con aspectos socioculturales y temporales patentes en cambios en la sociedad, la política, la investigación científica, etc. Esto ha dado lugar a su democratización y complejidad. De esta forma ha ido pasando de un nivel más simple (objetos histórico-artísticos) a un nivel de mayor definición, ampliando e integrando aspectos tradicionalmente opuestos (natural y social), dando lugar a conceptos como el de paisaje cultural. También entendemos que el patrimonio es relativo, puesto que varía en función del área de conocimiento que lo estudia y según la percepción de los individuos, por lo que se halla en constante revisión. Finalmente, también es crítico, desde una perspectiva educativa, en la que se busca desarrollar actitudes de participación y de defensa activa de los ciudadanos respecto al patrimonio.

Consideramos que a través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo y crítico del medio sacionatural, independientemente de que ello conlleve objetivos relacionados con la propia conservación y valoración del patrimonio. En este sentido, partimos de una perspectiva integral y holística, en la que abandonamos tomas de postura disciplinares y reduccionistas que dificultan el tratamiento sistémico del patrimonio, que olvidan también el carácter social de la ciencia. Por otro lado, Blanco (2004) relaciona, más concretamente, la enseñanza y la divulgación científica, entendiendo la ciencia como un bien cultural. En este mismo sentido, Pujol (2002), en términos más amplios, aboga por una integración de las ciencias sociales y experimentales e interpreta el patrimonio como la necesidad de humanizar las ciencias y dotar de carácter científico a las humanidades.

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. ¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

Diseño y metodología

Nuestro planteamiento metodológico recoge la información relacionada con el cómo se va a realizar nuestra investigación, es decir, los parámetros cuantitativos y cualitativos en los que nos apoyaremos para evaluar la información obtenida. En general, se tiene como referente una visión holística para la comprensión e interpretación del significado de los fenómenos sociales, con la explicitación de los valores del investigador y la asunción de la necesidad de la integración entre teoría y práctica. Reconocemos, además, el subjetivismo, que, entre otros aspectos particulares y unido a los anteriores, identifica a los estudios cualitativos (Delgado y Gutiérrez, 1999; Wiersma, 2000; Losada y López-Facal, 2003).

Para alcanzar los objetivos que nos proponemos en este trabajo se ha utilizado una metodología de corte transversal y estructurada (Cuenca, 2004; Ruiz, Wamba y Jiménez Pérez 2004; Estepa y Cuenca, 2006), que desarrolla un análisis descriptivo-interpretativo dentro del paradigma cualitativo. Esto nos permite conocer lo que sucede o puede suceder con los materiales educativos, sin intervenir directamente en la realidad, en lo que se refiere al para qué, qué y cómo se enseña el patrimonio, desde una visión simple hasta otra más o menos compleja (Álvarez-Gayou, 2003; Flick, 2004).

Muestra de estudio

Para este trabajo se han seleccionado libros de texto de Educación Primaria del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, de los seis cursos académicos que conforman esta etapa y de cuatro editoriales, las más utilizadas en el ámbito nacional: las denominamos E_1 , E_2 , E_3 y E_4 . Esta última se ha utilizado para la validación de los instrumentos, mientras que el resto ha servido para el estudio. También se han seleccionado cuatro comunidades autónomas para contextualizar las publicaciones de las diversas editoriales, con el objeto de comprobar si es un factor decisivo para el tratamiento didáctico del patrimonio. Las comunidades señaladas son las siguientes: Valencia, para el estudio piloto; Andalucía, Madrid y Cataluña, para la investigación. Se ha recogido la publicación de una misma editorial en dos comunidades distintas. Esto hace una muestra final de 36 libros de texto.

598 Revista de Educación, 361, Mayo-agosto 2013, pp. 591-618
Fecha de entrada: 28-09-2011 Fecha de aceptación: 15-00-2012

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R., ¿Cómo se conceptualiza el mtrónico en los libros de texto de Educación Primaria?

Para el análisis de los datos hemos optado por codificar cada una de las editoriales, utilizando la comunidad autónoma como criterio diferenciador: ponemos la inicial de la comunidad, acompañada de la inicial E (editorial) y un subíndice que discrimina la editorial que se está analizando. En la Tabla 1 se recoge la distribución final, donde podemos observar que se ha utilizado la misma editorial en dos comunidades distintas: por ejemplo la editorial E₁ aparece en la comunidad de Madrid y en Andalucía, de ahí que se haya codificado como ME₁ y AE₁ respectivamente.

TABLA I. Editoriales y contexto educativo de publicación

Comunidad	COMUNIDAD AUTÓNOMA						
	Madrid		Cataluña		Andalucía		Valencia
Uso	Estudio		Estudio		Estudio		Validación
Editorial	ME ₁	ME ₂	CE ₂	CE ₃	AE ₃	AE ₁	VE ₄
Número	6	6	6	6	6	6	6

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos utilizados

Para el desarrollo del estudio que aquí proponemos se parte de varios instrumentos de investigación: unos para la obtención de la información, los instrumentos de primer orden (Estepa et ál., 2011) (Anexos I y II), y otros, los instrumentos de segundo orden, para el análisis de esta (Cuenca, 2004; Jiménez Pérez, Cuenca y Ferreras, 2010)

Asimismo, para la recogida de la información se han generado tres parrillas como instrumentos de primer orden:

- *Parrilla 1 (cuestiones técnicas de los libros de texto)*. Se recogen aspectos técnicos de los materiales como el título, la editorial, el ISBN, los autores o editores, etc. Con ella se obtiene una información general del diseño formal de las diferentes editoriales estudiadas (Anexo I).
- *Parrilla 2 (estudio de las unidades didácticas)*. En esta parrilla, de acuerdo con los indicadores, anotamos los que se ajustan a los

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. ¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

elementos patrimoniales que aparecen en las diversas unidades didácticas del libro de texto. Utilizamos este sistema de categorías como filtro, para plasmar la tendencia general obtenida en cada unidad. Además, señalamos y diferenciamos cuándo aparece la palabra *patrimonio*, ya que hemos detectado que es poco habitual y sin embargo muy significativa (Anexo II).

- *Parrilla 3 (estudio de los libros de texto)*. Es de estructura similar a la anterior, solo que en este caso va referida al libro de texto en su conjunto. Se compila toda la información obtenida del análisis de las diferentes unidades didácticas (Anexo III).

El análisis de la información obtenida se ha efectuado con un sistema de tres categorías, que a su vez se subdividen en una serie de variables, indicadores y descriptores (Anexo IV), que se presentan de forma ordenada, a modo de hipótesis de progresión (Porlán y Rivero, 1998; Ávila, 2003), en la cual se establecen tres niveles claramente diferenciados. Se parte de un primer nivel donde encontramos tomas de postura frente al patrimonio, simplistas y concretas, con un carácter poco complejo y marcado por su escasez, grandiosidad o reconocido prestigio. La finalidad didáctica es meramente academicista. A este le sigue un segundo nivel en el que el patrimonio es entendido de forma más compleja, incluyendo como elementos patrimoniales aquellos relacionados con lo anterior y con criterios estilísticos, temporales y diversos. La finalidad de la didáctica del patrimonio es de carácter práctico-conservacionista. Finalmente, el tercer nivel –el de mayor complejidad y abstracción en relación con el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje– considera como referentes patrimoniales los apuntados antes más los elementos simbólicos que caracterizan una sociedad o un entorno natural (geodiversidad), además de los elementos científicos-tecnológicos. La finalidad educativa que persigue es la crítica, cuya intención es formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible del patrimonio (Cuenca, 2004; Wamba y Jiménez Pérez, 2005; Estepa, Cuenca y Ávila, 2006; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008). Este sistema de categorías se concibe como un instrumento de segundo orden que, no obstante, organiza el contenido y la estructura de las fichas de observación, guiando todo el proceso analítico de la investigación y proporcionando el rigor necesario para este estudio (Anexo IV). Las categorías utilizadas han sido las siguientes:

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. ¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

- La Categoría I aborda la *Concepción del patrimonio*. Se relaciona con la presentación en el libro de texto del concepto y está compuesta por las variables *perspectivas del patrimonio*, *tipos de patrimonio* y *nivel de disciplinariedad*. Cada una de estas variables presenta una serie de indicadores ordenados secuencialmente en función de su nivel de complejidad.
- La Categoría II *–Estrategias de comunicación patrimonial–* se utiliza para analizar el tratamiento didáctico de esos elementos patrimoniales, incluidos el papel del patrimonio en programas educativos, la integración de los contenidos, su contextualización y las finalidades que persiguen.
- La Categoría III *–Patrimonio e identidad–* está compuesta por las variables *escalas de identidad* y *tipología patrimonial e identidad*. Esta categoría solo será analizada en aquellas unidades cuya perspectiva del patrimonio en la Categoría I haya sido simbólico-identitaria.

Resultados y discusión de los datos

Para la obtención de los resultados se han anotado en la Parrilla 2 (Anexo II) los indicadores descriptivos correspondientes a todos los elementos patrimoniales que aparecen en las diversas unidades didácticas y que componen cada uno de los libros de texto. Tras analizar todas las unidades, se ha compilado en la Parrilla 3 la información obtenida indicando la tendencia general de las diversas variables en función del número de veces que aparecen los indicadores. Es decir, aunque en un libro de texto aparecieran elementos patrimoniales de tipo etnológico, científico-tecnológico e histórico-artístico (indicadores de la variable *perspectivas del patrimonio*) se anotaría en la Parrilla 3 el indicador que más se repite a lo largo de las unidades didácticas, lo cual permite obtener dicha tendencia.

En las Tablas II y III, se recoge la información obtenida a partir de la Categoría I, *Concepción del patrimonio*, y de la Categoría II, *Estrategias de comunicación patrimonial* respectivamente. En la Categoría III, los resultados obtenidos han sido poco significativos y basta con mencionar

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. ¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

algunos datos de las apariciones aisladas de elementos con una perspectiva simbólico-identitaria (Tabla IV). Hay que destacar que, en las tablas que presentamos en este trabajo para aclarar los resultados obtenidos, aparecen como tendencia general uno o varios de los indicadores que componen cada variable, en función del análisis realizado a cada elemento patrimonial en cada una de las editoriales.

Como se puede observar dentro de la Categoría 1, *Concepción del patrimonio* (Tabla II), encontramos la variable 1, *perspectivas del patrimonio*, con la que pretendemos conocer por qué un elemento llega a ser considerado como bien patrimonial. Esta variable es la que presenta mayor variabilidad en cuanto a sus resultados. Dentro de esta variable aparecen como tendencia final de las diversas editoriales la perspectiva *monumental* (elementos recogidos por su grandiosidad o reconocido prestigio) y la perspectiva *excepcional* (escasez, rareza, singularidad o valor crematístico) hasta en cinco ocasiones. Ambas tendencias pertenecen al primer nivel de nuestra hipótesis de progresión. Es decir, en general encontramos una perspectiva patrimonial poco desarrollada.

TABLA II. Valores obtenidos en la Categoría 1. Concepción del patrimonio

TENDENCIA GENERAL DE LOS DIVERSOS NIVELES									
I. Perspectivas del patrimonio	Comunidad/ Editorial	Tendencia gral. curso 1.º	Tendencia gral. curso 2.º	Tendencia gral. curso 3.º	Tendencia gral. curso 4.º	Tendencia gral. curso 5.º	Tendencia gral. curso 6.º	Tendencia final	Nivel H. de progresión
	Madrid	ME,	Simbólico- identitaria	Simbólico- identitaria	Monumental	Monumental /Excepcional	Monumental	Temporal	Monumental / Simbólico- identitaria
ME,		Excepcional	Excepcional	Excepcional	Excepcional	Excepcional	Monumental / Estético	Excepcional	I
Cataluña	CE,	Simbólico- identitaria	Simbólico- identitaria	Simbólico- identitaria	Simbólico- identitaria	Monumental	Estética	Simbólico- identitaria	III
	CE,	Excepcional / Diversidad	Diversidad	Excepcional /Monumental	Excepcional /Monumental	Excepcional /Monumental	Excepcional /Monumental	Excepcional /Monumental	I/II
Aragón	AE,	Diversidad	Diversidad	Estética / Diversidad	Excepcional / Estética	Excepcional / Estética	Monumental / Estética	Diversidad / Estética	II
	AE,	Simbólico- identitaria	Simbólico- identitaria	Monumental	Monumental /Excepcional	Monumental	Temporal	Monumental	I

Ferrerías Listán, M. y Jiménez Pérez, R. (¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?)

	Comunidad/Editorial	Tendencia gral. curso 1.º	Tendencia gral. curso 1.º	Tendencia gral. curso 3.º	Tendencia gral. curso 4.º	Tendencia gral. curso 5.º	Tendencia gral. curso 6.º	Tendencia final	Nivel H. de progresión	
		2. Tipos de patrimonio								
	Madrid	ME ₁	Etológica	Etológica	Histórica / Natural	Histórica / Artística	Histórica	Científico-tecnológica	Histórica	I
		ME ₂	Natural	Etológica	Natural	Natural	Natural	Histórica / Artística	Natural	I
	Cataluña	CE ₁	Etológica	Etológica	Etológica	Etológica	Histórica	Natural / Histórica / Artística	Etológica	II
		CE ₂	Etológica	Etológica	Natural / Histórica / Artística	Natural / Histórica / Artística	Natural / Histórica / Artística	Natural / Histórica / Artística	Natural / Histórica / Artística	I
	Andalucía	AE ₁	Etológica	Etológica	Natural	Histórica / Artística	Natural	Histórica / Artística	Natural / Histórica / Artística / Ecológica	I / II
		AE ₂	Etológica	Etológica	Histórica / Natural	Histórica / Artística	Histórica	Científico-tecnológica	Histórica	II / II
3. Nivel de disciplinariedad										
	Madrid	ME ₁	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	I
		ME ₂	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	I
	Cataluña	CE ₁	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	I
		CE ₂	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	I
	Andalucía	AE ₁	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	I
		AE ₂	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	Unidisciplinar	I

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado y en contraposición, aparece la perspectiva *simbólico-identitaria* (elementos simbólicos que caracterizan a una sociedad o a un entorno natural) hasta en tres ocasiones, por lo que alcanza el nivel de referencia (nivel III) que nos planteamos en nuestro estudio. Esta disparidad de criterio, incluso dentro de la misma editorial (por ejemplo ME₁ y AE₁) se debe a que la perspectiva *simbólico-identitaria* se contempla fundamentalmente en el primer ciclo (1.º y 2.º de Educación Primaria) donde se pretende recoger elementos vinculados a símbolos que sean muy cercanos a los alumnos y elementos muy significativos del contexto en el que se sitúan. Por el contrario, en segundo y tercer ciclo (3.º, 4.º, 5.º y 6.º de Educación Primaria) aparecen elementos no tan cercanos y más conocidos a nivel mundial, fundamentalmente por su monumentalidad,

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. ¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

por su escasez y por su excepcionalidad (por ejemplo, las pirámides de Egipto). De forma aislada, una de las editoriales y en una comunidad determinada (AE₃) presenta una tendencia ubicada en el nivel II, con una perspectiva *estética y diversa*. Otro factor que es preciso señalar es que, mientras que en los libros de primer ciclo aparecen muy pocos elementos patrimoniales –la mayoría de ellos simbólico-identitarios–, en los libros de segundo y tercer ciclo aparecen gran cantidad de elementos. Es decir, el hecho de que la perspectiva *monumental y excepcional* sea la mayoritaria se debe, por un lado, al número de libros que presentan relación con estos indicadores como tendencia final y, por otro lado, al número de elementos recogidos en cada uno de ellos.

Respecto a la variable 2, *tipos de patrimonio*, la tendencia final se sitúa en el nivel I de nuestra hipótesis, salvo en una editorial (CE₂) que alcanza el nivel II. Vemos cómo, en cinco de las seis editoriales, la tipología de los elementos patrimoniales se concibe por su carácter *histórico* (referentes arqueológicos o documentales); *natural* (o sea, elementos de carácter medioambiental); o *artístico* (es decir manifestaciones correspondientes a diversos movimientos estilísticos). Algunos de los ejemplos encontrados en los libros son los restos arqueológicos del yacimiento de Atapuerca, el parque natural de Doñana y el cuadro de *Las meninas* de Velázquez, respectivamente. La editorial que alcanza el nivel II caracteriza el patrimonio por su tipología etnológica y nos muestra elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social, como la incorporación de festividades y profesiones tradicionales. Nuevamente, en esta variable encontramos que aparecen muchos más elementos de tipología histórica que del resto, solo que suelen aparecer todos juntos, en los mismos temas, relacionados con la geografía y la historia y en las últimas unidades de los libros de Conocimiento del Medio de segundo y tercer ciclo. Respecto al resto de elementos, se dispersan, aunque en menor cuantía, por el resto de unidades didácticas. En concreto, los elementos etnológicos aparecen fundamentalmente en los libros de primer ciclo.

La variable 3, *nivel de disciplinariedad*, pretende informarnos sobre si los elementos patrimoniales que aparecen en un mismo texto o sección de la unidad van referidos a una única tipología o bien a varias, ya sean sin conexión entre ellas, de forma sumativa, o interrelacionadas de forma sistemática. En nuestro estudio, la tendencia general es de carácter *unidisciplinar*: se trabaja una sola tipología patrimonial ya sea natural, histórica, artística, científico-tecnológica u holística. Esto lo sitúa en el nivel I de nuestra hipótesis.

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. (¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?)

TABLA III. Valores obtenidos en la Categoría II. Estrategias de comunicación patrimonial

TENDENCIA GENERAL DE LOS DIVERSOS NIVELES										
4. Papel del patrimonio en programas educativos y de difusión	Comunidad/Editorial	Tendencia gral. curso 1.º	Tendencia gral. curso 2.º	Tendencia gral. curso 3.º	Tendencia gral. curso 4.º	Tendencia gral. curso 5.º	Tendencia gral. curso 6.º	Tendencia final	Nivel H. de progresión	
	Madrid	ME,	I. plena	I. plena	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	II
ME,		R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	II	
CE,		R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	II	
CE,		Aneecdótico	Aneecdótico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	II	
AE,		R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	II	
AE,		I. plena	I. plena	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	R. didáctico	II	
5. Integración de contenidos	Madrid	ME,	Integración simple	Integración simple	Sin integración	Sin integración	Sin integración	Sin integración	I	
		ME,	Sin integración	Sin integración	Sin integración	Sin integración	Sin integración	Sin integración	I	
	Cataluña	CE,	Sin integración	Sin integración	Sin integración	Sin integración	Sin integración	Sin integración	Sin integración	I
		CE,	Sin integración	Sin integración	Sin integración	Sin integración	Sin integración	Sin integración	Sin integración	I
	Aragón	AE,	Integración simple	Integración simple	Sin integración	Sin integración	Sin integración	Sin integración	Sin integración	I
		AE,	Integración simple	Integración simple	Sin integración	Sin integración	Sin integración	Sin integración	Sin integración	I
6. Contextualización	Madrid	ME,	Descontext.	Descontext.	Espacial	Espacial	Temporal	Temporal	Descontext. Temporal / Espacial	I
		ME,	Espacial	Espacial	Espacial	Espacial	Espacial	Espacial / Funcional	Espacial	I
	Cataluña	CE,	Temporal / Espacial	Temporal / Espacial	Temporal / Espacial	Temporal / Espacial	Temporal	Temporal	Temporal / Espacial	I
		CE,	Temporal / Espacial	Temporal / Espacial	Temporal / Espacial	Temporal / Espacial	Temporal	Temporal	Temporal / Espacial	I
	Aragón	AE,	Espacial	Espacial / Funcional	Espacial	Espacial	Espacial	Espacial	Espacial	I
		AE,	Descontext.	Descontext.	Espacial	Espacial	Temporal	Temporal	Descontext. Temporal / Espacial	I

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. ¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

7. Finalidades	Comunidad/ Editorial	Tendencia gral. curso 1.º	Tendencia gral. curso 1.º	Tendencia gral. curso 3.º	Tendencia gral. curso 4.º	Tendencia gral. curso 5.º	Tendencia gral. curso 6.º	Tendencia final	Nivel H. de progresión
	Madrid	ME ₁	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista
ME ₂		Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	I
Castilla	CE ₁	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	I
	CE ₂	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	I
Andalucía	AE ₁	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	I
	AE ₂	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	Academicista	I

Fuente: elaboración propia.

Ya en la Categoría II, *Estrategias de comunicación patrimonial* (Tabla III), observamos que respecto a la variable 4, *Papel del patrimonio* en programas educativos y de difusión, en general los elementos patrimoniales se utilizan como *recurso didáctico*, ya que aparecen como contenidos o actividades utilizadas como fuentes de información para el trabajo e interpretación del contexto socioambiental establecido en la unidad. Este indicador se sitúa en el nivel II de nuestra hipótesis, es decir, el patrimonio entendido de forma compleja, aunque sin llegar al nivel de referencia, que es alcanzado por una de las editoriales en dos de las autonomías en que se publica (ME₁ y AE₁) de forma aislada en el primer ciclo, al presentar una *integración plena*, que consiste en aportar un tratamiento significativo del patrimonio tanto en calidad de objeto de estudio como en calidad de contenido didáctico y de recurso. Es el caso de la Navidad, entendida como tradición simbólica-identaria que caracteriza diversas culturas y que es abordada en la unidad didáctica como objetivo, contenido y recurso didáctico simultáneamente.

En cuanto a la variable 5, *integración de contenido*, destacamos que su tendencia general es *sin integración*, por tanto, no existe combinación entre los elementos patrimoniales abordados como contenidos de carácter conceptual, procedimental o actitudinal. Normalmente, aparece como contenido conceptual y en ocasiones como contenido actitudinal, pero no de forma integrada. Esta variable, nuevamente, se sitúa en el primer

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. (¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?)

nivel de nuestros referentes. Podemos señalar que en los libros de primer ciclo de varias editoriales (AE_3 y ME_1) aparece el indicador *integración simple*, de acuerdo con el cual se trabajan de forma predominante dos tipos de contenidos relacionados entre sí, como en el caso del lince, que se presenta como especie en peligro de extinción y es abordado tanto desde la perspectiva conceptual como desde la actitudinal.

Si abordamos la variable 6, *contextualización*, podemos observar en la tendencia final que siempre nos situamos en el primer nivel de la hipótesis. El patrimonio presenta en seis ocasiones una contextualización de carácter *espacial*, es decir, se presenta la localización geográfica original de los elementos patrimoniales; en cuatro ocasiones la tendencia es de carácter *temporal*, entonces se presenta la cronología y el contexto histórico de los elementos patrimoniales; en dos ocasiones, la presentación es de carácter *descontextualizado*, con lo que el elemento patrimonial no aparece contextualizado en función de ningún criterio. En dos de las editoriales (AE_3 y ME_2) aparece de forma aislada (6.º curso y 2.º curso) el indicador *funcional*, que alcanza el nivel II de la progresión, ya que se enseña el uso y funcionamiento de los elementos patrimoniales. Así encontramos como ejemplo un texto referido a los espacios y especies protegidas, en el que se nos informa, entre otros aspectos, del uso que presentan dichos espacios. Otro ejemplo es el caso de ciertos instrumentos considerados fundamentales para el avance de las ciencias, como la brújula, el telescopio, etc., respecto a los cuales nuevamente prevalece su uso funcional frente a su contexto histórico.

Respecto a las *finalidades didácticas* (variable 7) que observamos en las diversas editoriales con la introducción de elementos patrimoniales en sus textos, o en su iconografía, tenemos que declarar que en todos los casos la tendencia general ha sido de carácter *academicista*, ya que el tratamiento ha sido el de aportar conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural ilustrado o centrado en aspectos anecdóticos. Esto, de nuevo, se sitúa en el primer nivel de nuestra hipótesis de progresión.

FERRERAS LISTÁN, M. y JIMÉNEZ PÉREZ, R. ¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

TABLA IV. Valores obtenidos en la Categoría III. Patrimonio e identidad

TENDENCIA GENERAL DE LOS DIVERSOS NIVELES										
7. Escalas de identidad.	Comunidad/Editorial	Tendencia gral. curso 1.º	Tendencia gral. curso 2.º	Tendencia gral. curso 3.º	Tendencia gral. curso 4.º	Tendencia gral. curso 5.º	Tendencia gral. curso 6.º	Tendencia final	Nivel H. de progresión	
	7. Escalas de identidad.	Madrid	ME,	Social	Social	-	-	-	-	-
ME,			-	-	-	-	-	-	-	
Cataluña		CE,	Social	Social	Social	Social	-	-	Social II	II
		CE,	-	-	-	-	-	-	-	-
Aragón		AE,	-	-	-	-	-	-	-	-
		AE,	Social	Social	-	-	-	-	-	-
8. Patrimonio e identidad	Madrid	ME,	Etnológica	Etnológica	-	-	-	-	-	
		ME,	-	-	-	-	-	-	-	
	Cataluña	CE,	Etnológica	Etnológica	Etnológica	Etnológica	-	-	Etnológica	II
		CE,	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aragón	AE,	-	-	-	-	-	-	-	-
		AE,	Etnológica	Etnológica	-	-	-	-	Etnológica	-

Fuente: elaboración propia.

Finalmente en la Categoría III, *Patrimonio e identidad* (Tabla IV) recordamos que solo se aborda si se ha caracterizado la variable 1, con el indicador de *simbólico-identitario*, es decir, solo podemos establecer relaciones simbólicas en aquellos elementos patrimoniales que caracterizan a una sociedad o un entorno natural o su geo- y biodiversidad. Como ya hemos visto, esto ocurría en los cursos de primer ciclo de varias editoriales (seis cursos en total), así como en los cursos de segundo ciclo de una de ellas (dos cursos en total). En todos estos casos, se observa que respecto a la variable 7, *escalas de identidad* se ha visto un indicador de carácter *social*, que reconoce el valor simbólico e identitario de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia (ámbito nacional). La variable 9, *tipología patrimonial e identidad*, presenta una tipología de carácter *etnológico*, al identificar el patrimonio con elementos significativos y tradicionales, y con paisajes asociados a ellos. Esto se puede observar en

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. ¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

algunos ejemplos como ciertas celebraciones tradicionales (Navidad, Carnaval, Cuaresma, Pascua, el Día de San Jorge, la Noche de San Juan, etc.), que se describen como acontecimientos significativos y que dotan a la comunidad de identidad.

Conclusiones

Según lo tratado al inicio de este trabajo, la evaluación de materiales didácticos (libros de texto en nuestro caso) nos revela la consideración particular que recibe el patrimonio como contenido y que, a su vez, queda reflejada en unas estrategias metodológicas para su enseñanza y aprendizaje.

Entre los resultados obtenidos, podemos determinar que la visión que se transmite del patrimonio en los libros es muy simple, afincada generalmente en un nivel básico de complejidad. No aparecen apenas elementos vinculados al patrimonio científico-tecnológico, ni por supuesto se abordan desde una perspectiva holística que integre todas las manifestaciones patrimoniales, perspectiva que se correspondería con nuestro nivel de referencia.

Si realizamos un seguimiento por las categorías propuestas, podemos determinar que la visión que se transmite sobre la concepción del patrimonio en los libros (Categoría I) es heterogénea, es decir, aparecen variables situadas en un nivel inicial de complejidad –caracterizado por una perspectiva patrimonial marcada por la escasez, la grandiosidad o el reconocido prestigio, de carácter histórico o natural–. Aun así, es cierto que se llega a alcanzar, de forma aislada, un tercer nivel o nivel deseable. Este se caracteriza por su perspectiva simbólico-identitaria, sin llegar a una tipología holística. Podemos señalar también que apenas aparecen elementos vinculados al patrimonio científico-tecnológico, sino que la tipología más desarrollada es la etnológica; en todos los casos solo se trabaja con un único tipo de patrimonio, es decir no se establecen relaciones multi- o interdisciplinares.

Respecto a las *Estrategias de comunicación patrimonial* (Categoría II), vemos que, aunque el patrimonio se utiliza como fuente de información e interpretación del contexto socioambiental de las temáticas trabajadas en

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. ¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

las distintas unidades didácticas, no deja de poseer una finalidad meramente academicista; es decir, no se plantea una finalidad crítica, de acuerdo con la cual la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible del patrimonio pudiera ser el motor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto lo sitúa nuevamente en un nivel inicial respecto a nuestra hipótesis de progresión: en tal nivel, los elementos patrimoniales son abordados como contenidos conceptuales, o bien actitudinales y rara vez de forma procedimental. Lo que no sucede jamás es que se traten de forma integrada.

Hemos podido comprobar también que en la mayoría de las ocasiones no se establecen relaciones de identidad (Categoría III) entre el patrimonio y los usuarios de los libros de texto, salvo en contadas ocasiones, en las cuales está presente el carácter social referido al patrimonio etnológico.

Por otra parte y en líneas generales, para una misma editorial se suelen otorgar los mismos indicadores a las diversas variables que componen nuestro estudio, independientemente del contexto geográfico y sociocultural para el que han sido diseñados los libros, a pesar de que cambie el propio elemento patrimonial. Es decir, en el libro editado para Andalucía puede aparecer a modo de ejemplo arquitectónico la catedral de Sevilla, mientras que en el de Madrid, del mismo curso y en el mismo tema, puede aparecer El Escorial. Sin embargo, hemos percibido que en ocasiones existen ciertas diferencias debidas al contexto y hemos encontrado indicadores distintos para la misma variable en la misma editorial. Esto se percibe en la variable 5 *integración de contenidos*. Aquí, la editorial E₃ se comporta de forma distinta en Andalucía y en Cataluña.

También es destacable –ya que ocurre en diversas variables– la diferencia de resultados en función del ciclo educativo. En las distintas editoriales existe una mayor variación del primer ciclo al segundo y al tercero, sin que esto responda a unas pautas razonables. Podemos destacar, entre otros, el caso de la variable *integración de contenidos*, que en primer ciclo varía entre el nivel de máximo desarrollo de acuerdo nuestra hipótesis de progresión y el mínimo, mientras que en el resto de ciclos se comporta de forma homogénea y siempre se sitúa en el nivel intermedio (Tabla III).

Por otra parte, a priori, la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se configura con la intención de conjugar e integrar el campo de las ciencias sociales y experimentales; sin embargo, como se ha podido comprobar, aún sigue siendo la suma acumulada de estos saberes, separados, a veces por la distribución de los temas que configuran las unidades didácticas que componen el libro.

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. (Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria)

Lo que se ha pretendido con este estudio es establecer, entre otras cosas, criterios para la elaboración de una propuesta de mejora de los materiales didácticos de acuerdo con la cual, por un lado, no aparezcan separados los aspectos naturales del patrimonio de los sociales y culturales como ámbitos diferenciados de las ciencias experimentales y de las ciencias sociales; y, por otro lado, que su tratamiento didáctico se lleve a cabo desde una perspectiva holística, crítica y de identidad y con una metodología investigativa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Ávila, R. M. (2003). Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. Ballesteros et ál. (Eds.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, (31-40). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ballart, J. (2001). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- Blanco, A. (2004). Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1 (2), 70-86.
- Cuenca, J. M. (2004). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Universidad de Michigan, Michigan, Estados Unidos. Recuperado de <http://www.lib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>
- Del Carmen, L. M. (2001). Los materiales de desarrollo curricular: un cambio imprescindible. *Investigación en la Escuela*, 43, 51-56.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ferreras, M. (2008). Primary and Secondary Teachers' Conceptions about Heritage and Heritage Education: a Comparative Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24 (8), 2095-2107.

FERRERAS LISTÁN, M. y JIMÉNEZ PÉREZ, R. ¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

- 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. Calafy O. Fontal (Coords.), *Miradas al patrimonio*, (51-72). Gijón: Trea.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Ávila, R. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. En A. E. Gómez y M. P. Núñez (Eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales*, (57-66). Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Estepa, J., Ferreras, M., López-Cruz, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-583. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre355/re35524.pdf?documentId=0901e72b81202af4>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hernández-Cardona, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros et ál. (Eds.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, (455-456). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- (2005). Museografía didáctica. En J. Santacana y N. Serrat (Coords.), *Museografía didáctica*, (23-61). Barcelona: Ariel.
- Jiménez Pérez, R., Cuenca, J. M. y Ferreras, M. (2010). Heritage Education: Exploring the Conceptions of Teachers and Administrators from the Perspective of Experimental and Social Science Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1319-1331.
- Johnsen, E. B. (1997). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares; Corredor.
- López-Cruz, I. (2009). Parámetros para la comunicación patrimonial. En J. M. González y J. M. Cuenca. *La musealización del patrimonio*, 47-63. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Losada, J. L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson; Paraninfo.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista Electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (1), 62-73.

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. (¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?)

- Parcerisa, A. (1999). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Perales, F. J. y Jiménez, J. D. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), 369-386.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares; Corredor.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Pujol, R. M. (2002). Educación científica para la ciudadanía en formación. *Alambique*, 32, 9-16.
- Ruiz, R., Wamba, A. M. y Jiménez, R. (2004). La alfabetización científica y el patrimonio: análisis de páginas web. En P. Díaz et ál. (Coords.), *La didáctica de las ciencias experimentales ante las reformas educativas y la convergencia europea*, 435-439. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Travé G. y Pozuelos, F. J. (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Investigación en la Escuela*, 65, 3-10.
- Valls, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42.
- (2002). Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de historia de la Educación Secundaria Obligatoria. *Gerónimo de Uztariz*, 17-18, 67-78.
- Wamba, A. M. y Jiménez Pérez, R. (2005). La enseñanza y difusión del patrimonio y la alfabetización científica: relaciones ciencia, tecnología, sociedad y patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias*, número extraordinario.
- Wiersma, W. (2000). *Research Methods in Education. An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.

Dirección de contacto: Mario Ferreras Listán. Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Avda. 3 de Marzo s/n; 21071 Huelva, España. E-mail: mario.ferreras@ddcc.uhu.es

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. ¿CÓMO SE CONCEPITALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

Anexo I

Parrilla I. Cuestiones técnicas de los libros de texto (ejemplo editorial)

ESTRUCTURA DEL LIBRO			
ASIGNATURA: Conocimiento del Medio	EDITORIAL: Anaya		
CURSO: 1.º E. Primaria	AÑO: 2007		
ISBN: 978-84-667-5624-2	Autores: Nieves Herrero, María Gregoria Martín		
Cod.: 9 788466 756242	Comunidad: Andalucía		
ÍNDICE: Si. 14 temas.	PRESENTACIÓN: Si, introduciendo aspectos relacionados con la temática de la unidad a través de textos e imágenes curiosas e interesantes.		
BLOQUES TEMÁTICOS: No aparecen diferenciados ebrimamente.	DESARROLLO: Si, se desarrollan los contenidos de la unidad (principalmente conceptuales). Se presentan textos, fotografías y dibujos. Normalmente se presentan elementos que se pueden encontrar en el contexto de la temática estudiada, o que forman parte de ella.		
GLOSARIO: No.	ACTIVIDADES FINALES: Si, son denominadas <i>Relatos y juegos</i> ; son actividades de corte evaluativo donde se pretende recordar los conocimientos adquiridos.		
ANEJO: No.	COMPLEMENTOS UNIDAD: Si. Denominado <i>Mis competencias</i> . En esta sección se pretende mostrar las distintas competencias que deben ser desarrolladas y adquiridas durante el curso. Normalmente se relacionan con la temática trabajada en la unidad.		
PROYECTO: SALTAR LA VISTA.	OTROS: No aparecen.		
ESTRUCTURA DE LA UNIDAD			
UNIDADES			
0	No hay	9	Las plantas
1	El colegio	10	Agua, sol y aire
2	El cuerpo	11	Los peces
3	Los alimentos	12	Las estaciones
4	La familia y la casa	13	La comunicación
5	La Navidad	14	Medios de transporte
6	La calle	15	
7	Los mamíferos	16	
8	Las aves	17	
OBSERVACIONES:			

614 Revista de Educación, 361, Mayo-agosto 2013, pp. 591-618
 Fecha de entrada: 28-09-2011 Fecha de aceptación: 15-00-2012

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R., (¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?)

Anexo II

Parrilla 2. Estudio de las unidades didácticas

PROTOCOLO DE RECOGIDA DE DATOS DE LAS UNIDADES						
ASIGNATURA: C. Medio	EDITORIAL: Santillana	TÍTULO DE LA UNIDAD: 9 Otros animales	CURSO: 2.º	PALABRA PATRIMONIO: No		
Categorías	TEXTO DISCURSIVO-ICONOGRÁFICO		ACTIVIDADES			
	Presentación de la unidad	Desarrollo de la unidad	Complementos y ampliación de la unidad	Actividades de desarrollo	Actividades de desarrollo	Actividades complementarias
Núcleos						
1. Perspectivas sobre el patrimonio	-	La rinita de San Antón (p. 94). Excepcional	Brisa y rezo (líneas ibéricas) (p. 98). Excepcional	-	-	P. 98
2. Tipos de patrimonio	-	Natural	Natural	N.º T.: N.º P.	N.º T.: N.º P.	N.º T.: N.º P. 2
3. Nivel de disciplina/materia	-	Unidisciplinar	Unidisciplinar	-	-	Natural
4. Papel del patrimonio	-	Recurso	Recurso	-	-	Unidisciplinar
5. Integración de contenidos	-	Integración simple	Integración simple	-	-	Recurso
6. Contextualización	-	Español	Español	-	-	Integración simple
7. Finalidades	-	Académica	Práctica-conservacionista	-	-	Español
8. Errores de identidad	-	-	-	-	-	Práctica-conservacionista
9. Tipología patrimonial e identidad	-	-	-	-	-	-

Descripción/síntesis: Aparecen dos elementos patrimoniales, la rinita de San Antón y los línces, ambos son especies protegidas.

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. ¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

Anexo III
Parrilla 3. Compilación de la información de los libros de texto

Categorías		PROTOCOLO DE RECOGIDA DE DATOS										Tendencia	Nivel		
		ASIGNATURA: Conocimiento del Medio	EDITORIAL: Santillana	Comunidad: Madrid	CURSO: 3.º	PALABRA PATRIMONIO: 5i, pp. 143 y 201									
Núcleos		Texto discursivo-icográfico					Actividades								
		Presentación de la unidad	Desarrollo de la unidad	Complementos y ampliación de la unidad	Actividades iniciales	Actividades de desarrollo	Actividades finales y Reposo trimestral	Actividades complementarias							
Categoría I: Concepto de patrimonio	1. Impactos sobre el patrimonio	Exposicional: 9, 10 Movimiento: 5 Ejercicios: 10 Temática: 4, 14	Exposicional: 3, 9, 14 Temática: 5 Diversidad: 4, 10 Símbolo-datos: 5	Exposicional: 10	Exposicional: 9, 10 Movimiento: 5 Ejercicios: 10 Temática: 4, 14	Exposicional: 3, 14 Diversidad: 4 Símbolo-datos: 5	Exposicional: 3, 14 Diversidad: 4 Símbolo-datos: 5	Nº 1, 32; Nº P. 0	Exposicional: 9, 10 Movimiento: 5 Ejercicios: 10 Temática: 4, 14	Exposicional	I				
	2. Tipo de patrimonio	Historia: 15 Naturaleza: 9, 10 Evolución: 14 Civiltico-civiles: 6	Natural: 4, 5, 9, 10 Historia: 14, 15 Evolución: 14, 15 Civiltico-civiles: 6	Natural: 10	Natural: 9, 10 Historia: 15	Natural: 4, 5 Evolución: 14, 15 Civiltico-civiles: 6	Natural: 10	Natural: 10 Historia: 15	-	Natural: 10 Historia: 15	Natural	I			
	3. Nivel de disciplina	Unidisciplinar: 6, 9, 10, 14, 15	Unidisciplinar: 4, 5, 6, 9, 10, 14, 15 Multidisciplinar: 5	Unidisciplinar: 10	Unidisciplinar: 9, 10, 15	Unidisciplinar: 4, 5, 6, 9, 10, 14, 15 Multidisciplinar: 5	Unidisciplinar: 10, 15	Unidisciplinar: 4, 5, 6, 9, 10, 14, 15 Multidisciplinar: 5	-	Unidisciplinar: 10, 15	Unidisciplinar	I			
	4. Fase del patrimonio	Analítico: 14 Recorrido didáctico: 6, 9, 10, 15	Analítico: 3 Recorrido: 4, 6, 7, 10, 14, 15	Recorrido didáctico: 10	Recorrido didáctico: 9, 10, 15	Analítico: 3 Recorrido: 4, 6, 7, 10, 14, 15	Recorrido didáctico: 10	Analítico: 3 Recorrido: 4, 6, 7, 10, 14, 15	-	Recorrido didáctico: 10, 15	Recorrido didáctico	II			
Categoría II: Comunicación patrimonial	5. Integración de contenidos	5, 9, 10, 14, 15	5, 9, 10, 14, 15 Integración simple: 4	5, 9, 10, 15	5, 9, 10, 15	5, 9, 10, 14, 15 Integración simple: 4	5, 9, 10, 15	-	5, 9, 10, 15 Integración simple: 4	5, 9, 10, 15 Integración simple: 4	5, 9, 10, 15 Integración simple: 4	5, 9, 10, 15 Integración simple: 4	5, 9, 10, 15 Integración simple: 4	5, 9, 10, 15 Integración simple: 4	5, 9, 10, 15 Integración simple: 4
	6. Contextualización	Funcional: 15 Temática: 14 Español: 4, 5, 9, 10, 14, 15 Español: 4, 5, 9, 10	Funcional: 14 Temática: 5 Español: 4, 5, 9, 10, 14, 15 Social: 15	Ejercicios: 10	Funcional: 15 Español: 9, 10	Funcional: 14 Temática: 5 Español: 4, 5, 9, 10, 14, 15 Social: 15	Funcional: 14 Temática: 5 Español: 4, 5, 9, 10, 14, 15 Social: 15	-	Funcional: 15 Español: 9, 10	Funcional: 15 Español: 10	Ejercicios: 10	Funcional: 15 Español: 10	Funcional: 15 Español: 10	Ejercicios: 10	Ejercicios: 10
	7. Fuentes	Académicas: 6, 9, 10, 14, 15	Académicas: 5, 6, 9, 10, 14, 15 Práctico-conversacional: 4	Práctica conversacional: 10	Académicas: 9, 10, 15	Académicas: 5, 6, 9, 10, 14, 15 Práctico-conversacional: 4	Académicas: 9, 10, 15	Académicas: 5, 6, 9, 10, 14, 15 Práctico-conversacional: 4	-	Académicas: 5, 6, 9, 10, 14, 15 Práctico-conversacional: 4	Académicas: 5, 6, 9, 10, 14, 15 Práctico-conversacional: 4	Académicas: 5, 6, 9, 10, 14, 15 Práctico-conversacional: 4	Académicas: 5, 6, 9, 10, 14, 15 Práctico-conversacional: 4	Académicas: 5, 6, 9, 10, 14, 15 Práctico-conversacional: 4	Académicas: 5, 6, 9, 10, 14, 15 Práctico-conversacional: 4
Categoría III: Patrimonio o diversidad	8. Estado de conservación	-	Social: 15	-	-	Social: 15	Social: 15	-	Social: 15	-	-	-	-	Social	II
	9. Tipo de patrimonio o diversidad	-	Ecológica: 15	-	-	Ecológica: 15	Ecológica: 15	-	Ecológica: 15	-	-	-	-	Ecológica	II

16 Revista de Educación, 361, Mayo-agosto 2013, pp. 591-618
Fecha de entrada: 28-09-2011 Fecha de aceptación: 15-00-2012

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. (¿CÓMO SE CONCEPTUALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?)

Anexo IV
Sistema de categorías

CATEGORÍAS	Variables	Indicadores	Descriptores	Nivel de progresión
TABLA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTOS Y MATERIALES	1. Perspectivas sobre el patrimonio	Excepcional	Escasez, rareza, singularidad o valor cronológico (por ejemplo: carácter endémico de especies naturales, restos arqueológicos únicos, etc.)	I
		Monumental	Grandiosidad y reconocido prestigio, de elementos naturales, histórico-artísticos, etnológicos y científico-tecnológicos	I
		Estética	Belleza natural, artística y estilística	II
		Temporal	Carácter evolutivo o temporal de los cambios naturales, sociales y científico-tecnológicos	II
		Diversidad	Riqueza en bio- y geo-diversidad o diversidad cultural	II
	2. Tipos de patrimonio	Simbólico-identitario	Elementos simbólicos que caracterizan a una sociedad, a un entorno natural, la geo- y biodiversidad	III
		P. Natural-histórico-artística	Elementos de carácter medioambiental y paisajes asociados. Referencia arqueológica y documental. Manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos	I
		P. Etnológica	Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social. Paisajes asociados	II
		P. Científico-Tecnológica	Objetos e instrumentos que han contribuido a la construcción del conocimiento científico. Componentes tecnológicos e instrumentos científicos del cambio socioeconómico. Elementos paisajísticos y paisajes asociados. Principios científicos en los procedimientos de construcción y su evolución	II
		P. Holística	Consideración global e integrada de todos los manifestaciones anteriores	III
3. Nivel de disciplina	Unidisciplinar	Se trabaja una sola tipología patrimonial	I	
	Multidisciplinar	Se trabajan varios tipos de patrimonio de forma sumativa	II	
	Interdisciplinar	Se trabajan varios tipos de patrimonio de forma sistémica	III	
	Utilización anecdótica	Contenidos o actividades puntuales, poco contextualizadas o con poca relación con el diseño de la unidad	I	
	Recurso didáctico	Contenidos o actividades utilizados como fuentes de información para el trabajo e interpretación del contexto socioambiental relacionado con la unidad	II	
	Integración plena	Tratamiento significativo como objetivo, contenido y recurso	III	
	Sin integración	Se trabaja de forma predominante un tipo de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)	I	
	Integración simple	Se trabajan de forma predominante dos tipos de contenidos relacionados (C-P, C-A, P-A)	II	
	Integración completa	Se trabajan los tres tipos de contenidos de forma interrelacionada	III	
	4. Papel del patrimonio en P. educativos y de difusión			
5. Integración de contenidos				
CATEGORÍAS	Variables	Indicadores	Descriptores	Nivel de progresión
Categoría I: Estrategias de construcción patrimonial				
Categoría II: Visión del patrimonio				

Revista de Educación 361. Mayo-agosto 2013, pp.591-618 617
Fecha de entrada:28-09-2011 Fecha de aceptación:15-00-2012

Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. ¿CÓMO SE CONCEPITALIZA EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

CATEGORÍAS	Variables	Indicadores	Descriptores	Nivel de progresión
Categoría 1: Estrategias de construcción del patrimonio	6. Contextualización	Descontextualizada	No aparece el elemento patrimonial contextualizado de acuerdo con ningún criterio de los expertos a continuación	I
		Funcional	Se presentan el uso y funcionamiento de los elementos patrimoniales	I
		Temporal	Se presentan la cronología y el contexto histórico de los elementos patrimoniales	II
		Espacial	Se presenta la localización geográfica original de los elementos patrimoniales	II
	7. Fertilidad del proceso de comunicación	Social	Se presentan las características sociales de las comunidades relacionadas con los elementos patrimoniales tratados	III
		Académicas	Conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado o centrado en aspectos anecdóticos	I
	8. Escalas de identidad	Práctica conservacionista	Valores patrimoniales en la vida cotidiana (económicos, identitarios...) y potenciación de su conservación	II
		Crítica	Formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible en el ámbito patrimonial	III
		Identitaria	No se establecen relaciones de identidad entre los elementos patrimoniales que aparecen en el libro y un supuesto sujeto	I
		Individual	Reconocimiento del valor simbólico-identitario exclusivamente de aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con el individuo por su experiencia personal propia	I
Categoría 2: Patrimonio e identidad	9. Tipología patrimonial e identidad	Social	Reconocimiento del valor simbólico-identitario de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia	II
		Polidimensional	Reconocimiento del valor simbólico-identitario de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia o externos a ella	III
	Natural	Identificación con elementos de carácter medioambiental	I	
	Historica	Identificación con referentes arqueológicos y documentales	I	
	Artística	Identificación con manifestaciones de los diferentes movimientos estilísticos	II	
	Etnológica	Identificación con elementos significativos y tradicionales y paisajes socioculturales	II	
Científico-tecnológica	Identificación con elementos significativos y paisajes socioculturales	II		
Holística	Identificación indiferenciada con diversas manifestaciones patrimoniales	III		

618 Revista de Educación, 361, Mayo-agosto 2012, pp. 591-618
 Fecha de entrada: 28-09-2011 Fecha de aceptación: 15-00-2012

4.5. Artículo 5: La Educación Patrimonial en los museos.

Autor/es: MARTÍN-CÁCERES, M., LÓPEZ-CRUZ, I., MORÓN, H. Y FERRERAS-LISTÁN M. (2014)... (1-24).

Artículo: La Educación Patrimonial en los museos

Año: 2014

Revista: CLIO. History and History teaching, 40

Editorial: Asociación Proyecto CLIO

Lugar: España

I.S.S.N.: 1139-6237

Indicios de calidad: Clío se publica ininterrumpidamente desde 1998 y con periodicidad anual desde 2003. ISSN: 1139-6237; DL: M-9276-1998. Es una publicación de la Asociación Proyecto CLIO y está alojada en Rediris, mediante los acuerdos pertinentes.

Revista indexada: IN-RECS (Índice de Impacto: 0.111; 2º Cuartil, posición 42 en Educación). MIAR (ICDS 2012: 3.646). Directorio LATINDEX (características cumplidas: 32). DICE (Difusión internacional: 3. Internacionalidad de las contribuciones: 29,17 %. Categoría ANEP: C). RESH (<http://epuc.cchs.csic.es/resh/> criterios cumplidos CNEAI: 13; criterios cumplidos ANECA: 15, DIALNET (CIRC: Grupo B). Directorio de Revistas del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de España. Ulrich's Periodicals Directory. Regesta Imperii. DULCINEA. Google Académico. REBIUN.

La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos**Heritage Education in Museums. Educational Material Analysis**

Myriam Martín Cáceres, Inmaculada López Cruz, Hortensia Morón Monge y Mario Ferreras Listán

Universidad de Huelva / myriam.martin@ddcc.uhu.es

Resumen

En este trabajo analizamos el papel que se le otorga a la educación patrimonial en los museos histórico-artísticos, de la ciencia y parques naturales. Trabajamos con los materiales didácticos editados por los centros patrimoniales con mayor número de visitas en el ámbito español en cada categoría. El objetivo consiste en caracterizar la perspectiva patrimonial transmitida por estos materiales, detectar las dificultades y obstáculos existentes respecto a la educación patrimonial y realizar aportaciones que permitan su integración desde una perspectiva transdisciplinar, constructivista y socio-crítica. Para ello se elaboran diferentes instrumentos de obtención y análisis de información (hipótesis de progresión, hojas de observación y recogida de datos y tablas de categorías) que permiten el estudio sistemático y riguroso de los materiales y centros patrimoniales objeto de investigación.

Los resultados, en general, ponen de manifiesto el uso del patrimonio como recurso educativo y las relaciones existentes entre los diferentes tipos y centros patrimoniales para desarrollar propuestas educativas coherentes con las líneas de trabajo que se establecen.

Palabras clave: Educación Patrimonial; museos, parque nacionales, materiales educativos

Abstract

The role of Heritage Education is analysed through the historical, artistic, science museums and natural parks. We work with educational documents edited by the most visited heritage centres in each typology in Spain. The aim is to characterise the patrimonial outlook transmitted by these materials, detect the difficulties and obstacles in terms of heritage education and provide input to allow integration from a transdisciplinary, constructivist and socio-critical perspective. To this end, different research instrument are developed (progression hypothesis, observation sheets and data collection categories and tables) to enable a systematic and rigorous analysis of the educational materials and centres studied. The outcomes, in general, allow us highlighting the disciplinary use of heritage as an educational resource, and its relationships between several heritage centres and typologies with our educational proposals.

Key words: Heritage Education; Museums; Nature Parks; Educational Materials

1. Introducción

Son muchos ya los referentes que ponen de manifiesto la relevancia de la Educación Patrimonial en nuestra sociedad. Ejemplo de ello es el diseño y aprobación recientemente del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, como propuesta cumbre en este campo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, articulando las propuestas procedentes del ámbito educativo formal, no formal e informal. Este hecho también se ha puesto de manifiesto con la celebración del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial celebrado en Madrid durante el mes de octubre de 2012 y que establecía la situación actual a nivel estatal e internacional de la investigación e innovación en esta línea.

Uno de los campos de actuación clave dentro de este campo es el establecimiento de las conexiones entre escuela y museo, como aquellas instituciones de mayor responsabilidad para el establecimiento de propuestas didácticas centradas en el patrimonio. En este sentido, en el ámbito español se están desarrollando diversas investigaciones que abordan esta temática (Calaf, 2009; Estepa, 2013; Fontal y Calaf, 2006), que han supuesto un importante incremento de la producción a nivel cuantitativo y cualitativo. El trabajo que

aquí se presenta se enmarca dentro de dos proyectos de I+D+i¹ diseñados a partir de otras investigaciones previas, que han perfilado el sentido de la educación patrimonial desde una perspectiva educativa tanto formal como no formal y desde una visión interdisciplinar (Cuenca, 2002). Estos estudios se han centrado en el análisis de las concepciones que manifiesta el profesorado y los libros de texto, de educación primaria y secundaria (Estepa, Ávila y Ferreras, 2008), así como los gestores patrimoniales y los materiales didácticos diseñados en museos y centros de interpretación, sobre el concepto de patrimonio y su enseñanza, que inciden en los procesos educativos desde una perspectiva no formal. De esta manera, los objetivos de este trabajo, en concreto dentro de las investigaciones referidas, consisten en: a) conocer la visión del patrimonio que difunden los museos a través de los materiales y recursos que editan, b) averiguar las estrategias de comunicación patrimonial que se establecen en dichos materiales y c) identificar los obstáculos para el desarrollo de propuestas didácticas constructivistas para trabajar el patrimonio, con el alumnado, desde los diversos centros patrimoniales.

2. Antecedentes y fundamentación teórica.

Dentro de los estudios que investigan el museo como institución educativa destacan los trabajos de Asensio y Pol (2002) y Pérez (2000) donde se realizan evaluaciones de museos, así como propuestas educativas en los mismos, y estudios de público en la línea de Teboul y Champarnaud (1999). En este ámbito de investigación existe una mayor diversificación de trabajos, que ponen de relieve la importancia y el potencial de la institución museística para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio (Mattozzi, 2008; Santacana y Serrat, 2005; Semedo y Ferreira, 2011).

Esta potencialidad del museo como instrumento para la educación formal, no formal e informal tiene como consecuencia que un número importante de investigaciones didácticas no vayan orientadas hacia la escuela, sino a la sociedad en general (Martín Cáceres, 2012), al igual que sucede en el caso de la educación ambiental (Álvarez y Vega, 2009). Uno de los aspectos más estudiados en esta línea son los procesos de comunicación que se establecen entre el museo y el público, desarrollándose una serie de interesantes trabajos tanto nacionales (Fontal, 2004; Martín Cáceres, 2012; Pastor, 2004) como internacionales (Allard y Lefebvre, 2001; Hooper-

Greenhill, 2007; Semedo, 2004) que han establecido unas líneas analíticas generales.

Otro campo de investigación, relacionado directamente con el objeto de este estudio, aborda el análisis de las actividades y materiales que los museos e instituciones patrimoniales ofrecen al público escolar. Así, se pueden citar los trabajos de Martín Cáceres y Cuenca (2011) donde se analizan las actividades que proponen diferentes museos y el proceso educativo que se produce en los mismos. En este sentido hay que destacar también la tesis doctoral de Serrat (2005) donde realiza un amplio análisis de las acciones didácticas de los museos teniendo en cuenta actividades, proyectos y materiales didácticos, realizando un mayor hincapié en el tratamiento de los contenidos procedimentales. Igualmente, es de gran interés la tesis de Lidia Rico (2009), en la que se analiza el papel relevante de los Gabinetes Pedagógicos de Bella Artes andaluces, como instituciones que han posibilitado, multiplicado y mejorado el uso didáctico del patrimonio y especialmente del museo en el ámbito escolar. Finalmente dentro del análisis de materiales didácticos en el museo cabe señalar el trabajo de Parcerisa (2006), que constituye un importante referente a nivel metodológico, respecto

al diseño y aplicación de los instrumentos de investigación.

Recientemente aparece una nueva línea de investigación en este campo que está adquiriendo fuerza respecto a la relación del museo con las nuevas tecnologías. Así destacan trabajos como los de Asensio y Asenjo, (2011), Carreras (2006), Ibáñez (2011) o Tejera (2013), que ponen de relieve tanto el potencial como las deficiencias de la aplicación de esta tecnología en el museo, valorándose su impacto en la innovación educativa.

Últimamente, muchos estudios dentro del campo de la didáctica del patrimonio y el museo se están centrando en lo que unos denominan pedagogía museística (Pastor, 2004) y otros museografía didáctica (Santacana y Serrat, 2005) donde se pone de relieve la necesidad de incorporar la didáctica del patrimonio dentro de estas instituciones museísticas. Este tratamiento, tal como también indica Calaf (2009), posibilita un mayor conocimiento de los contenidos que comunican los museos y, a través de una metodología didáctica de intervención en los mismos, se podrá dar respuestas a la demanda social y educativa que se reivindica a las instituciones patrimoniales.

Nos enfrentamos al concepto de patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja

(Cuenca, 2002), donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales (Ruiz, Calderón y Torres, 2011).

La didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo, dentro de las grandes metas establecidas para la educación, particularmente en la formación de la ciudadanía y la alfabetización científica. A través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo de la realidad, independientemente de que ello conlleve objetivos relacionados con la propia conservación y valoración del patrimonio, así como con el propio conocimiento de dichos referentes y sus procedimientos de análisis e investigación, que nunca han de confundirse con el fin último de este proceso educativo.

Si partimos de esta visión del patrimonio y de sus relaciones socioculturales hemos de establecer unos criterios básicos relativos a su inserción en

los materiales educativos de los museos, partiendo de *para qué* educamos en patrimonio, *qué* formación patrimonial hemos de promover y *cómo* la desarrollamos y la evaluamos/valoramos.

La finalidad básica de la didáctica del patrimonio sería la de facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, desde los que partir para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de posicionamientos futuros. Además, el conocimiento de este legado estimula la conciencia crítica respecto a nuestras creencias y nuestra identidad, así como en relación con otras culturas, poniendo de manifiesto la existencia de valores compartidos con otras sociedades (Copeland, 2006).

Para el cumplimiento de tales finalidades es necesario partir de la enseñanza de unos contenidos coherentes con tales propósitos, de forma que su selección debe surgir de un profundo análisis crítico, tanto desde el punto de vista socio-antropológico como desde el epistemológico de cada una de las disciplinas implicadas y la necesaria plasmación de las relaciones entre conceptos, habilidades, normas y valores. Hay que destacar el papel de datos,

informaciones y hechos patrimoniales como fuente de trabajo para la aproximación al conocimiento social y como elemento que facilita la comprensión y concreción de conceptos básicos de mucha mayor abstracción como cambio/permanencia y evolución temporal, entre otros.

Por otro lado, es evidente la potencialidad que presenta el patrimonio para el trabajo de contenidos de carácter procedimental, en función de procesos de análisis e interpretación que permiten describir y explicar el funcionamiento y organización de las sociedades partiendo de las fuentes primarias para el conocimiento sociohistórico y científico-tecnológico.

De igual manera, las actitudes, valores y normas, han de conllevar, desde nuestra perspectiva, la construcción por parte del alumnado de su propia autonomía moral, así como el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural e individual y a la negociación democrática e, igualmente, la defensa de la diversidad cultural, la biodiversidad y de un medioambiente sostenible. Todo ello implica el desarrollo de capacidades cognitivas, como la del pensamiento crítico, la autonomía intelectual, la empatía, la cooperación, la solidaridad, formando un pensamiento regido por criterios de justicia, dignidad personal y autorregulación. Así, partiendo

de elementos patrimoniales, puede potenciarse el conocimiento y la interpretación de los referentes identitarios y simbólicos de la sociedad en la que se desenvuelve el alumnado, al tiempo que se desarrollan criterios de tolerancia y respeto hacia otras formas de vida pretéritas o actuales, básicamente a través de la empatía cultural, valorando la interculturalidad como condición imprescindible para un mundo mejor (Cuenca, Estepa y Martín Cáceres, 2011).

En lo que se refiere a los aspectos metodológicos, consideramos el interés de articular estrategias didácticas tendentes a la resolución de problemas abiertos a través de la contextualización temporal, espacial, social y funcional de los elementos patrimoniales. A partir de un patrimonio próximo al contexto del alumnado y de la sociedad en general, que se articula como hilo conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos planificar actividades basadas en el contraste de información, en las que se articule una triple secuencia basada en la obtención de información, reflexión sobre la información y comunicación de los resultados.

Son de gran interés las propuestas de investigación del medio o su utilización como laboratorio para el aprendizaje sacionatural y científico-tecnológico, empleando las visitas e itinerarios

centrados en paisajes, edificios, museos, centros de interpretación de la naturaleza o lugares de interés medioambiental, con el fin de investigar, clasificar y conservar aspectos del patrimonio que pueden ser de utilidad para la práctica escolar a la hora de procesar información y nuevos conocimientos. Estas actividades deben imbricarse, antes y después de la salida, con tareas que lo contextualicen dentro de un diseño didáctico coherente y significativo. Las clasificaciones de minerales y fósiles, la realización de herbarios y de museos escolares con elementos de la vida cotidiana del pasado, el diseño de talleres tanto de creación plástica (maquetas, dibujos, croquis...) como de producción audiovisual sobre elementos patrimoniales, son ejemplos prácticos que dinamizan la vida escolar en el plano metodológico, al tiempo que configuran una nueva relación educativa con el patrimonio, motivadora para introducir al alumnado en todo tipo de conocimientos sociohistóricos y científico-naturales.

En cuanto al proceso de evaluación, cualquier propuesta didáctica ha de estar plenamente relacionada con las finalidades, los contenidos y la metodología indicada y ha de desarrollarse a partir de las propias actividades que se propongan. Los criterios de evaluación deben tener como referente último las finalidades generales del programa

educativo y deben hacer hincapié en la evaluación no sólo del alumnado, sino también del propio diseño didáctico y de su proceso de experimentación, así como del papel jugado por el profesorado y los educadores o guías, articulando procedimientos de intervención, a modo de feedback, que orienten la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los criterios de evaluación que pueden ser más relevantes se relacionarían con el conocimiento de los hechos sociohistóricos, naturales y científicos relacionados con el patrimonio, el manejo, procesamiento e interpretación de las fuentes de información primaria y el respeto y valoración intercultural a través del patrimonio (Cuenca *et al.*, 2011).

3. Diseño metodológico.

Para alcanzar los objetivos propuestos es necesario utilizar una metodología de corte transversal y estructurada (Cuenca, 2002; Estepa, 2013; Estepa, Ferreras, López y Morón, 2011; Martín Cáceres, 2012), que desarrolle por un lado, un análisis descriptivo-interpretativo de corte cualitativo y por el otro, utilice métodos experimentales ligados al paradigma cuantitativo, de manera que podamos conocer lo que sucede o puede suceder en los materiales educativos, sin intervenir directamente en la realidad, en lo referente a la proyección

del patrimonio y todo lo que éste conlleva, desde una visión simple hasta otra más o menos compleja (Álvarez-Gayou, 2003; Flick, 2004).

El planteamiento metodológico general tiene como referente una visión holística, la comprensión e interpretación del significado de los fenómenos sociales, la explicitación de los valores del investigador, la asunción de la necesidad de la integración entre teoría y práctica y el subjetivismo reconocido que, entre otros, son todos ellos identificativos de los estudios cualitativos (León y Montero, 2002; Wiersma, 2000).

La muestra seleccionada ha consistido en los materiales didácticos correspondientes a ocho museos y/o centros de interpretación españoles, seleccionados previamente por ser los más visitados en sus respectivas disciplinas dentro del marco de nuestra investigación. Estos museos se encuentran repartidos en 4 centros histórico-artísticos (Picasso de Barcelona, El Prado de Madrid, Guggenheim de Bilbao y Picasso de Málaga), 2 casamuseos de las ciencias (CosmoCaixa de Barcelona y Parque de las Ciencias Granada) y 2 centros de interpretación de la naturaleza (Parque Nacional de Doñana de Huelva y Timanfaya de Lanzarote).

De todos los materiales recogidos se han analizado aquellos cuya intencionalidad responde a criterios educativos o de divulgación, siempre y cuando respondan a la colección permanente, estando vigentes en el año 2010, cuando se ha procedido a recopilar la muestra. A estos materiales habría que añadir otros tantos, recogidos de dos museos valencianos -el Museo de Ciencias Príncipe de Asturias, y el Institut Valencià d'Art Modern-, que nos han servido para realizar el estudio piloto que nos permitió validar los instrumentos utilizados en nuestra investigación.

Así, para la investigación que se ha realizado, se han recopilado un total de 53 materiales en formato papel y 8 en formato virtual, correspondiente a las páginas Webs de cada uno de los museos (tabla 1).

En el desarrollo del estudio se parte del diseño de varios instrumentos de investigación, unos para la obtención de la información y otros para el análisis de ésta. En el primer caso, se ha confeccionado una ficha técnica y una ficha general por cada uno de los museos estudiados, donde se aporta información del museo y se compila la información obtenida, respectivamente. Además se presenta un protocolo técnico y un protocolo específico, por cada uno de los materiales que han sido analizados,

incluido las Webs de los museos. En el segundo caso, para el análisis de la información obtenida, se ha elaborado una tabla de categorías, basada en la elaborada para estudios anteriores, que permiten comprobar la validez y utilidad de este instrumentos, que aporta un importante componente de rigurosidad al estudio desarrollado (Estepa, Ávila y Ruiz, 2007; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2011).

El sistema de categorías se concibe como un instrumento que organiza el contenido y la estructura de las fichas de observación, guiando el proceso analítico de la investigación. La categoría I aborda la “*Concepción del patrimonio*”, y las variables que la componen son: perspectiva del patrimonio y nivel de disciplinabilidad; en la categoría II “*Estrategias de comunicación patrimonial*”, se analiza el tratamiento didáctico de esos elementos patrimoniales, incluyendo el tipo de comunicación, el diseño didáctico de materiales en programas educativos, la integración de contenidos, la conexión con el entorno, su contextualización y la finalidad del proceso de educación (tabla 2).

Este instrumento se organiza como una hipótesis de progresión (Cuenca, 2002) compuesta por tres niveles de referencia inclusivos (el nivel más alto incluye a los dos anteriores),

donde se pueden situar las diferentes variables que componen el *sistema de categorías* en relación con el desarrollo conceptual de los elementos patrimoniales, desde un estadio inicial que nos dictaminaría un nivel de complejidad muy básico respecto a la reflexión y conocimiento sobre qué elementos son considerados patrimonio y cuáles no y qué papel juegan en procesos de enseñanza aprendizaje y de comunicación patrimonial, hasta un nivel deseable en el que predomina una visión holística y compleja de los aspectos anteriormente mencionados.

4. Discusión de resultados.

4.1. Materiales de espacios naturales protegidos:

Los espacios naturales protegidos analizados en este ámbito son el Parque Nacional de Doñana y el Parque Nacional de Timanfaya, en cuyos materiales se ha observado que poseen una tendencia cercana al nivel II dentro de la hipótesis de progresión establecida en la tabla de categorías, aunque, ocasionalmente en algunas variables se llega al nivel deseable (Tabla 3).

▪ **Categoría I:** en la variable *perspectiva sobre el patrimonio* existe una tendencia general hacia el nivel intermedio aunque con particularidades, ya que si analizamos por tipo de

materiales los encontramos desde un nivel básico, *excepcional*, hasta el *simbólico-identitario*. En cuanto a la variable que analiza el *nivel de disciplinariedad*, la variedad de opciones es múltiple, aunque en rasgos generales podemos decir también que tienden a un nivel II. Nos encontramos por ejemplo con cuadernillos de campo o itinerarios didácticos que ofrecen una visión unidisciplinar del espacio natural junto con materiales virtuales que aportan una visión multidisciplinar, aunque no existe conexión entre los diferentes tipos patrimoniales.

▪ **Categoría II:** la variable *tipo de comunicación*, se encuentra en un nivel I, *unidireccional unívoco*, en todos los materiales ya sean de papel o virtuales, es decir no permiten la interacción del mismo con el alumnado. En cuanto al *diseño de las actividades*, éstas se encuentra también prácticamente en todos los materiales en un nivel I, es decir sin planificación, excepto para los cuadernos de campo y algunos recursos educativos del parque Nacional de Doñana. La variable *integración de los contenidos*, parece que se encuentra en un nivel II de la hipótesis, *integración simple*, donde aparte de trabajar contenidos conceptuales también muestran la importancia de la conservación y el respeto por el entorno, aunque nos encontramos también con cuadernillos

que tienen un grado de integración compleja (nivel III), al trabajar la dimensión procedimental mediante la observación, análisis, comparación, etc. Respecto a la *conexión con el entorno*, la mayoría de materiales conectan territorialmente con su contexto territorial (nivel II), puesto que estos elementos patrimoniales son espacios naturales propios de una comarca y no tiene sentido la desconexión con su territorio. Nos encontramos con excepciones en algunos recursos donde la perspectiva que predomina es la interterritorial (nivel III), ya que no solo relaciona a ese espacio natural protegido con su región sino que la compara con otros espacios o lugares que poseen características climatológicas, geológicas y biológicas similares. Relacionada con la variable conexión con el entorno está la *contextualización*, la cual predomina un carácter social (nivel III), ya que la mayoría de materiales recogen la importancia de las comunidades humanas y su desarrollo en el entorno natural en el que habitan. Sin embargo, algunos materiales didácticos, como los cuadernillos de campo, trabajan una perspectiva más simple, funcional (nivel II), ya que sólo muestran la función de los diferentes elementos naturales y geológicos que configuran dicho entorno natural. Por último, nos encontramos con

una finalidad práctica-conservacionista (nivel II) en todos los materiales, al recogerse la importancia de ese espacio natural para las sociedades y el medio ambiente y la necesidad de conservarlo y protegerlo.

Existe una gran cantidad y heterogeneidad de materiales de los espacios naturales recogidos, concretamente de aquellos recursos de difusión en papel. Destaca el hecho de que haya muy poca producción de materiales didácticos y que éstos se hayan elaborado, en la mayoría de las ocasiones, a través de empresas de educación ambiental vinculadas al Parque Nacional de Doñana. Sin embargo, a pesar de esta diversidad de materiales, se aporta una visión del patrimonio similar con respecto a la finalidad (práctica-conservacionista), el tipo de comunicación (unidireccional unívoco) o la conexión con el territorio (territorial y, en algún caso, interterritorial).

4.2. Materiales de museos histórico-artísticos

Hemos de tener en cuenta que éstos son los museos que más presencia tienen en la muestra, habiéndose recogido y analizado los recursos en papel y virtuales de cuatro museos: Museo del Prado, Museo Picasso Barcelona, Museo Picasso

de Málaga y Museo Guggenheim de Bilbao.

Los materiales y recursos analizados pertenecientes a los museos de carácter histórico-artístico poseen un nivel dentro de nuestra hipótesis de progresión entre el I y II, y ocasionalmente en algunas variables se llega al nivel III como podemos observar en las tablas (tablas 4 y 5).

- **Categoría I:** la variable *perspectiva sobre el patrimonio* posee un nivel II en todos los materiales. Se corresponde con el indicador *temporal*, al mostrarse la evolución por periodos cronológicos de una determinada época o autor, así como estética cuando destacan las peculiaridades propias de un periodo artístico y su vocabulario específico. Tan sólo difiere un material que valora la obra por la *diversidad* de matices que se puede transmitir a través de ella. En cuanto al *nivel de disciplina* de los mismos, destaca el nivel I *unidisciplinar*, al trabajar elementos propios de su tipología patrimonial, de carácter histórico-artístico.

- **Categoría II:** en cuanto al *tipo de comunicación* destaca el nivel I *unidireccional unívoco*, principalmente en los materiales en papel, siendo el museo o el material, el emisor exclusivo. En los materiales virtuales se llega al nivel II, destacando el tipo de comunicación *unidireccional*

recíproca, o bien *multidireccional*. En todo caso la web sigue siendo el emisor, a pesar de contar con actividades on-line (puzzles, preguntas, encontrar diferencia, etc.), que no permiten la interacción real del alumnado con el museo. Con respecto a la variable *diseño didáctico de los materiales*, observamos que lo predominante es una *integración parcial*, nivel II, siendo común en este tipo de materiales no adaptar el nivel y lenguaje de los contenidos al público al que va dirigido. En el caso de los materiales en papel destinados a docentes, asciende al nivel III, existiendo conexión entre los diferentes componentes didácticos, objetivos, contenidos y actividades. En alguna ocasión, dentro de los materiales de difusión, como en las guías museísticas, se encuentran en el nivel I sin ningún tipo de planificación educativa. En cuanto a la *integración de los contenidos*, destacar que suele ser *simple* (nivel II), trabajándose predominantemente contenidos conceptuales asociados con algún procedimiento o actitud, y excepcionalmente *compleja*. Si atendemos a la *conexión con el entorno*, detectamos que aquellos materiales que poseen un carácter más general no aportan conexión con el entorno del elemento (nivel I); en cambio aquellos de carácter más biográfico o específico, se relacionan con el entorno *territorial-interterritorial* (nivel II-

III), basado en las escuelas artísticas, o bien conectando con otros museos o artistas de la época. Todos los materiales se encuentran contextualizados, ya sea a nivel temporal o funcional (nivel II) salvo en el caso de algunos materiales didácticos destinados al profesorado que alcanzan un nivel social (nivel III). Por último, la *finalidad del proceso* de comunicación se encuentra en el nivel I (*academista*) y en el menor de los casos *práctica* (nivel II), al relacionar elementos patrimoniales con la problemática actual, utilizando centros de interés para motivar al alumnado al estudio de obras de arte.

4.3. Materiales de los museos Científico-tecnológicos

Los dos museos de Ciencias de los que se han obtenido materiales para ser analizados son: el *Parque de las Ciencias* de Granada y el museo *CosmoCaixa* de Barcelona. La tendencia obtenida por los materiales y recursos se encuentra situada mayoritariamente en un nivel II dentro de nuestra hipótesis de progresión, aunque podemos observar algunas variables que se encuentran en un nivel I y otras que llegan a alcanzar el nivel III. Esta disparidad ocurre en función del tipo de material (físico o virtual) y centro que se esté analizando (tabla 6).

▪ **Categoría I:** la variable *perspectiva sobre el patrimonio* es bastante homogénea,

ya que siempre se sitúa en torno al nivel II (a veces con una perspectiva *temporal*, o de *diversidad*, y con un *nivel multidisciplinar*), llegando a alcanzar el nivel III en algunas ocasiones. Esto se debe a que en los museos de Ciencias aparecen elementos patrimoniales caracterizados por criterios temporales, por el carácter evolutivo del conocimiento científico y su influencia en las distintas sociedades. Poseen un carácter multidisciplinar, al tratar diferentes tipologías patrimoniales, aunque de forma sumativa.

▪ **Categoría II:** esta categoría presenta unos resultados más heterogéneos, aunque la tendencia general se sitúa en el nivel II de nuestra hipótesis. Los materiales didácticos referidos a docentes y alumnado se encuentran en un nivel II en la mayoría de las variables que componen esta categoría, salvo en el caso del *diseño de materiales didácticos*, que alcanza un nivel III, al presentar una conexión fundamentada entre los diferentes componentes didácticos incluidos en la propuesta. También encontramos un nivel intermedio en la *conexión con el entorno*.

En aquellos materiales didácticos en el que no se especifica un público en concreto observamos que también se sitúa en el nivel II, salvo en dos variables donde se ubica en el nivel I. Estas

variables son el *tipo de comunicación* y la *finalidad*. Esto ocurre debido a que son materiales, que actúan meramente como emisores de la información, sin pretender establecer algún tipo interacción explícita con el alumnado y con una finalidad meramente académica. Los materiales de difusión son los que se sitúan en un nivel I, como tendencia general, ya que no poseen esa intención educativa de los materiales anteriores. Esto implica que presenten una comunicación unidireccional, que no planteen ningún tipo de planificación didáctica y no busquen la integración de contenidos en su discurso.

Finalmente, las web de ambos museos se sitúan entre el nivel II y III como tendencia general presentando diferencias significativas en ambos museos. Señalar que el Parque de las Ciencias de Granada alcanza el nivel deseable en tres de las siete variables que componen esta categoría, por establecer una comunicación interactiva entre los distintos elementos que intervienen en el proceso, establecer conexiones entre patrimonio y entorno próximo y lejano y alcanzar una finalidad crítica, formando ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible. Por otro lado el museo *CosmoCaixa* alcanza el nivel III en su conexión con el entorno y se sitúa a

caballo entre el nivel II y III respecto a la contextualización.

Como se ha podido comprobar la tendencia en las Web de los museos es de un nivel ligeramente superior a la de los materiales escritos. Esto puede deberse a una mayor atención por parte de los museos en su elaboración, dedicando más recursos humanos y económicos para tal fin, ya que se presentan como un primer elemento a consultar previo a la visita física.

5. Conclusiones

Una característica distintiva entre los materiales didácticos y recursos de difusión, es que los primeros, al tener una finalidad didáctica, presentan unos indicadores superiores correspondientes a las variables que integran las estrategias de educación patrimonial, como el diseño de los materiales, la integración de los contenidos, etc.

Las diferentes categorías que componen este trabajo poseen cierta relación intrínseca que se ha puesto de manifiesto en los resultados obtenidos en nuestro análisis. En relación al primer objetivo que nos proponíamos, *conocer la visión del patrimonio que difunden los museos a través de los materiales y recursos que editan*, siempre que encontramos en la categoría I (perspectiva del patrimonio) una visión *interdisciplinar*, presentará una

contextualización *social* en la categoría II. Es necesario tener en cuenta otro factor que condiciona los resultados, el tipo de museo, ya que en los espacios naturales protegidos, por ejemplo, no tiene sentido que determinadas variables como la *conexión con el entorno* no sean territoriales, al no entenderse este patrimonio, ni física ni geográficamente, si no está vinculado a un espacio o territorio. Esto, a su vez, condiciona otras variables como la contextualización que llegará a ser funcional o incluso social. Atendiendo al segundo objetivo, *averiguar las estrategias de comunicación patrimonial que se establecen en dichos materiales*, consideramos que la falta de conexión con el entorno dificulta una comunicación efectiva, a lo que se suma que la mayoría de los materiales presentan una comunicación unidireccional, sin posibilidad de intervención por parte del alumnado, imposibilitando un proceso de retroalimentación o feedback.

El hecho de que sean materiales procedentes de centros patrimoniales, conlleva un valor legislativo de conservación, reflejándose en una finalidad *practico-conservacionista* e incluso en la integración de los contenidos, donde no sólo primarán conceptos e informaciones, sino también tendrán una gran carga actitudinal, lo que se refleja en

las variables con una *integración simple* (nivel II).

Observamos que la visión del patrimonio que se transmite en todos los materiales, corresponde a la visión temporal o estilística propia de la disciplina histórico-artística, y no se relaciona con otras tipologías patrimoniales como detectamos en los espacios naturales o algunos museos de ciencias.

Finalmente, como respuesta al tercer objetivo que pretendía *identificar los obstáculos para el desarrollo de propuestas didácticas constructivistas para trabajar el patrimonio, con el alumnado, desde los diversos centros patrimoniales*, consideramos que sería deseable formar a ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible en el ámbito patrimonial y para ello convendría que la perspectiva del patrimonio fuese simbólico-identitaria, para que los estudiantes no viesen los elementos patrimoniales ajenos a nuestra realidad social. Así, entendemos que este es el principal obstáculo, ya que es el punto de partida, por lo que si falla, encontrando a alumnos desmotivados y desinteresados por los hechos patrimoniales, estaremos ante una dificultad añadida en el proceso de educación patrimonial. Si tuvieran una perspectiva simbólico-identitaria y holística se trabajaría con otras tipologías

patrimoniales y tendrían una contextualización social, que integrase los elementos patrimoniales con la sociedad, tanto de la época de su creación como la actual. La finalidad del proceso iría más allá de la transmisión de datos, puesto que al sentirlo como símbolos o elementos identitarios de nuestra sociedad, tendríamos las claves para abordar la ciudadanía desde una perspectiva crítica.

6. Referencias bibliográficas

- Allard, M. & Lefebvre, B. (Eds.) (2001). *La formation en muséologie et en éducation muséale à travers le monde*. Québec: Editions Multimondes.
- Álvarez, P. & Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la Educación Ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2), 245-260.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D.F.: Paidós Educador.
- Asensio, M. & Asenjo, E. (Eds.) (2011). *Lazos de luz azul. Museos y tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona: UOC.
- Asensio, M. & Pol, E. (2002). *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- Calaf, R. (2009). Investigación en didáctica del patrimonio y museografía didáctica. *Her&mus: Heritage and Museography*, 1, 115-121.
- Carreras, C. (2006). L'ús de les TIC en la difusió arqueològica a Catalunya: museus, exposicions i jaciments arqueològics. *Treballs d'Arqueologia*, 12, 87-100.
- Copeland, T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg: Council of Europe.
- 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*. Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado el 7 de noviembre de 2011, de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. & Martín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 44-57.
- Estepa, J., Ferreras, M., López, I. & Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 227-228. Recuperado el 20 de julio de 2013, de: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/355_037.pdf
- Estepa, J. (Ed.) (2013). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo:*

- investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Ávila, R. & Ruiz, 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*, 6, 75-94.
- Estepa, J., Ávila, R. & Ferreras, M. (2008). Primary and Secondary Teachers' Conceptions about Heritage and Heritage Education: a Comparative Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2095-2107.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontal, O. & Calaf, R. (Coords.) (2006). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2004). Enseñar y aprender patrimonio en el museo. En R. Calaf (coord.) *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 49- 78). Gijón: Trea.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*. Nueva York: Routledge.
- IBÁÑEZ, A. (2011). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Jiménez, R., Cuenca, J.M. y Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1319-1331.
- León, O. G. & Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Martín Cáceres, M. J. & Cuenca, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1). 99-122.
- Martín Cáceres, M. J. (2012). *La Educación y la Comunicación Patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado el 24 de julio de 2013, de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>
- Mattozzi, I. (2008). Il museo nel curricolo di storia: una questione di trasposizione didattica. En M.T. Rabitti y C. Santini (Eds.), *Il museo nel curricolo di storia* (pp. 40-55). Milano: Franco Angeli.
- Parcerisa, A. (2006). Materiales didácticos de los museos: un recurso para el aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 148, 23-27.
- Pastor, M. I. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- Pérez, E. (2000). *Estudio de visitantes en museos. Metodología y aplicaciones*. Gijón: Trea.

MARTIN et al. *La educación patrimonial en museos. Análisis de materiales didácticos*

- Rico, L. (2009). *La difusión del patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga, España.
- Ruiz, C., Calderón, I. & Torres, F. J. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación*, 23 (4), 589-600.
- Santacana, J. & Serrat, N. (Coords.) (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.
- Semedo, A. & Ferreira, I. (2011). Challenges for the construction of museum territories. *Current Issues in European Cultural Studies*. Studies Institute of Sweden (ACSIS) (pp. 223-241). Linköping University Electronic Press. Recuperado el 13 de junio de 2013, de:
<http://www.ep.liu.se/ecp/062/ecp11062.pdf>
- Semedo, A. (2004). Da invenção do museu público: tecnologias e contextos. *Revista da Faculdade de Letras*, 1 (3), 129-136.
- Serrat, N. (2005). ¿El museo como laboratorio? Una radiografía en los inicios del siglo XXI. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 67-80.
- Teboul, R. & Champarnaud, L. (1999). *Le public des musées. Analyse socio-économique de la demande muséale*. Paris-Montreal: L'Harmattan.
- Tejera, C. (2013). La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla, España.
- Wiersma, W. (2000). *Research Methods in Education. An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.

MARTIN et al. *La educación patrimonial en museos. Análisis de materiales didácticos*

RECURSOS ANALIZADOS			NUMERO	TOTAL	
MATERIALES PAPEL	MATERIAL DIDACTICO	DOCENTES	Guías, dossiers, cuadernos	15	33
		ALUMNOS	Cuadernos, de campo, de actividades, itinerarios	11	
		INDIFERENCIADO	Cuaderno de actividades, guías	7	
	RECURSOS DE DIFUSIÓN (INDIFERENCIADO)	CONTENIDO	Guías, folletos, libros	8	20
		CONTENIDO y CONTINENTE	Guías, folletos, triplicos, revistas	12	
MATERIALES VIRTUALES	Pag. Web	Tablón de información (sobre la colección y el museo como)	4	8	
		Tablón de información con depto. de Educación	1		
		Recurso didáctico	3		

Tabla 1. Muestra seleccionada para el estudio.

MARTÍN et al. *La educación patrimonial en museos. Análisis de materiales didácticos*

TABLA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTOS Y MATERIALES DE			
CATEGORÍAS	VARIABLES	INDICADORES	DESCRIPTORES
CATEGORÍA II: ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN PATRIMONIAL <ul style="list-style-type: none"> • Contenido declarativo narrativo • Contexto gráfico • Actividades en el texto 	1. Perspectivas sobre el patrimonio	Excepcional Monumental Estética Temporal Diversidad Simbolico-identitaria	Escasez, rareza, singularidad y/o valor crematístico (p.ej. carácter endémico de especies naturales, restos arqueológicos únicos, etc.) Grandiosidad y reconocido prestigio, de elementos naturales, histórico-artístico, etnológico y científico-tecnológico (p.ej. obras de arte) Belleza natural, artística y estilística Carácter evolutivo y/o temporal de los cambios naturales, sociales y científico-tecnológico Riqueza en bio-geodiversidad y/o diversidad cultural Elementos simbólicos que caracterizan a una sociedad, un entorno natural, la geo-biodiversidad
	2. Nivel de disciplina	Unidisciplinar Multidisciplinar Interdisciplinar	Se trabaja una sola tipología patrimonial Se trabajan varios tipos de patrimonio de forma sumativa Se trabajan varios tipos de patrimonio de forma sistémica
	3. Tipos de comunicación	Unidireccional unívoco Unidireccional recíproco Multidireccional unívoco Multidireccional recíproco	El material o museo es emisor exclusivo (sin ningún tipo de interacción explícita) Tanto el museo como el sujeto son emisores y receptores de la comunicación (existe interacción explícita) Existen al menos tres elementos en la comunicación aunque siempre es el museo o el material el emisor (no hay interacción explícita) Se establece una comunicación interactiva entre los distintos elementos que intervienen en el proceso (con interacción explícita)
	4. Diseño didáctico de los materiales.	Planificación Sin planificación	Los contenidos presentes en el material sólo aportan información Desconexión entre los diferentes componentes didácticos incluidos en la propuesta
	5. Integración de contenidos	Planificación integrada Sin integración Integración simple Integración compleja	Hay conexión fundamentada entre los diferentes componentes didácticos incluidos en la propuesta. Se trabaja de forma predominante un tipo de contenidos (Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales) Se trabajan de forma predominante dos tipos de contenidos relacionados (C-P, C-A, P-A) Se trabajan los tres tipos de contenidos de forma interrelacionada.
	6. Conexión con el entorno del elemento patrimonial.	Sin conexión Territorial Interterritorial	No se establecen conexiones entre patrimonio y entorno No se establecen conexiones entre patrimonio y entorno próximo (Comunidad Autónoma)
	7. Contextualización	Descontextualizada Funcional Temporal Espacial Social	Se establecen conexiones entre patrimonio y entorno próximo y otros ámbitos territoriales (Chas Comunidades Autónomas y regiones) No aparece el elemento patrimonial contextualizado bajo ningún criterio de los expuestos a continuación. Se presenta el uso y funcionamiento de los elementos patrimoniales. Se presenta la cronología y el contexto histórico de los elementos patrimoniales Se presenta la localización geográfica original de los elementos patrimoniales Se presentan las características sociales de las comunidades relacionadas con los elementos patrimoniales tratados Conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos
	8. Finalidad del proceso de comunicación	Academista Práctica-conservacionista Crítica Holistico	Valores patrimoniales en la vida cotidiana (económicos, identitarios...) y potenciación de su conservación Formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible en el ámbito patrimonial Identificación indiferenciada con diversas manifestaciones patrimoniales

Tabla 2. Sistema de categorías para el análisis de la información

MARTIN et al. *La educación patrimonial en museos. Análisis de materiales didácticos*

Variables	ESPACIOS NATURALES PROTEGIDOS						MATERIAL VIRTUAL	Nivel H.P.	
	MATERIALES PAPEL		RECURSOS DE DIFUSIÓN (CONTENIDO-CONTINENTE)						
	MATERIALES DIDÁCTICOS (ALUMNOS)								
1. Perspectiva sobre el Patrimonio.	Diversidad	II	Simbólico-identitaria	III	Excepcional Diversidad	I-II	Excepcional	I	II
2. Nivel de Disciplina	Unidisciplinar	I	Interdisciplinar	III	Unidisciplinar multidisciplinar	I-II	Multidisciplinar	II	II
3. Tipos de Comunicación	Unidireccional recíproco	I	Unidireccional	I	Unidireccional unívoco	I	Unidireccional unívoco	I	I
4. Diseño didáctico de los materiales	Planificación Parcial	II	Planificación Parcial	II	Sin planificación	I	Sin Planificación	I	I
5. Integración de Contenidos	Integración compleja	III	Integración simple	II	Integración simple	II	Integración simple	II	II
6. Conexión con el Entorno	Territorial	II	Territorial	II	Territorial Interterritorial	I-II-III	Territorial	II	III
7. Contextualización	Funcional	II	Social	III	Funcional Social	I-II-III	Social	III	III
8. Finalidades	Práctica-conservacionista	II	Práctica-conservacionista	II	Práctica-conservacionista.	II	Práctica-conservacionista	II	II

Tabla 3. Resultado Espacios Naturales

CLIO. History and History teaching (2014), 40. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
 Recibido: 25/6/2014. Aceptado: 15/10/2014

MARTIN et al. *La educación patrimonial en museos. Análisis de materiales didácticos*

Variables	MUSEOS HISTÓRICOS-ARTÍSTICOS												Nivel H.P.		
	MATERIALES PAPEL						MATERIAL VIRTUAL								
	RECURSOS DE DIFUSIÓN (CONTENIDO-CONTINENTE)														
1. Perspectiva sobre el Patrimonio.	Estética	II	Temporal	II	Estética	II	Estética	II	Estética	II	Temporal	II	Estética	II	II
2. Nivel de Disciplina	Unidisciplinar	I	Unidisciplinar	I	Unidisciplinar	I	Unidisciplinar	I	Unidisciplinar	I	Unidisciplinar	I	Unidisciplinar	I	I
3. Tipos de Comunicación	Unidireccional Univoco	I	unidireccional univoca	I	Unidireccional univoca	I	Multidireccional Univoco	II	Multidireccional Recíproco	III	Unidireccional recíproco	II	Unidireccional recíproco	II	I
4. Diseño didáctico de los materiales	Sin planificación	I	Planificación parcial	II	Planificación Parcial	II	Planificación Parcial	II	Planificación Parcial	II	Planificación Parcial	II	Planificación Parcial	II	II
5. Integración de Contenidos	Sin integración	I	Integración simple	II	Integración Simple	II	Integración simple	II	Integración Simple	II	Integración simple	II	Integración Simple	II	II
6. Conexión con el Entorno	Interterritorial	III	Territorial	II	Territorial	II	Sin conexión	I	Territorial	II	Interterritorial	III	Interterritorial	III	II
7. Contextualización	Temporal	II	Funcional	II	Temporal	II	Temporal	II	Temporal	II	Funcional	II	Temporal	II	II
8. Finalidades	Academista	I	Práctica-conservacionista	II	Academista	I	Academista	I	Academista	I	Práctica-conservacionista	II	Academista	I	I

Tabla 4. Resultados Museos Histórico Artísticos 1

CLIO. *History and History teaching* (2014), 40. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
 Recibido: 25/6/2014. Aceptado: 15/10/2014

MARTIN et al. *La educación patrimonial en museos. Análisis de materiales didácticos*

Variables museos	MUSEOS HISTÓRICOS-ARTÍSTICOS												Nivel H.P.		
	MATERIALES PAPEL (DIDÁCTICOS)						MATERIALES DIDÁCTICOS (INDIFERENCIADO)								
	MATERIALES DIDÁCTICOS (DOCENTES)						MAT. DIDÁCTICOS (ALUMNOS)								
1. Perspectiva sobre el Patrimonio.	Temporal	II	Estética	III	Estética	II	Estética	II	Diversidad	II	Estética	II	Estética	II	II
2. Nivel de Disciplina	Unidisciplinar	I	Unidisciplinar	I	Unidisciplinar	I	Unidisciplinar	I	Unidisciplinar	I	Unidisciplinar	I	Unidisciplinar	I	I
3. Tipos de Comunicación	Unidireccional Unívoco	I	Unidireccional Unívoco	I	Unidireccional Unívoco	I	Unidireccional Unívoco	I	Multidireccional unívoco	I	Unidireccional unívoca	I	Unidireccional unívoca	I	I
4. Diseño didáctico de los materiales	Planificación Integrada	III	Planificación Integrada	III	Planificación Parcial	II	Planificación Parcial	I	Planificación integrada	III	Planificación Parcial	II	Planificación Parcial	II	II
5. Integración de Contenidos	Integración compleja	III	Integración simple	III	Integración Simple	II	Integración Simple	I	Integración compleja	III	Sin Integración	I	Sin Integración	I	II
6. Conexión con el Entorno	Sin conexión	I	Territorial	II	Interterritorial	III	Territorial	II	Territorial	II	Territorial	II	Sin conexión	I	II
7. Contextualización	Social	III	Temporal	II	Temporal	II	Temporal	II	Funcional	II	Temporal	II	Funcional	II	II
8. Finalidades	Academicista Práctica	I-II	Academicista	I	Academicista	I	Academicista	I	Práctica-conservacionista	II	Academicista	I	Academicista	I	I

Tabla 5: Resultados Museos Histórico Artísticos 2

CLIO. History and History teaching (2014), 40. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
 Recibido: 25/6/2014. Aceptado: 15/10/2014

MARTIN et al. *La educación patrimonial en museos. Análisis de materiales didácticos*

Variables museos	MUSEOS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICOS						Nivel H.P.
	MATERIALES PAPEL			MATERIAL VIRTUAL			
	MATERIALES DIDÁCTICOS (DOCENTES Y ALUMNOS)	MATERIALES DIDÁCTICOS (INDIFERENCIADO)	RECURSOS DE DIFUSIÓN (CONTENIDO-CONTINENTE)	Diversidad/ Simolice-Idéntario	II-III	Temporal / Diversidad	
1. Perspectiva sobre el Patrimonio.	II	Diversidad	II	Temporal	II	II	II
2. Nivel de Disciplinariedad	II	Unidisciplinar	I	Multidisciplinar	II	Interdisciplinar	III
3. Tipos de Comunicación	II	Unidireccional unívoca	I	unidireccional unívoca	I	Multidireccional Recíproco	III
4. Diseño didáctico de los materiales	III	Planificación Parcial	II	Sin Planificación	I	Planificación Parcial	II
5. Integración de Contenidos	II	Integración simple	II	Sin Integración	I	Sin Integración	II
6. Conexión con el Entorno	I-II	Territorial / Interterritorial	I-III	Sin conexión	I	Interterritorial	III
7. Contextualización	II	Funcional/ Temporal	II	Funcional / Temporal	II	Funcional	II
8. Finalidades	II	Academicista	I	Práctica-conservacionista	II	Práctica-conservacionista	III

Tabla 6: Resultados Museos Científico-Tecnológicos

CLIO. History and History teaching (2014), 40. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
 Recibido: 25/6/2014. Aceptado: 15/10/2014

MARTIN et al. *La educación patrimonial en museos. Análisis de materiales didácticos*

ⁱ Proyectos I+D+i *El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial* (EDU 2008-01968) y *Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles* (EDU2011-27835) financiados por el Plan Nacional de Investigación en las convocatorias de 2008 y 2011, respectivamente.

CLIO. History and History teaching (2014), 40. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
Recibido: 25/6/2014. Aceptado: 15/10/2014

5.

Discusión General



LA VIRTUD DE LAS RELACIONES (2001)

Caroline S. Goodridge

5. DISCUSIÓN GENERAL.

5.1. Datos referidos a la visión del patrimonio

5.2. Datos referidos al modelo de enseñanza-aprendizaje y difusión del patrimonio

5.3. Datos referidos a las relaciones que se establecen entre patrimonio e identidad.

En este apartado se presenta la discusión de los resultados obtenidos y presentados en los artículos que componen esta tesis (citados en el anterior capítulo), pero no de forma particularizada, sino integrando y relacionando dicha información. Es decir, se mostrará la información referida a las concepciones de docentes y gestores, e incidiremos especialmente en la procedente del análisis de los materiales didácticos que utilizan (libros de texto y materiales curriculares de los museos y centros de interpretación), respectivamente, centrándonos en aquellas tendencias mayoritarias o dominantes. Para organizar esta información nos guiaremos por las tres dimensiones de nuestro estudio, que como ya se ha mencionado, concuerdan con las tres categorías de análisis de nuestro sistema de categoría.

5.1. Datos referidos a la visión del patrimonio.

Respecto a las *concepciones* referidas al concepto, perspectiva y tipología patrimonial, muchos de los docentes presentan una visión más restrictiva del patrimonio, sobre todo cuando se refieren a elementos patrimoniales de carácter etnológico y tecnológico, frente a los gestores, quienes identifican el patrimonio de una manera más global y e integradora, ya que para ellos, el patrimonio es el “*eje central*” de sus quehaceres profesionales. Podemos señalar también que dentro del colectivo de docentes, gran parte del profesorado de Geografía e Historia y algunos de los maestros de Educación Primaria, presentan una visión del patrimonio más evolucionada que el resto de docentes.

Por otra parte, en cuanto a los resultados aportados por el análisis de los libros de textos *de Conocimiento del Medio*, señalar que predomina una perspectiva del patrimonio monumental y excepcional, y tan sólo eventualmente encontramos situaciones donde aparecen elementos patrimoniales con una perspectiva simbólico-identitaria. Asimismo, esta perspectiva está asociada a que el tipo de patrimonio dominante en los libros de texto es el histórico-artístico y natural, aunque puntualmente (fundamentalmente en el primer ciclo), aparecen elementos patrimoniales de carácter etnológico. Además, cuando encontramos elementos patrimoniales en los diversos libros analizados suelen ser de una misma tipología, no existiendo por tanto conexión entre los distintos tipos de patrimonio que se muestran.

En lo referente a los *materiales de los Museos* (en papel y virtuales), señalamos una concepción sobre el Patrimonio algo menos restrictiva, es decir, predomina una perspectiva patrimonial más estética (por su belleza natural, artística y estilística) y por su carácter evolutivo y/o temporal respecto a cambios naturales, sociales y/o científico-tecnológico. Al mismo tiempo, el grado de disciplinariedad presenta una variación en función del tipo de museos; de tal forma que los materiales de los museos histórico-artísticos, no presentan o establecen relaciones entre diversos tipos de patrimonio; los de Ciencias, presentan y/o establecen algunas relaciones, fundamentalmente entre el patrimonio científico tecnológico e histórico pero de forma sumativa; y por último, los centros de interpretación de los Parques Nacionales, presentan los tres tipos de niveles de disciplinariedad, es decir, además de los casos anteriormente mencionados, se le añadirían aquellos casos en los que se presentan y/o establecen relaciones entre diversos tipos de patrimonio y además de forma sistémica.

Sintetizando la información presentada en todos los artículos compilados en esta tesis podemos destacar que:

a) En relación a los tipos de patrimonio, los profesores de Geografía-Historia son los que manejan una mayor diversidad patrimonial, frente a los profesores de Física-Química, que reconocen una menor variedad de tipos de patrimonio. El colectivo formado por los maestros de Primaria, profesores de Biología-Geología y Gestores, se encuentran en una situación intermedia. Además, el patrimonio científico-tecnológico, junto con el etnológico, son los menos reconocidos por el profesorado de Secundaria,

mientras que entre los maestros se reconocen un mayor número de elementos pertenecientes al patrimonio etnológico (fiestas, tradiciones, etc.).

b) La concepción de los gestores se caracteriza por una perspectiva del patrimonio más compleja e integradora, mientras que el grado de evolución de las concepciones se situaría en un nivel intermedio en los cuatro grupos que componen la muestra del profesorado, por el predominio de una concepción del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos, si bien sobresale un sector del profesorado de Geografía e Historia y, en menor medida de maestros, que podrían ubicarse en el nivel de referencia o perspectiva simbólico-identitaria.

c) Tanto docentes, como gestores inciden en la conservación y en la identidad, desde todas las tipologías patrimoniales, excepto la científico-tecnológica. El profesorado añade a esta visión una preocupación educativa y práctica (sirve para comprender el presente y el pasado).

d) En relación con los materiales didácticos, en los libros de texto de Educación Primaria, predomina una visión del patrimonio excepcional y monumental, así como una falta de interrelación entre los diversos elementos patrimoniales que aparecen entre sus páginas. Además, aunque existe un reconocimiento de los elementos patrimoniales *Etnológicos*, en los libros de primer ciclo, en el resto de ciclos, los tópicos etnológicos pierden peso frente a aquéllos de tipo Naturales, Históricos o Artísticos. Por el contrario, respecto a los materiales didácticos de museos y centros de interpretación, se observa una concepción menos restrictiva del Patrimonio, con una perspectiva patrimonial estética, diversa y temporal.

5.2. Datos referidos al modelo de enseñanza-aprendizaje y difusión del patrimonio.

Al igual que en la categoría anterior comenzaremos por los resultados aportados por el estudio de concepciones de docentes y gestores.

En relación con el *Papel didáctico del Patrimonio*, en sus clases o sesiones de trabajo, en torno al 43% de los docentes manifiestan que emplean casi siempre o siempre el patrimonio, frente a los gestores que lo hacen en torno al 83%, ya que en estos últimos

el uso del patrimonio forma parte de sus tareas profesionales como expertos y conservadores en museos y centros de interpretación. Respecto a cómo lo utilizan, vemos que lo hacen fundamentalmente a través de una serie de actividades que varían en función de los grupos estudiados. Así, el 38,2% de los docentes indica que realiza salidas de campo para estudiar el patrimonio, el 10,4 % mediante la explicación del profesor, y el resto de los encuestados queda repartido entre actividades del tipo: búsqueda de información, videos, talleres, etc. Respecto al grupo de gestores tanto las charlas y conferencias, como las visitas guiadas tienen prácticamente el mismo porcentaje, en torno al 18,09% respectivamente, y el resto queda repartido en actividades del tipo: exposiciones, publicaciones, talleres de arqueología, webquest, teatro, música, danza, etc. Las salidas de campo y las visitas guiadas parecen ser las actividades más realizadas por ambos grupos (gestores y docentes), quedando las otras en segundo plano. Sin embargo, tanto unas como otras, se desarrollan fundamentalmente a partir de la exposición del profesor o bien de un guía o experto del museo o centro de interpretación patrimonial. Por ello el protagonismo corresponde al profesorado o a las guías, mientras que el alumnado actúa como receptor de la información que se transmite verbalmente por uno de estos dos agentes. En este sentido, podemos decir que el papel que se le otorga al patrimonio en los procesos educativos y de difusión es el de recurso didáctico.

En esta misma línea encontramos que en los libros de texto de Primaria, el patrimonio aparece nuevamente como *recurso didáctico*, ya que es utilizado como contenido en los textos, o dentro de las actividades, como fuente de información para el desarrollo de las unidades didácticas. En relación a la *integración de contenidos* (conceptuales, procedimentales y actitudinales) recogidos en los libros de texto, podemos señalar que la tendencia se corresponde con una integración simple, donde se combinan contenidos conceptuales y actitudinales, ante determinadas problemáticas singulares y reconocidas (el Lince Ibérico), pero omiten generalmente los contenidos de carácter procedimental. En lo referente a cómo es el grado de integración de contenidos en los materiales de *museos y centros de interpretación*, el tratamiento es heterogéneo:

- Centros de Interpretación de Espacios Naturales: predomina la integración simple, donde se enseñan contenidos conceptuales y actitudinales relacionados con la importancia de la conservación y el respeto por el entorno. No obstante, se

han encontrado materiales didácticos (cuadernillo e itinerarios) que tienen un grado de integración compleja, al trabajar también con contenidos procedimentales a través de la observación, análisis y comparación.

- Museos Histórico-Artísticos: la integración que manifiestan es simple, integrando someramente contenidos conceptuales con actitudinales.
- Museos de Ciencias: la integración de contenidos sigue la tónica general siendo simple y en algunos casos no hay integración.

En relación con las *finalidades* que se persiguen con la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, en el estudio de concepciones destaca la finalidad práctica-conservacionista, que pretende la conservación del patrimonio a veces por el mero hecho de conservar, también encontramos de forma puntual concepciones con una finalidad más crítica, alcanzando por tanto el nivel deseable, donde lo que se pretende con la enseñanza del patrimonio es el desarrollo de las identidades, así como la capacitación para la intervención social en relación con la defensa y conservación del mismo.

Esto ocurre de forma similar en los materiales didácticos elaborados por los centros de interpretación de los espacios naturales (Doñana y Timanfaya). Sin embargo, en el análisis de los materiales didácticos del resto de museos (histórico-artísticos y científicos tecnológicos), así como en los libros de texto de Educación Primaria, en líneas generales se persigue una finalidad meramente academicista, caracterizada por un conocimiento del patrimonio basado en hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos.

Podemos decir, por tanto, que existe una divergencia de criterios entre la finalidad perseguida en la enseñanza-aprendizaje del patrimonio declarada por docentes y gestores -situada en el nivel intermedio de nuestra hipótesis de progresión- y la finalidad que transmiten los materiales que utilizan, que consideramos en el nivel inicial.

Sintetizando la información presentada en todos los artículos compilados en esta tesis, podemos destacar que:

- a) En cuanto a las concepciones declaradas en relación con el *Papel del Patrimonio*, la mitad de los *docentes* encuestados manifiestan que emplean casi siempre o siempre el patrimonio en sus clases, mientras que los *gestores* lo utilizan en mucha mayor medida.

Las *salidas de campo* y *las visitas guiadas* parecen ser las actividades más realizadas por docentes y gestores. Se desarrollan a partir de la *exposición verbal* del profesor, o bien de un guía o experto del museo. El papel que se otorga al patrimonio es el de recurso didáctico.

b) En términos generales en relación a las *estrategias de comunicación del patrimonio*, el patrimonio en los libros de texto es considerado un *recurso didáctico* siendo esta la tendencia dominante, aunque en ocasiones queda tratado como un elemento anecdótico para ilustrar o añadir una información extra, pero no sustancial al discurso general del contenido desarrollado. De manera muy puntual el patrimonio es tratado de forma integral, o sea, de manera conjunta como contenido, recurso y objetivo.

c) En cuanto al *grado de integración de contenidos*, y en correspondencia con la subcategoría, los contenidos patrimoniales aparecen en los libros de texto de forma inconexa, predominando los contenidos conceptuales, y de forma eventual puede darse la conjunción de contenidos de carácter conceptual y actitudinal, principalmente en actividades que pretenden desarrollar actitudes críticas, en tópicos relacionados con la conservación del medio ambiente, o bien cuando se trata de contenidos vinculados a temas culturales y etnológicos, cercanos y locales al alumnado (fiestas, tradiciones, etc.). Así la *contextualización* de los elementos patrimoniales es también simple, habitualmente en los libros de texto se alude a su ubicación en el tiempo y/o en el espacio, aunque cuando el elemento patrimonial es identificado por su significación para el avance de la ciencia y la tecnología, y su repercusión para la sociedad, se identifica además su función, pero esta identificación es poco significativa.

d) La *finalidad* declarada por docentes y gestores en la enseñanza-aprendizaje del patrimonio es de carácter práctica-conservacionista, que tiene como meta la sensibilización para la conservación. A ésta hay que añadir la importancia que adquiere la finalidad de carácter crítico, en la medida que pretende el conocimiento del patrimonio para el desarrollo de las identidades y la intervención social. Sin embargo, la finalidad del patrimonio que detectamos en los materiales didácticos utilizados por estos profesionales, tiene un cariz básicamente academicista, sólo en contadas ocasiones tiene un valor práctico-conservacionista, aunque desde las concepciones se haya puesto de manifiesto la importancia de una perspectiva crítica y activa. Consideramos que en el

caso de las concepciones de los docentes se trata fundamentalmente, de una declaración de intenciones, que posteriormente no se ajusta a la realidad.

5.3. Datos referidos a las relaciones que se establecen entre patrimonio e identidad.

Esta categoría se articula en torno a dos variables: escala de identidad y la relación entre tipologías de patrimonio e identidad.

Respecto a los *libros de Educación Primaria*, no se establecen demasiadas relaciones entre patrimonio e identidad, pero cuando lo hacen, lo habitual es que se sitúe en una escala de identidad de tipo social, lo cual supone el reconocimiento del valor simbólico del patrimonio y de su identificación con un grupo social, cercano a su cultura; por ejemplo, aquellos elementos característicos de una comunidad autónoma, sobre todo de signo etnológico. Esta escala social está estrechamente vinculada a un patrimonio histórico-artístico y/o a elementos etnológicos. Sólo en algunas ocasiones se detecta una escala poliidentitaria, que recoge los aspectos anteriores, si bien amplía la escala territorial y cultural hacia el conjunto territorial y cultural de nuestro planeta. Por otra parte, en cuanto a la identificación de estas variables en los materiales didácticos procedentes de los museos, en general, no encontramos relaciones simbólico-identitarias, salvo en los centros de interpretación de espacios naturales, donde predomina una escala identitaria de carácter social, asociada a elementos patrimoniales naturales, etnológicos e histórico-artísticos, tendente a una visión holística del patrimonio.

En relación con las concepciones tanto para docentes como gestores del patrimonio, se les preguntó por aquellos cinco elementos patrimoniales con los que se sienten identificados, justificando la respuesta, apareciendo más de 130 bienes diferentes, la mayoría relacionados con el patrimonio natural, histórico-artístico y etnológico de Andalucía. De este modo, Doñana es el bien citado con mayor frecuencia, (6,70% de los encuestados), le siguen elementos arquitectónicos del arte nazarí granadino como la Alhambra, el Generalife y el Albaicín (con el 4,75%), el casco histórico de Sevilla (con el 4,10%), y en cuarto lugar, la Córdoba califal (mezquita, judería, con un 3,46%). Un segundo grupo de respuestas más frecuentes lo encabeza la Semana Santa (con el

2,59%) y el Parque Natural de Grazalema (con el 1,94%). Cabe indicar la gran dispersión de respuestas, provocando un bajo porcentaje de elementos comunes.

En lo que se refiere a la variable identidad y tipología patrimonial, podemos señalar cierta identificación identitaria con diversas manifestaciones patrimoniales (Etnológico, Natural, Histórico, Artístico) en un amplio sector del colectivo de gestores, no obstante, en el resto de la muestra se detecta en ambos colectivos (maestros y profesores) una menor identificación de los elementos etnológicos, estableciéndose una mayor valoración de los naturales y los de carácter histórico-artístico.

Sintetizando la información presentada en todos los artículos compilados en esta tesis podemos destacar que:

a) Como se desprende del análisis de los libros de texto, la relación entre patrimonio e identidad, no siempre es patente. Cuando esta relación emerge tiene una escala social, frecuentemente asociada a un tipo de patrimonio de carácter histórico-artístico o bien al patrimonio etnológico. La referencia a estos elementos patrimoniales se realiza por cercanía geográfica, por tradición, o por significación biológica o geológica (en el caso de elementos patrimoniales de tipo natural).

b) Este fenómeno se identifica específicamente en los libros de texto, por la presencia de elementos patrimoniales mundialmente reconocidos (bajo alguna figura de protección legal), ya sea Patrimonio de la Humanidad, Reserva de la Biosfera, etc., con una reconocida carga mediática. El hecho es que no se establecen relaciones patentes, entre este tipo de patrimonio y las referencias patrimoniales cercanas, se pasa de la escala global a la local, sin establecer nexos o buscando ejemplificaciones similares en el entorno cercano. Este mismo aspecto lo observamos en las concepciones de los docentes.

c) En el caso de los materiales procedentes de los museos, no aparece la relación con esta categoría. Si bien, en los centros de interpretación, cuando se utiliza el término patrimonio le atribuimos un sentido identitario.

d) En cuanto a la relación *identidad y tipología patrimonial*, cabe señalar una identificación indiferenciada con las diversas manifestaciones patrimoniales en un amplio sector del colectivo de *gestores*; mientras que los docentes presentan una mayor valoración de los naturales y los de carácter histórico-artístico.

6.

CONCLUSIONES



LAS ALAS DEL CAMBIO. (2002)

Caroline S. Goodridge

6. CONCLUSIONES.

6.1. Conclusiones referidas a la problemática planteada.

6.2. Conclusiones referidas a las dimensiones de nuestro estudio.

6.2.1. Conclusiones referidas a la dimensión 1: visión del patrimonio.

6.2.2. Conclusiones referidas a la dimensión 2: estrategias de comunicación patrimonial.

6.2.3. Conclusiones referidas a la dimensión 3: Patrimonio e Identidad.

6.3. Conclusiones referidas a los obstáculos encontrados.

6.4. Nuevas perspectivas de trabajo.

En este capítulo se pretenden recoger una serie de conclusiones obtenidas durante el proceso de elaboración de los artículos seleccionados, así como otras más generales obtenidas durante la elaboración de esta tesis, que tratan de responder a las dimensiones del estudio (preguntas, objetivos e hipótesis) que nos planteamos en el capítulo 1. Hay que señalar la estrecha relación existente entre los dos estudios realizados, en el sentido de que en ambos casos lo que se pretende conocer es cómo se aborda el Patrimonio en la educación formal, y no formal, ya sea a través de los agentes que intervienen en su desarrollo o en su comunicación y difusión, así como en los materiales didácticos que estos agentes usan para su enseñanza-aprendizaje, que no dejan de ser la plasmación o interpretación que realizan las editoriales o grupos pedagógicos sobre la legislación educativa. Ambos estudios, quedan por tanto muy vinculados al problema de la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio, por lo que nos parecen muy relevantes a la hora de tomar las decisiones oportunas en materia educativa.

Debemos ser conscientes de que la idiosincrasia de este trabajo va relacionada con el avance y enriquecimiento de las Ciencias Sociales, concretamente en el campo de la Didáctica del Patrimonio, que tal y como refleja Estepa (2009) se distingue como una línea de investigación que en España ha alcanzado una importancia tan considerable que

constituye el segundo subcampo de investigaciones con mayor número de proyectos I+D aprobados desde 2004, además de ser objeto de simposios monográficos, libros y artículos en revistas de investigación

No podemos olvidar en ningún momento que la situación general que enmarca la problemática patrimonial en nuestra sociedad actual, deriva en muchos casos de su propio crecimiento demográfico, sobre todo en lo referente a la necesidad de obtener recursos de la naturaleza, que se transforma (en demasiadas ocasiones) en sobreexplotación, o a la hora del desarrollo urbanístico, que implica la degeneración o destrucción de los ecosistemas que componen el medio, así como los elementos culturales representativos de nuestro pasado, presente y futuro. Es importante, por tanto, buscar soluciones a través de la escuela, formando a los futuros ciudadanos en el ámbito social, científico, técnico y económico para la transformación del conjunto del planeta, de sus elementos y de sus recursos patrimoniales de forma sostenible. La población debe ir adquiriendo conciencia de las consecuencias negativas del descuido y de la falta de protección y conservación del patrimonio. Debemos generar, ya desde la escuela, una mayor conciencia de los problemas socio-ambientales actuales, e incrementar su implicación frente a la gravedad de los problemas ambientales y patrimoniales existentes y de su interrelación con los aspectos socioeconómicos.

6.1. Conclusiones referidas a la problemática planteada.

En el primer apartado de este capítulo, comenzamos con aquellas conclusiones referidas a los problemas de investigación que se habían planteado en el capítulo 1. En primer lugar, comenzaremos dando respuesta a las preguntas específicas que nos habíamos planteado, tomando como punto de partida las hipótesis planteadas.

-Respecto a la pregunta de *cuáles son las concepciones que declaran maestros de Educación Primaria, profesores de Educación Secundaria y gestores patrimoniales, respecto a la conceptualización del Patrimonio*, partíamos de la idea inicial de que las concepciones de los profesionales que se dedican a la enseñanza-aprendizaje y/o difusión del patrimonio son muy distintas, dependiendo de la formación inicial y la experiencia profesional de los propios agentes, por lo que sus respuestas declaradas los situarán en los diversos niveles de nuestra hipótesis de progresión.

Esto se cumple en parte, ya que la mayoría de los docentes –excepto el profesorado de Geografía e Historia- presenta una visión más restrictiva del patrimonio, sobre todo cuando se refieren a elementos patrimoniales de carácter etnológico y tecnológico, frente a los gestores patrimoniales, quienes identifican el patrimonio de una manera más global y algo más integradora, ya que para ellos, el patrimonio es el “eje central” de su actividad profesional.

-En cuanto a la pregunta de *en qué medida se influyen entre sí, o correlacionan las variables analizadas sobre las concepciones que tienen sobre el patrimonio los distintos colectivos relacionados con su conceptualización y/o sobre su enseñanza y difusión*, considerábamos inicialmente que existe una correlación directa entre la perspectiva patrimonial, el tipo de patrimonio considerado y la finalidad educativa del proceso de comunicación. Debemos decir que sí, que se confirma nuestra hipótesis, ya que se constata en nuestro estudio que a medida que docentes y gestores, presentan un nivel más desarrollado respecto a su perspectiva patrimonial (es decir, por qué motivo un bien es considerado Patrimonio), presentan a su vez un mismo desarrollo en cuanto a la tipología patrimonial (qué tipos de Patrimonio conoce y valora) y en cuanto a la finalidad educativa (el por qué y para qué, se trabaja el Patrimonio didácticamente)

-Respecto a la pregunta *qué conceptualización del patrimonio, se transmiten a través de los libros de texto de Educación Primaria (Conocimiento del Medio Natural, social y cultural) y a través de los materiales didácticos de museos y centros de interpretación*, nuestra hipótesis inicial consistía en que a nivel conceptual, se transmite una visión simplista de la conceptualización del patrimonio, mostrando sólo como elementos patrimoniales aquellos monumentos histórico, artísticos y/o naturales, que destacan por su grandiosidad, escasez y/o singularidad. Nuevamente tenemos que decir que esto se cumple como tónica general aunque no siempre. Así pues, en los libros de texto, eventualmente encontramos una perspectiva etnológica (nivel II) o simbólico-identitaria (nivel III). En cuanto al nivel de disciplinarietà, los libros de texto analizados presentan en general un carácter unidisciplinar (nivel inicial), por tanto no existe conexión entre los distintos tipos de patrimonio. Consideramos inicialmente que iba a depender del tipo de museo que estemos analizando, pero que en general, las variables analizadas se situarán en el nivel intermedio o nivel de referencia. Por otra parte la tendencia general de los museos estudiados, se sitúan en el nivel intermedio, o nivel II de nuestra hipótesis de progresión, según los datos recogidos. La variable *conexión con*

el entorno, no tiene sentido que no sea territorial en el caso de los espacios naturales protegidos, mientras que en el resto de museo sí que pueda variar. También observamos que en las variables “*Tipos de comunicación*” y “*Perspectiva sobre el Patrimonio*” mientras que los museos Histórico-Artísticos, se sitúa en un nivel I, o nivel inicial, los museo Científico-Tecnológicos y los Centros de Interpretación de la Naturaleza, se sitúan en un nivel II, o intermedio. En el resto de variables poseen la misma tendencia.

-Centrándonos ya en las cuestiones referidas a la comunicación patrimonial, comenzamos planteándonos *qué opinan docentes de la enseñanza obligatoria y gestores patrimoniales, respecto a las estrategias de comunicación patrimonial para su enseñanza-aprendizaje*. Nuestra respuesta inicial consistía en que aquellos docentes que poseen un mayor conocimiento del patrimonio (del contenido) poseerán un mayor conocimiento respecto a su enseñanza-aprendizaje en el aula (conocimiento didáctico del contenido) teniendo por tanto unas concepciones más desarrolladas que el resto de docente. Esto no ocurre exactamente así, no podemos aceptar rotundamente esta hipótesis. Según nuestras indagaciones, observamos que hay una gran variabilidad respecto a los aspectos conceptuales del patrimonio fundamentalmente por causas de formación inicial y permanente. Así los profesores de Geografía e Historia en cuanto al conocimiento del contenido patrimonial, encontramos que poseen unas concepciones más desarrolladas, globales e integradoras que el resto de los docentes, asociadas no sólo a una mayor valoración de ciertas tipologías patrimoniales, sino también estableciendo relaciones entre recurso natural, economía, sociedad, cultura e historia. En el lado contrario nos encontramos a los profesores de Física y Química, quienes presentan unas concepciones simplistas y poco desarrolladas. Por otro lado, respecto al papel del Patrimonio en la enseñanza-aprendizaje, las concepciones de la muestra analizada ponen de manifiesto la escasa relevancia que tiene el patrimonio en las actividades educativas, si exceptuamos a los profesores de Geografía e Historia. Sin embargo, en relación con los aspectos metodológicos y la comunicación en el aula, así como en lo respecta a las finalidades de la enseñanza del patrimonio, hemos detectado un mayor homogeneidad en el grado de evolución de las concepciones de los colectivos componentes de la muestra. De ello inferimos que una mayor formación conceptual en relación con el patrimonio -lo que ocurre en el caso del profesorado de Geografía e Historia-, no garantiza un mayor desarrollo profesional respecto a su enseñanza-aprendizaje.

-Otra de las cuestiones que nos planteábamos es “*qué obstáculos y dificultades pueden encontrarse en una investigación acerca del papel del patrimonio como contenido de enseñanza y aprendizaje en los libros de texto y qué decisiones tomar para su resolución*”. Respecto a esta cuestión, pensábamos inicialmente que los obstáculos encontrados durante la investigación estarían relacionados con los diversos instrumentos de recogida y de análisis de la información y con las propias nociones del grupo investigador sobre el concepto y las tipologías del patrimonio. Efectivamente, podemos ver como los obstáculos que se nos han planteado durante la investigación han sido de tipo conceptual y de tipo metodológico.

En cuanto a los obstáculos conceptuales (homogeneizar el concepto de patrimonio y sus tipologías, por parte del grupo de investigación) se debieron fundamentalmente a que las personas que compusieron el grupo de investigación provienen de distintas áreas científicas (Química, Biología, Historia, Geografía, H^a del Arte, Ciencias Ambientales, Magisterio, Psicopedagogía, etc.), poseen diversas nociones y concepciones sobre el Patrimonio, y además esto les repercute a la hora de aplicar estos conocimientos a la recogida de datos. Las soluciones aportadas fueron realizar un posicionamiento teórico conjunto respecto al concepto y a las tipologías patrimoniales, y establecer una serie de parámetros prácticos para el análisis de los datos (espacio temporal, valor, contextual, y representatividad).

Respecto a los obstáculos metodológicos, la dificultad la encontramos a la hora de aplicar la plantilla de análisis a los libros de textos analizados, debido a la presencia de distintas situaciones donde la plantilla no se ajustaba adecuadamente a la realidad encontrada. Para solventar estos obstáculos se adaptaron las plantillas de recogida y análisis de la información y se establecieron una serie de criterios metodológicos (incluir todos los referentes patrimoniales que estuvieran identificados o claramente reconocibles; analizar de forma conjunta los elementos patrimoniales en función del apartado del libro en el que aparecen, etc.).

- Respecto a *qué estrategias didácticas se ponen de manifiesto a través de los libros de texto de Educación Primaria (Conocimiento del Medio Natural, social y cultural) y materiales didácticos de museos y centros de interpretación*, partimos de la idea de que dichas estrategias van a caracterizarse por utilizar el patrimonio como un recurso didáctico, pero sin contextualizarlo o sólo haciéndolo desde una perspectiva temporal, sin integrar los diversos tipos de contenidos que aparecen y con una finalidad educativa

meramente academicista. Ciertamente, se confirma nuestra hipótesis, salvo en lo referente a la finalidad educativa, ya que en lugar de presentar una finalidad academicista, el patrimonio sí que se contempla como un recurso didáctico, ya que es utilizado como contenido en los textos, o dentro de las actividades, como fuente de información para el desarrollo de las unidades didácticas.

-Frente a la cuestión “*qué obstáculos encontramos desde los diversos centros patrimoniales, para trabajar el patrimonio con el alumnado y desarrollar propuestas didácticas constructivistas*”, la hipótesis inicial era que esos obstáculos parten de la escasa relación que se establecen entre los elementos patrimoniales y las personas que conviven con dichos elementos. Efectivamente, podemos extraer de los datos obtenidos que en los materiales procedentes de los museos, en general, no percibimos que las actividades propuestas “inviten” a los alumnos a identificarse con el museo o los elementos que lo componen, por lo que no sienten la necesidad de construir su propio conocimiento a través de las actividades propuestas. Más bien se convierten en espectadores pasivos, que se limitan a leer y/o escuchar de forma pasiva las explicaciones de los guías, o de los propios materiales didácticos.

-Finalmente, nos planteamos como última cuestión conocer *en qué medida se establecen relaciones entre “identidad” y patrimonio, y cómo se transmiten dichas relaciones a través de los libros de texto de Educación Primaria (Conocimiento del Medio Natural, social y cultural), a través de los materiales didácticos de museos y centros de interpretación y a través de las concepciones de gestores y docente*. De forma tentativa hemos supuesto que se establecen pocas relaciones explícitas en los materiales didácticos y en las concepciones de profesores y gestores, entre patrimonio e identidad y cuando aparecen son de carácter individual, es decir, sólo conciben como símbolo identitario aquellos elementos patrimoniales cercanos o relacionados directamente con la persona o su propio entorno. Esto se cumple en líneas generales, ya que tanto en los libros de texto como en las respuestas de los docentes encontramos pocas situaciones explícitas donde se le otorgue cierta relevancia al patrimonio como símbolo identitario de una sociedad. Quizás en el caso de los materiales didácticos pueda deberse a tratar de evitar conflictos entre el concepto identidad y cuestiones más de índole política, relacionada con nacionalismos o extremismos. Por otro lado mientras que los docentes relacionan más la identidad con los elementos patrimoniales más

cercanos, los gestores poseen una visión más amplia, debido seguramente sus tareas profesionales.

6.2. Conclusiones referidas a las dimensiones de nuestro estudio.

En el segundo apartado de este capítulo, presentamos aquellas conclusiones referidas a las dimensiones de investigación que se han planteado en las publicaciones que componen esta tesis.

6.2.1. Conclusiones referidas a la dimensión 1: visión del patrimonio.

Los resultados del proceso de investigación presentados en los artículos, referidos a la cuestión de la conceptualización del patrimonio, o lo que es lo mismo, qué y por qué algo es considerado patrimonio, nos hacen replantearnos las conexiones existentes entre profesores y gestores patrimoniales, tanto en su formación inicial como en lo referente a su desarrollo profesional y a los recursos didácticos que usan habitualmente para su enseñanza-aprendizaje, pudiendo detectar algunos obstáculos que impiden que su actividad profesional sea la que podemos considerar deseable desde nuestra perspectiva.

Así pues, en el primer artículo¹² que compone esta tesis vemos cómo el objetivo pretendido no es el estudio de un grupo o de una realidad educativa, sino el uso educativo que se hace de un contenido –el Patrimonio- y su tratamiento didáctico; es decir, se trata de una primera aproximación a qué se considera Patrimonio en la enseñanza y qué y cómo se enseña en relación con los grupos de la muestra. Para obtener información sobre este objeto de estudio se han investigado las concepciones del profesorado de Educación Primaria y Secundaria, que podemos considerarlas representaciones del conocimiento profesional que manejan los profesores cuando enseñan, en este caso Patrimonio.

A partir de estos supuestos, la descripción y análisis de las concepciones que hemos llevado a cabo a lo largo de este trabajo nos permiten extraer algunas conclusiones. Así,

¹² **Primary and Secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis.** Publicado en el año 2008 en *Teaching And Teacher Education*. 24 (8) (p.2095-2107). ELSEVIER.

en primer lugar, hemos podido observar la relación existente entre las concepciones declaradas por cada uno de los cuatro grupos de profesores de la muestra y la formación inicial y permanente recibida por cada uno de ellos, de modo que respecto a los aspectos conceptuales del Patrimonio, el menor grado de evolución de las concepciones se corresponde con el profesorado de Física y Química, que es el que declara mayoritariamente no haber recibido formación inicial ni permanente relacionada con este contenido, ya que la inclusión del Patrimonio como contenido en la Didáctica de las Ciencias Experimentales es muy reciente. Sin embargo, el mayor grado de evolución de las concepciones se corresponde con el profesorado de Geografía e Historia, quienes declaran una mayor formación en relación con el patrimonio, mucho más estudiado por las disciplinas sociales (Historia, Antropología, Historia del Arte, etc.).

En segundo lugar, en relación con el concepto y tipología del patrimonio hemos podido observar el predominio de una visión reduccionista, característica de la mayoría de los profesores de Física y Química, y en menor medida de maestros y profesorado de Biología y Geología. Esta visión se asocia a una falta de reconocimiento como patrimonio de las manifestaciones artísticas contemporáneas, de los elementos tecnológicos y etnológicos, así como de ciertos elementos naturales del paisaje urbano. Las concepciones mayoritarias de los profesores de Geografía e Historia, por el contrario, se caracterizan por una perspectiva del patrimonio mucho más global e integradora, asociada no sólo a una mayor valoración de ciertas tipologías patrimoniales, sino también estableciendo relaciones entre recursos naturales, economía, sociedad, cultura e historia.

Ya en el segundo artículo¹³ donde comparamos las concepciones de docentes y gestores patrimoniales, partimos inicialmente de una caracterización general de la muestra objeto de análisis, destacando cierta uniformidad en los resultados, independientemente de las provincias de pertenencia de los sujetos, en función al factor específico que ocupa esta variable, siendo mucho más indicativa la formación que caracteriza a los profesionales de los diferentes colectivos. Teniendo en cuenta los resultados globales, se detecta mayoritariamente una visión tradicional del concepto de patrimonio, caracterizada por

¹³ **Heritage education: exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching.** Publicado en el año 2010 en "Teaching And Teacher Education", 26 (6) (p.1319-1331). ELSEVIER

una perspectiva historicista y en cierto modo reduccionista por parte de los colectivos de docentes y gestores. Por el contrario, el colectivo de profesores de Geografía e Historia presenta en general una visión más amplia e integradora. Los otros dos grupos se diluyen en las distintas opciones, sin una consideración significativa en los resultados del estudio por diversas causas, entre otras, la alta abstención (a la hora de rellenar los cuestionarios) del profesorado de Física y Química.

Respecto a los resultados del análisis factorial establecido entre las distintas variables y colectivos, podemos destacar por una parte la alta correlación entre las variables referidas al concepto del hecho patrimonial y su representación tipológica, tal como cabía esperar. Paralelamente, el estudio confirma las relaciones y aspectos más significativos detectados entre los colectivos profesionales que hemos expuesto anteriormente.

Con todo ello, hemos detectado un obstáculo, de tipo epistemológico, ligado al conocimiento y comprensión de las disciplinas relacionadas con el patrimonio y sus procedimientos de trabajo.

La visión tradicional que caracteriza a maestros y gestores puede explicarse, en el primer caso, por la escasa formación en materia patrimonial con la que cuenta este colectivo. Por otro lado, el segundo grupo (gestores patrimoniales) presenta una formación altamente especializada que provoca una visión disciplinar del hecho patrimonial. Ambas situaciones pueden inducir la aparición de obstáculos conceptuales para alcanzar un nivel holístico en la consideración del patrimonio, situación que en el caso de los profesores de Geografía e Historia no tiene lugar por las propias características de su profesión que atiende a cuestiones sociales e históricas de carácter más genérico.

En este sentido, hemos de destacar de nuestra investigación el contraste entre la labor profesional de docentes y gestores en el ámbito de la Educación Patrimonial. Comprobamos cómo los maestros de Educación Primaria tienen problemas para la comprensión del concepto de Patrimonio y de sus procedimientos asociados, aspectos que suponen un importante obstáculo para trabajar estos contenidos en el aula. Por otro lado, los profesores de Educación Secundaria, fundamentalmente los de Geografía e Historia y también los de Biología y Geología, cuentan con una formación

epistemológica y conceptual sobre la conceptualización del patrimonio importante, pero manifiestan problemas de carácter metodológico, referido a cómo trabajar esos contenidos con sus alumnos. Finalmente, los gestores, con una formación inicial muy similar a la del profesorado de Educación Secundaria, tienen una alta especialización en cuanto al concepto de Patrimonio, pero no cuentan con la formación metodológica para trabajar con el público escolar, manifestando incluso algunos de ellos que su labor profesional no está relacionada con estas tareas, sino con aspectos puramente conservadores e investigadores (dificultad de carácter teleológico).

La presencia de obstáculos similares a los que aquí detectamos ya se han puesto de manifiesto en otros estudios, como el realizado en Francia por Loison (2006), quien destaca problemas de cuatro naturalezas distintas con respecto al desarrollo de programas de Educación Patrimonial: epistemológica, didáctica, pedagógica y material. Por otro lado, investigaciones sobre el profesorado en formación inicial, tanto de Educación Primaria como Secundaria, inciden en este tipo de problemas (Cuenca, 2002), Estas cuestiones, pueden ser la base de las dificultades que los docentes en ejercicio encuentran para trabajar el patrimonio en sus aulas, según destacan otras investigaciones (Ávila, 2001; Cohen, 2003).

Situándonos ya en el tercer¹⁴ y cuarto¹⁵ artículo, la reflexión sobre el propio concepto de Patrimonio y sobre sus tipologías, ha supuesto una de las cuestiones más complejas y, a la vez, más enriquecedoras, de todo el proceso. Esto nos permitió manifestar nuestra percepción y concepción sobre un tema tan abstracto y complejo en el ámbito conceptual, aunque tan cercano y concreto en sus diversas manifestaciones al ser parte de nuestra vida cotidiana y entorno más cercano. Consideramos, por tanto, que es importante detectar en el libro de texto, como principal material didáctico utilizado en el ámbito escolar, la manera en la que se presentan los referentes patrimoniales y el tratamiento conceptual que se le otorga.

¹⁴ **Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas.** Publicado en el año 2011 en "Revista de Educación", 355, (p.573-588). Ministerio de Educación.

¹⁵ **¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?** Publicado en el año 2013 en "Revista de Educación", 361(p.591-618). Ministerio de Educación.

Desde nuestra perspectiva, una de las principales aportaciones de este artículo (Estepa, et al, 2011) ha sido poder recopilar los diversos obstáculos y dificultades, así como las soluciones propuestas, que se han encontrado a lo largo de la realización de esta investigación, ya que en el plano metodológico resulta muy enriquecedor poder ponerlas de manifiesto en aras a mantener el rigor necesario de toda investigación que se precie. Además, consideramos que puede servir de guía para investigaciones posteriores en este mismo ámbito temático o en otros terrenos de la investigación didáctica, donde el carácter cualitativo suele prevalecer al cuantitativo, lo que produce la falsa sensación de apoyarse en criterios de carácter subjetivo. Es importante ser conscientes en todo momento de que cuando aplicamos instrumentos de investigación podemos detectar situaciones no previstas que debemos solventar, puesto que es frecuente encontrar cierta distancia entre la concepción teórica y su aplicación práctica. Nuestra tarea, entre otras, será minimizar dicho margen si queremos aportar datos relevantes para avanzar en nuestro conocimiento.

Podemos determinar que la visión que se transmite del patrimonio en los libros es muy simple, afincada generalmente en un nivel básico de complejidad. No aparecen apenas elementos vinculados al patrimonio científico-tecnológico, ni por supuesto se abordan desde una perspectiva holística que integre todas las manifestaciones patrimoniales, perspectiva que se correspondería con nuestro nivel de referencia. Si realizamos un seguimiento por las categorías propuestas, podemos determinar que la visión que se transmite sobre la concepción del patrimonio en los libros es heterogénea. Es decir, aparecen variables situadas en un nivel inicial de complejidad –caracterizado por una perspectiva patrimonial marcada por la escasez, la grandiosidad o el reconocido prestigio, de carácter histórico o natural–, pero también se llega a alcanzar, de forma aislada, un tercer nivel o nivel deseable. Este se caracteriza por su perspectiva simbólico-identitaria, sin llegar a una tipología holística. Podemos señalar también que apenas aparecen elementos vinculados al patrimonio científico-tecnológico, y en todos los casos solo se trabaja con un único tipo de patrimonio, es decir no se establecen relaciones multi- o interdisciplinares.

Finalmente, atendiendo a nuestro quinto¹⁶ artículo, decir que la visión del patrimonio que se difunde en los museos a través de los materiales y recursos que editan, se caracteriza por presentar una perspectiva patrimonial de tipo interdisciplinar. Es decir, encontramos diversos tipos de patrimonio en función del tipo de museo o centro de interpretación en el que nos encontremos. Aunque observamos que la visión del patrimonio que mayormente se transmite en muchos de los materiales, corresponde a la visión temporal o estilística propia de la disciplina histórico-artística.

6.2.2. Conclusiones referidas a la dimensión 2: estrategias de comunicación patrimonial.

Sobre el papel del patrimonio en la enseñanza, las concepciones de maestros y profesores ponen de manifiesto la escasa relevancia que tiene el patrimonio en las actividades educativas, si exceptuamos a los profesores de Geografía e Historia. Sin embargo, en relación con los aspectos metodológicos y la comunicación en el aula, así como en lo respecta a las finalidades de la enseñanza del patrimonio, hemos detectado una mayor homogeneidad en el grado de evolución de las concepciones de los cuatro colectivos componentes de la muestra. De ello inferimos que una mayor formación conceptual en relación con el patrimonio -lo que ocurre en el caso del profesorado de Geografía e Historia-, no garantiza un mayor desarrollo profesional respecto a su enseñanza-aprendizaje, tal y como ya pusiera de manifiesto Ávila, (2003b). Utilizando la terminología de Shulman (1986), podríamos afirmar que un mayor conocimiento del contenido, como es el caso de los profesores de Geografía e Historia, no implica necesariamente un mejor conocimiento didáctico del contenido.

Nuevamente la formación inicial y permanente recibida por cada uno de los grupos profesionales investigados, ha sido un factor determinante a la hora de establecer la relación entre patrimonio y su enseñanza-aprendizaje, siendo el profesorado de Física y Química, el grupo que le otorga una menor importancia al patrimonio como contenido didáctico. Para intentar superar estas tendencias dominantes de pensamiento y los

¹⁶ **La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos.** Publicado en el año 2014 en “CLIO. History and History teaching”, 40. (1-24). Proyecto Clío.

obstáculos asociados a las mismas consideramos que deben introducirse mejoras en la formación de los docentes orientadas a :

- a) la actualización del conocimiento del profesorado incidiendo en los elementos etnológicos y científico-tecnológicos, así como en una perspectiva holística y simbólico-identitaria del patrimonio,
- b) la utilización del Patrimonio como un contenido más para trabajar los problemas para la práctica de la formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales, por su potencialidad para impulsar metodologías más activas, actividades más innovadoras y para establecer relaciones entre problemas socioambientales locales y globales.
- c) el trabajo de problemas prácticos profesionales en la formación permanente, donde se profundice en aspectos relevantes de la didáctica del patrimonio dentro del contexto de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Las estrategias para facilitar la formación permanente de los profesores implicados en el proceso debería llevarse a cabo a través de una secuencia de actividades cíclica y flexible en la que se pueden diferenciar distintos momentos: en un primer momento se detectarán las posibles dificultades y obstáculos profesionales relativos a la enseñanza-aprendizaje del patrimonio; en un segundo momento, se movilizarán las concepciones y experiencias del profesorado respecto a tales dificultades y obstáculos; con posterioridad, se realizarán actividades para promover el contraste y cuestionamiento reflexivo y argumentado de las mismas con otras informaciones (diseños curriculares, análisis de buenas prácticas); por último, se hará un análisis y reflexión conjunta sobre la estructuración de un nuevo saber y una nueva práctica profesional ligada a una síntesis de los significados que han ido elaborando parcialmente en los momentos anteriores, a través de procesos ligados al diseño de unidades didácticas con contenido patrimonial y a su experimentación curricular.

Con todo ello, hemos detectado un obstáculo, de tipo metodológico, relacionado con las estrategias y recursos empleados en los procesos de enseñanza y comunicación del patrimonio; y teleológicos, referidos al sentido, valor y finalidad de la Educación Patrimonial

En estos aspectos formativos inciden los trabajos de Stearns, Seixas & Wineburg (2000) o de Adler (2008), que indican las necesidades de formación del profesorado y posibles formas de abordar e investigar la formación y la enseñanza de estas materias. De igual manera, las estrategias metodológicas para la formación del profesorado deben centrarse en estudios de caso y el empleo del portfolio, ambos de comprobada eficacia para el cambio en las concepciones, conocimientos y actitudes del profesorado (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). De esta forma, coincidimos con Cohen (2003), en su estudio realizado en Francia y Canadá, en la necesidad de fundamentar una formación que establezca vínculos con la institución museística, permitiendo la conceptualización del patrimonio, así como de las estrategias para la aplicación de este ámbito de trabajo en la labor docente, dentro de los programas de formación del profesorado.

Igualmente es fundamental que la formación de los gestores contemple no sólo materias relacionadas con el patrimonio y su conceptualización, como sucede en la mayoría de los casos, sino que también se desarrollen conocimientos referidos al valor social del patrimonio, sus estrategias de comunicación y el sentido educativo de los contenidos patrimoniales dentro de la formación de los ciudadanos.

En cuanto a los libros de texto, consideramos que es importante averiguar, como principal material didáctico utilizado en el ámbito escolar, la manera en la que se presentan los referentes patrimoniales y el tratamiento didáctico que reciben, que a su vez, queda reflejado en las estrategias metodológicas que se transmiten a través del propio libro.

Señalar que aunque el patrimonio se utiliza como fuente de información e interpretación del contexto socioambiental de las temáticas trabajadas en las distintas unidades didácticas, no deja de poseer una finalidad meramente academicista; es decir, no se plantea una finalidad crítica, de acuerdo con la cual la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible del patrimonio pudiera ser el motor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto lo sitúa nuevamente en un nivel inicial respecto a nuestra hipótesis de progresión: en tal nivel, los elementos patrimoniales son abordados como contenidos conceptuales, o bien actitudinales y rara vez de forma procedimental., lo que no sucede en ningún caso es que se traten de forma integrada.

Podemos observar que en líneas generales, para una misma editorial se suelen otorgar los mismos indicadores a las diversas variables que componen nuestro estudio, independientemente del contexto geográfico y sociocultural para el que han sido diseñados los libros, a pesar de que cambie el propio elemento patrimonial. Es decir, en el libro editado para Andalucía puede aparecer a modo de ejemplo arquitectónico la catedral de Sevilla, mientras que en el de Madrid, del mismo curso y en el mismo tema, puede aparecer El Escorial.

También es destacable –ya que ocurre en diversas variables– la diferencia de resultados en función del ciclo educativo. En las distintas editoriales existe una mayor variación del primer ciclo al segundo y al tercero, sin que esto responda a unas pautas razonables. Podemos destacar, entre otros, el caso de la variable integración de contenidos, que en primer ciclo varía entre el nivel de máximo desarrollo de acuerdo nuestra hipótesis de progresión y el mínimo, mientras que en el resto de ciclos se comporta de forma homogénea y siempre se sitúa en el nivel intermedio.

Por otra parte, a priori, la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se configura con la intención de conjugar e integrar el campo de las Ciencias Sociales y Experimentales; sin embargo, como se ha podido comprobar, aún sigue siendo la suma acumulada de estos saberes, separados, a veces por la distribución de los temas que configuran las unidades didácticas que componen el libro. Lo que se ha pretendido con este estudio es establecer, entre otras cosas, criterios para la elaboración de una propuesta de mejora de los materiales didácticos de acuerdo con la cual, por un lado, no aparezcan separados los aspectos naturales del patrimonio de los sociales y culturales como ámbitos diferenciados de las ciencias experimentales y de las ciencias sociales; y, por otro lado, que su tratamiento didáctico se lleve a cabo desde una perspectiva holística, crítica e identitaria y con una metodología investigativa.

Refiriéndonos ya a los materiales elaborados por los museos y centros de interpretación, decir que una característica distintiva entre los materiales didácticos y los recursos de difusión que elaboran, es que los primeros al tener una finalidad didáctica, presentan unos indicadores superiores correspondientes a las variables que integran las estrategias de Educación Patrimonial, como el diseño de los materiales, la integración de los contenidos, la finalidad didáctica, etc. Atendiendo a las estrategias de comunicación patrimonial que se establecen en dichos materiales, consideramos que la falta de

conexión con el entorno dificulta una comunicación efectiva, a lo que se suma que la mayoría de los materiales presentan una comunicación unidireccional, sin posibilidad de intervención por parte del público en general o del alumnado en particular, imposibilitando un proceso de retroalimentación o feedback.

El hecho de que sean materiales procedentes de centros patrimoniales, conlleva un valor legislativo de conservación, reflejándose en una finalidad practico-conservacionista e incluso en la integración de los contenidos, donde no sólo primarán conceptos e informaciones, sino también tendrán una gran carga actitudinal.

Es necesario tener en cuenta otro factor que condiciona los resultados, el tipo de museo, ya que para los espacios naturales protegidos, por ejemplo, no tiene sentido que determinadas variables como la conexión con el entorno no sean territoriales, al no entenderse este patrimonio, ni física ni geográficamente, si no está vinculado a un espacio o territorio. Esto, a su vez, condiciona otras variables como la contextualización que llegará a ser funcional o incluso social.

Finalmente, como respuesta a la identificación de los obstáculos para el desarrollo de propuestas didácticas constructivistas para trabajar el patrimonio, con el alumnado, desde los diversos centros patrimoniales, consideramos que sería deseable formar a ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible en el ámbito patrimonial y para ello convendría que la perspectiva del patrimonio fuese simbólico-identitaria, para que los estudiantes no viesan los elementos patrimoniales ajenos a nuestra realidad social. Así, entendemos que este es el principal obstáculo, ya que es el punto de partida, por lo que si falla, encontrando a alumnos desmotivados y desinteresados por los hechos patrimoniales, nos enfrentamos a una dificultad añadida en el proceso de Educación Patrimonial. Si tuvieran una perspectiva simbólico-identitaria y holística se trabajaría con otras tipologías patrimoniales y tendrían una contextualización social, que integrase los elementos patrimoniales con la sociedad, tanto de la época de su creación como la actual. La finalidad del proceso iría más allá de la transmisión de datos, puesto que al sentirlo como símbolos o elementos identitarios de nuestra sociedad, tendríamos las claves para abordar la ciudadanía

6.2.3. Conclusiones referidas a la dimensión 3: Patrimonio e Identidad.

En lo que se refiere a la variable identidad y tipología patrimonial, cabe señalar cierta identificación identitaria con diversas manifestaciones patrimoniales (Etnológico, Natural, Histórico, Artístico) en un amplio sector del colectivo de gestores, no obstante, en el resto de la muestra se detecta en ambos colectivos (maestros y profesores) una menor identificación de los elementos etnológicos, estableciéndose una mayor valoración de los naturales y los de carácter histórico-artístico, pero siempre referido a elementos de su entorno más cercano.

Respecto a los libros de texto, rara vez se establecen relaciones identitarias con el patrimonio, pero cuando ocurre lo habitual es que aparezca una escala de identidad de tipo social, lo cual supone el reconocimiento del valor simbólico del patrimonio y de su identificación con un grupo social, cercano a su cultura; por ejemplo, aquellos elementos característicos de una comunidad autónoma. Esta escala social está estrechamente vinculada a un patrimonio histórico-artístico y, en menor medida, a elementos etnológicos. La referencia a estos elementos patrimoniales se realiza por cercanía geográfica, por tradición, o por significación biológica o geológica (en el caso de elementos patrimoniales de tipo natural).

Por otra parte, en cuanto a la identificación de estas variables en los materiales procedentes de los museos, no aparece la relación con esta categoría. Si bien, en los centros de interpretación, cuando se utiliza el término patrimonio le atribuimos un sentido identitario. Además, se pone de manifiesto que tanto en los libros de texto, como en los materiales elaborados por los museos, no se trabaja, de forma directa, la relación patrimonio e identidad. Por otra parte, hay una coincidencia casi unánime en la importancia que tiene lo cercano, lo que pone de manifiesto que se trabaja el patrimonio de forma más fácil y accesible cuando se parte de lo local.

Finalmente, y en relación con el aspecto anterior, se pone sobre la mesa que cuando se trabaja el Patrimonio a partir de la identidad, relacionada con lo cercano, se crea una conciencia sobre el entorno, al tiempo que se genera una responsabilidad y valoración hacia el mismo.

6.3. Conclusiones referidas a los obstáculos encontrados.

Los resultados de los estudios realizados han puesto de manifiesto que existen una serie de cuestiones u obstáculos que impiden conseguir un desarrollo deseable de la Educación Patrimonial, tanto en el ámbito de la educación formal, como en la educación no formal e informal. Estos obstáculos pueden caracterizarse desde tres parámetros distintos: epistemológicos, metodológicos y teleológicos.

Los obstáculos epistemológicos hacen referencia a aquellas dificultades que provienen de la caracterización del conocimiento sobre el hecho patrimonial, constitución interna de las disciplinas que definen los referentes patrimoniales y la determinación del origen de ese conocimiento. Así Estepa (2001) destaca la dificultad a la hora de conceptualizar el término de patrimonio y la concepción general que de este se tiene. Se detecta una visión restrictiva del mismo, tanto en los materiales didácticos, como en la bibliografía especializada, así como en los diseños museográficos y planteamientos museológicos, como en las concepciones de muchos gestores del patrimonio y en el propio profesorado y alumnado. Esta concepción predominante, nada tiene que ver con la visión integral y holística que postulamos, destacando una visión generalizada que lo asimila casi exclusivamente a los elementos monumentales, no valorándose o considerándose de segundo orden el patrimonio etnológico y tecnológico, abordándose con un marcado sesgo disciplinar, dificultando una visión integral del mismo. Esa ampliación del concepto, implicaría un aumento del número de objetos, elementos y conocimientos patrimoniales, que a su vez dificulta su tratamiento didáctico, puesto que los profesionales tanto gestores como maestros o profesores, no han sido formados bajo estas premisas, y les resulta difícil detectarlos como patrimoniales (López-Cruz, 2014).

Hablamos de obstáculos metodológicos en relación con aquellos problemas referentes al diseño de estrategias y procesos que conlleva la enseñanza/aprendizaje del patrimonio, de donde se desprende que las actividades más innovadoras que se realizan son las visitas a elementos patrimoniales, si bien son escasas en número, muy dirigistas y demandan poca participación del alumnado. Pero no debemos entender estas dificultades metodológicas sólo con respecto a las salidas escolares, sino que demos incluir también, el uso de estrategias didácticas y recursos en los que se pueda trabajar con el patrimonio, ya sea dentro o fuera del aula. Este carácter del patrimonio como contenido extra, hace que no suela incluirse de forma contextualizada en las unidades

didácticas, sino más bien como contenido de ampliación, que se suele paliar con salidas extraescolares, o con alguna visita virtual. Posee además la dificultad de estar relacionado con el conocimiento de aspectos conceptuales, y en ocasiones con un vocabulario específico que requiere interpretación y planificación didáctica, para una comprensión cercana y significativa del alumnado (López-Cruz, 2014).

Por último, los obstáculos teleológicos serían aquellos que impiden, ligados a los anteriores, alcanzar unas finalidades coincidentes con nuestra visión de la didáctica del patrimonio, referidos al conocimiento, defensa, conservación y disfrute de los elementos patrimoniales y al fomento de la intervención en todas aquellas acciones ciudadanas encaminadas a la participación activa y responsable para la convivencia y la tolerancia en nuestra sociedad multicultural.

Estos obstáculos, pueden reflejarse en las deficiencias específicas de la formación (inicial y continua) tanto del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria como de los gestores patrimoniales, en materia de didáctica del Patrimonio. Para trascender el predominio de perspectivas excepcionalistas, unidisciplinarias, aidentitarias, academicistas y poco participativas por parte de la sociedad en general y de los responsables de la comunicación y elaboración de materiales específicos para la Educación Patrimonial (Cuenca, Estepa y Martín, 2006; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010; Martín y Cuenca, 2011; Estepa y otros, 2011).

6.4. Nuevas perspectivas de trabajo.

Son muchas las líneas de investigación que ya se han trabajado en el campo de la didáctica del patrimonio, fruto de una cada vez más abundante producción desarrollada por diferentes proyectos I+D y tesis doctorales. Sin embargo, aún existen diversos aspectos sobre los que hay que profundizar, o líneas de trabajo que todavía están escasamente desarrolladas (Cuenca y Estepa, 2013).

En primer lugar sería conveniente realizar un estudio de la temática planteada más amplio, en el que se incluirían editoriales distintas a las analizadas y otras comunidades autónomas, para poder realizar comparaciones y poder concretar qué editoriales se sitúan más cerca respecto a nuestros niveles de referencia en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio. También podríamos ampliar nuestro estudio bien

con las mismas editoriales, pero de otras Comunidades, para comprobar si los libros de texto son editados de forma diferente, o bien si abordan el Patrimonio de forma distinta, realizando una selección de libros de textos adecuada y eficaz, que nos permitiese avanzar en el conocimiento científico, además de indicarnos aspectos a tener en cuenta para la elaboración y producción de materiales y recursos didácticos. En esta línea, se podrían realizar propuestas relacionadas con la mejora de los instrumentos de recogida y análisis de la información, donde la representación iconográfica del Patrimonio, cobre un mayor protagonismo, así como establecer y analizar, una tipología de actividades referidas específicamente a la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio. Línea que inicialmente hemos empezado a desarrollar con la elaboración de nuestra propia tipología y que se está aplicando al análisis de libros de textos andaluces (Ferrerías y Estepa, 2014).

Otra cuestión importante, relacionada con la educación formal, sería la de analizar el currículum oficial específico del contexto en el que nos encontremos, para conocer si se incluye el Patrimonio en sus competencias, o en la selección, organización y secuenciación de contenidos, etc. También en este aspecto hemos realizado varios trabajos como el de Ferreras (2008), Estepa (2009) y Ferreras y Estepa (2012)

Otros estudios o líneas de investigaciones futuras, pueden versar sobre cómo se aborda el patrimonio desde otros materiales educativos, tanto de educación formal (cuadernillos, webs, materiales elaborados por docentes), como no formal, como es el caso del estudio de los materiales de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes de Andalucía (Rico, 2009, Tejera Pinilla, 2013).

También sería conveniente llevar a cabo un estudio como el que hemos realizado, pero en el seno de una o varias aulas, observando y analizando la utilización que hace el profesorado de los mencionados libros de texto en relación con la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio. De esta forma, se tendrían las herramientas necesarias para mejorar su práctica diaria en caso de que lo estimen oportuno. En ese sentido, también es básico trabajar en el análisis de concepciones, expectativas, conocimientos y necesidades del alumnado, así se podrá mejorar el diseño de las diferentes programaciones didácticas en relación con el patrimonio, determinando los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas que son necesarias desarrollar en cada caso. Para ello, es también crucial profundizar en el análisis y diseño de los programas de

formación, tanto del profesorado como de los gestores patrimoniales, en el campo de la Educación Patrimonial. Estos programas formativos, de carácter inicial y permanente, deben desarrollarse a nivel epistemológico, metodológico y teleológico, con el fin de superar los obstáculos que la investigación ha detectado (Cuenca y Estepa, 2013).

La Educación Patrimonial de carácter informal, entendida como la comunicación a la sociedad de contenidos patrimoniales (documentales, webs, películas,...), que no se enmarcan en programas educativos que establezcan algún tipo de regulación (programaciones didácticas, proyectos museológicos, etc.), requiere un tratamiento analítico que hasta el momento es prácticamente nulo. Es cierto que se han hecho estudios de público, pero estos trabajos no se han centrado tanto en aspectos didácticos, referidos al desarrollo de objetivos, contenidos, estrategias o recursos empleados, como al análisis de los resultados y del impacto de las exposiciones (Cuenca y Estepa, 2013).

Por otro lado, es necesario abundar desde el taller EDIPATRI en el estudio de la práctica de los procesos de Educación Patrimonial, analizando las interacciones que se establecen entre alumnado/público, profesorado/monitores y patrimonio, con la mediación de diferentes recursos didácticos, durante los procesos de Educación Patrimonial, valorando el papel y la significatividad de cada uno de ellos. Uno de estos recursos, que cada vez está obteniendo un mayor protagonismo independientemente del ámbito educativo que tratemos, son las TIC. Es fundamental analizar la relevancia de los recursos basados en una tecnología que cuenta con actualizaciones constantes, cómo inciden en los procesos educativos y cuál es su diseño y aplicación más adecuados para trabajar en Educación Patrimonial (Cuenca y Estepa, 2013) en la línea trabajada por Correa e Ibáñez Etxeberria, (2005), Rivero (2009 y 2010), Vicent, Asensio e Ibáñez Etxeberria, (2012) o Vicent, e Ibáñez Etxeberria, (2012).

Todos estos estudios, que entendemos deberían abordarse a corto y medio plazo, junto con la profundización de las líneas de trabajo más consolidadas, tendría que conducir a alcanzar una reflexión fundamentada sobre la práctica de la Educación Patrimonial, en relación con propuestas de socialización del patrimonio. De esta manera, el patrimonio podría alcanzar un nuevo papel, más allá de valores culturales y económicos, atendiendo a los problemas sociales relevantes de una población determinada.

El educador mediocre habla.

El buen educador explica.

El educador superior demuestra.

El gran educador inspira.

William Arthur Ward

7. INFORME DEL FACTOR DE IMPACTO.

- 7.1. Teaching and Teacher Education.
 - 7.1.1. Presentación.
 - 7.1.2. Referencia bibliográfica.
 - 7.1.3. Datos sobre el factor de Impacto.
- 7.2. Revista de Educación.
 - 7.2.1. Presentación.
 - 7.2.2. Referencias bibliográficas.
 - 7.2.3. Datos sobre el factor de Impacto.
- 7.3. CLIO. History and History teaching,
 - 7.3.1. Presentación.
 - 7.7.2. Referencia bibliográfica.
 - 7.7.3. Datos sobre el factor de Impacto.

Los artículos seleccionados para esta tesis, han sido publicados en tres revistas de primer orden en el campo científico de las Ciencias Sociales. A continuación, y por orden cronológico de publicación (de la primera en ser publicada a la más reciente) se presentan los artículos que componen esta tesis, así como los datos referidos a su índice de Impacto, relacionados con la revista y el año de publicación.

7.1. Teaching and Teacher Education.

7.1.1. Presentación.

Teaching and Teacher Education es una revista internacional, que pertenece al grupo editorial Elsevier, destinada principalmente a profesores en formación, o la educación general del profesorado desde un contexto o perspectiva internacional

Esta publicación es un diario multidisciplinar, que no pretende ningún acercamiento solo, al ámbito disciplinar, metodológico o paradigmático. Más bien está dedicada a la formación del profesorado y a todo lo concerniente con la enseñanza

Teaching and Teacher Education reconocen que muchas disciplinas aportan contribuciones importantes para elaboración siendo los redactores los encargados seleccionar esas contribuciones. En ausencia de cualquier paradigma dominante, el diario da la bienvenida a la variedad respecto a la investigación empírica, los análisis

teóricos y conceptuales, y revisiones (tanto cualitativa como cuantitativa) de alta calidad.

Teaching and Teacher Education pretende avanzar en aspectos relacionados con la teoría, la investigación, y la práctica, en la enseñanza y la educación del profesorado, a través de la publicación y revisión de artículos de investigación de primer orden.

7.1.2. Referencia bibliográfica.


1.-JIMÉNEZ R., CUENCA J. M. y FERRERAS M. (2010). **Heritage education: exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching.** *Teaching and Teacher Education*. 26 (6) pp.1319-1331. ELSEVIER. ISBN: 0742-051X.

2.- ESTEPA, J. ÁVILA, R., J. y FERRERAS, M. (2008). **Primary and Secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis.** *Teaching and Teacher Education*, 24 (8) pp.2095-2107. ELSEVIER. ISBN: 0741-051X.

7.1.3. Datos sobre el factor de impacto.

-JIMÉNEZ R., CUENCA J. M. y FERRERAS M. (2010). **Heritage education: exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching.** *Teaching and Teacher Education*. 26 (6) pp.1319-1331. ELSEVIER. ISBN: 0742-051X

- Revista indexada en **Journal Citation Reports (JCR, Thomson Reuters) 2010**, Education & Educational Research, revista 49 de 184, Cuartil 2, factor de impacto 1.124, factor de impacto de los últimos 5 años 1.546.
- Revista indexada en **Social Sciences Citation Index** (Thomson Reuters)


Abbreviated Journal Title	ISSN	JCR Data 						Eigenfactor® Metrics	
		Total Cites	Impact Factor	5-Year Impact Factor	Immediacy Index	Articles	Cited Half-life	Eigenfactor® Score	Article Influence® Score
TEACH TEACH EDUC	0742-051X	1989	1.124	1.546	0.144	187	6.9	0.00415	0.395

	Total Journals in Category	Journal Rank in Category	Quartile in Category
EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH	184	49	Q2

- Revista indexada en los listados ERIH 2011 de la European Science Foundation: categoría INT2.
- Revista presente en SciMago Journal Rank 2010: Education, Cuartil 1, Índice H: 58, SJR: 1,343, posición 247 de 4320.

-ESTEPA, J. ÁVILA, R., y FERRERAS, M. (2008). **Primary and Secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis.** *Teaching And Teacher Education*, 24 (8) pp.2095-2107. ELSEVIER. ISBN: 0741-051X.

- Revista indexada en **Journal Citation Reports (JCR, Thomson Reuters) 2008**, Education & Educational Research, revista 49 de 113, Cuartil 2, factor de impacto 0,769, factor de impacto de los últimos 5 años 1.367.
- Revista indexada en **Social Sciences Citation Index** (Thomson Reuters)

Abbreviated Journal Title	ISSN	JCR Data 						Eigenfactor® Metrics	
		Total Cites	Impact Factor	5-Year Impact Factor	Immediacy Index	Articles	Cited Half-life	Eigenfactor® Score	Article Influence® Score
TEACH TEACH EDUC	0742-051X	1407	0.769	1.367	0.135	163	7.7	0.00273	0.353

Category Name	Total Journals in Category	Journal Rank in Category	Quartile in Category
EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH	113	49	Q2

- Revista indexada en los listados ERIH 2011 de la European Science Foundation: categoría INT2.
- Revista presente en SciMago Journal Rank 2008: Education, Cuartil 4, Índice H: 4, SJR: 0,132, posición 254 de 3556.

7.2. Revista de Educación.

7.2.1. Presentación.

La *Revista de Educación* es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

Cada año se publican cuatro números con tres secciones: Investigaciones, Ensayos y Reseñas. Uno de los números anuales podrá contar con una sección Monográfica con convocatoria pública en esta web. Todos los artículos enviados a las diferentes secciones están sometidos a evaluación externa.

En el primer número del año se incluye un índice bibliográfico, y en el segundo un editorial con la Memoria anual que recoge las principales estadísticas del proceso editor de ese período, los índices de calidad e impacto, así como el listado de revisores externos.

7.2.2. Referencias bibliográficas .

-FERRERAS M., y JIMÉNEZ R. (2013). **¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?**. *Revista de Educación*, 361, pp. 591-618. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. ISBN: 0034-592X.

-ESTEPA, J., FERRERAS, M., LÓPEZ, I. y MORÓN, H. (2011). **Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas.** *Revista de Educación*, 355, pp. 573-588. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. ISBN: 0034-592X

7.2.3. Datos sobre el factor de impacto.

En la edición 2013 de los Journal Citation Reports (Thomson Reuters), la Revista de Educación es la primera revista española más citada (en términos absolutos) de entre las revistas españolas de educación en dicho índice. Los artículos publicados en la Revista de Educación en los años 2011 y 2012 han sido citados en 295 ocasiones a lo largo del año de cómputo del indicador, seguida por la revista Cultura y Educación (182 citas), Enseñanza de las Ciencias (150 citas), Comunicar (82 citas), Revista española de Pedagogía (71 citas), Porta Linguarum (14 citas) y Educación XXI (1 cita).

En lo referente al **factor de impacto** calculado con una ventana de citación de 2 años, la Revista de Educación ocupa la tercera posición entre las revistas españolas de educación en JCR, con un valor igual a 0,201, contando Cultura y Educación (factor de impacto: 0,375) y Comunicar (factor de impacto: 0,35) con valores superiores, y Enseñanza de las Ciencias, Revista Española de Pedagogía, Porta Linguarum y Educación XXI con valores inferiores (factores de impacto: 0,103, 0,093, 0,058 y 0,02 respectivamente). Por otra parte, es destacable que la Revista de Educación mantiene el mayor factor de impacto con una ventana de citación de cinco años de entre las revistas españolas de Educación en JCR, con un valor de 0,447, seguida por Cultura y Educación (factor de impacto 5 años: 0,401) y Comunicar (factor de impacto 5 años: 0,236), lo que puede estar relacionado con la naturaleza perdurable y relevante durante un mayor periodo temporal de los contenidos publicados en la revista. De acuerdo con el factor de impacto calculado con una ventana de citación de dos años y basado en un total de 73 artículos, la Revista de Educación ocupa la posición 201 de 219 (Q4) revistas en la disciplina Education & Educational Research.

En relación a los indicadores basados en redes de citación, es relevante señalar que, tanto en el caso de Eigenfactor como Article Influence, la Revista de Educación cuenta con los valores más elevados de entre las revistas españolas de Educación en JCR, siendo sus valores 0,0007 y 0,133 respectivamente (seguidos por los valores correspondientes a Cultura y educación, 0,0003 y 0,094 respectivamente). Eigenfactor y Article Influence informan sobre la relevancia de las revistas citantes, por lo que valores elevados en estos indicadores apuntan en la dirección de que las citas recibidas proceden de artículos publicados en revistas altamente citadas, por lo que puede afirmarse que los artículos publicados en la Revista de Educación tienden a ser citados

(contabilizando para ello un periodo de cinco años) en revistas con un mayor volumen de citación que en el caso de artículos publicados en otras revistas españolas de Educación en JCR.

La Revista de Educación se encuentra también indexada en la base de datos SJR (Scimago Journal Rank), donde ocupa la posición 8 de 22 revistas española indexadas en dicha base de datos. Su SJR (Indicador) es 0,214 (0,159 en 2012) y su índice H es 6, encontrándose ubicada en el tercer cuartil. El mayor cambio observable en el número de citas por documento se identifica en el correspondiente a dos años, entre el 2012 (0,29) y el 2013 (0,56), lo que refleja una clara mejoría en este aspecto.

Los datos concretos referidos a las publicaciones presentadas son:

1.- FERRERAS M., y JIMÉNEZ R. (2013). **¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?**. *Revista de Educación*, 361, pp. 591-618. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. ISBN: 0034-592X

- Revista indexada en **Journal Citation Reports (JCR, Thomson Reuters) 2013**, Education & Educational Research, revista 201 de 219, Cuartil 4, factor de impacto 0,201. Factor de impacto en los últimos 5 años 0.447
- Revista indexada en **Social Sciences Citation Index** (Thomson Reuters)
- Revista indexada en los listados ERIH 2011 de la European Science Foundation: categoría INT2.
- Revista presente en SciMago Journal Rank 2012 (SCOPUS): Education, Cuartil 4, Índice H: 4, SJR: 0,159, posición 462 de 619.
- Revista presente en DICE: (Valoración de la difusión 42,35, Porcentaje de Internacionalidad de los comités 40,32 %, Apertura de autores: Sí, Evaluadores externos, Sí)
- Revista indexada en RESH: Criterios CNEAI (17); Criterios ANECA (21); Difusión en bases de datos (6); Opinión de expertos (13, 17); Impacto 2005-2009 (0,575, 6 de 202 en el área de Educación)
- Categoría CIRC: A1, categoría CARHUS: A y categoría ANEP-FECYT: A+.
- Presente en: SCOPUS, Fuente Academica, Pascal, Periodicals Index Online, Communication & Mass Media Index, Educational research abstracts (ERA), MLA-Modern Language Association Database, Psicodoc, Sociological abstracts, DIALNET, Academic Search Complete, CMMC, DOAJ, Francis, RED, Ulrich's y ALyC.
- Revista presente en el Catálogo Latindex (33 criterios cumplidos)
- Revista presente en MIAR. Valor del Índice Compuesto de Difusión Secundaria: 9.977

2.- ESTEPA, J., FERRERAS, M., LÓPEZ, I. y MORÓN, H. (2011). **Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas.** *Revista de Educación*, 355, pp. 573-588. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. ISBN: 0034-592X

- Revista indexada en **Journal Citation Reports (JCR, Thomson Reuters) 2013**, Education & Educational Research, revista 148 de 206, Cuartil 3, factor de impacto 0,409.
- Revista indexada en **Social Sciences Citation Index** (Thomson Reuters)
- Revista indexada en los listados ERIH 2011 de la European Science Foundation: categoría INT2.
- Revista presente en SciMago Journal Rank 2011: Education, Cuartil 3, Índice H: 4, SJR: 0,233, posición 359 de 619.
- Revista presente en DICE: (Valoración de la difusión 42,35, Porcentaje de Internacionalidad de los comités 40,32 %, Apertura de autores: Sí, Evaluadores externos, Sí)
- Revista indexada en RESH: Criterios CNEAI (17); Criterios ANECA (21); Difusión en bases de datos (6); Opinión de expertos (13, 17); Impacto 2005-2009 (0,575, 6 de 202 en el área de Educación)
- Categoría CIRC: A1, categoría CARHUS: A y categoría ANEP-FECYT: A+.
- Presente en: SCOPUS, Fuente Academica, Pascal, Periodicals Index Online, Communication & Mass Media Index, Educational research abstracts (ERA), MLA-Modern Language Association Database, Psycodoc, Sociological abstracts, DIALNET, Academic Search Complete, CMMC, DOAJ, Francis, RED, Ulrich's y ALyC.
- Revista presente en el Catálogo Latindex (33 criterios cumplidos)
- Revista presente en MIAR. Valor del Índice Compuesto de Difusión Secundaria: 9.977

7.3. CLIO. History and History teaching.

7.3.1. Presentación.

CLÍO es una revista electrónica que ofrece a todos los profesores de Historia un lugar donde compartir la información. No es un servicio de unos pocos para todos, sino un trabajo abierto a la colaboración y a la crítica. Junto a artículos de investigación didáctica, experiencias de aula y reseñas, proporciona materiales hechos por todos y para uso de todos, aunando así esfuerzos aislados.

La experiencia "de campo" de los profesores-usuarios de CLÍO, que se convierten en un tiempo en receptores y emisores, es su objetivo prioritario. El proyecto Clío se nutre del trabajo voluntario y compartido de profesores de Ciencias sociales contactan con la revista desde lugares de origen muy diversos, convirtiéndose así en colaboradores del proyecto. CLIO es una revista electrónica editada por la Asociación "Proyecto Clío". La revista electrónica del Proyecto Clío cumple con los requisitos de calidad exigidos para publicaciones científicas y divulgativas en cuanto a revisión de los artículos publicados por pares. A pesar de ello, los artículos publicados en CLIO son evaluados mediante el sistema de pares ciegos. Los evaluadores son miembros del comité científico de la revista y especialistas externos con quienes se contacta para la evaluación de uno o varios artículos.

7.7.2. Referencia bibliográfica.

- MARTÍN-CÁCERES, M., LÓPEZ-CRUZ, I., MORÓN, H. Y FERRERAS-LISTÁN M. (2014). **La Educación Patrimonial en los museos**. *CLIO. History and History teaching*, 40. (1-24).

7.7.3. Datos sobre el factor de impacto.

Clío se publica ininterrumpidamente desde 1998 y con periodicidad anual desde 2003. ISSN: 1139-6237; DL: M-9276-1998. Es una publicación de la Asociación Proyecto CLIO y está alojada en Rediris, mediante los acuerdos pertinentes. Está incluida en las siguientes bases de datos de publicaciones científicas (datos de 2013):

- IN-RECS (Índice de Impacto: 0.111; 2º Cuartil, posición 42 en Educación)
- MIAR (ICDS 2012: 3.646)
- Directorio LATINDEX (características cumplidas: 32)

- DICE (Difusión internacional: 3. Internacionalidad de las contribuciones: 29,17 %. Categoría ANEP: C)
- RESH (<http://epuc.cchs.csic.es/resh/> criterios cumplidos CNEAI: 13; criterios cumplidos ANECA: 15, criterios cumplidos LATINDEX: 31 criterios cumplidos)
- DIALNET (CIRC: Grupo B)
- Directorio de Revistas del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de España
- Ulrich's Periodicals Directory
- Regesta Imperii
- DULCINEA
- Google Académico
- REBIUN.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Es importante señalar, que en este apartado sólo se incluyen las referencias bibliográficas que se han utilizado a lo largo del texto discursivo de la tesis. Por tanto no se incluyen las referencias bibliográficas que se aportan en las publicaciones seleccionadas para esta tesis en formato de compilación de artículos. Para consultar las referencias de cada uno de los artículos, remitimos al capítulo 5, a cada una de las publicaciones.

ADLER, S.A. (1991). The Education of Social Studies Teachers. En J.P. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York: Macmillan. 210-221.

ADLER, S.A. (2008). The Education of Social Studies Teachers. En L.S. Levstik & C.A. Tyson (eds.) *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Roudledge. 329-351.

ALONSO, A.M. (1998). *El profesorado asturiano ante la enseñanza de la Historia del Arte*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

ÁLVAREZ-GAYOU, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.

ARMENTO, B. J. (1996). The Professional Development of Social Studies Educators. En J. Sikula, Th. Butterly y E. Guyton (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition. A Project of the Association of Teachers Educators*. New York: Simon & Schuster. 485-502.

ASHWORTH, G. & HOWARD, P. (1999). *European heritage planning and management*. Exeter-Portland: Intellect.

ÁVILA, R. M. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Tesis doctoral.

- ÁVILA, R.M. (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- ÁVILA, R. M^a (2003a). Difusión del Patrimonio y Educación. El Papel de los Materiales Curriculares. Un Análisis Crítico. En E. Ballesteros et al. (Eds.) *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. 31-40.
- ÁVILA, R.M. (2003b). Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. En E. Ballesteros et al. (Coord.). *El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha. 165-178.
- BALLART, J. (2001). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- BARRÓN C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 13 (1), 35-56
- BENNETT, N.A., SANDORE, B., PIANFETTI, E. (2002). Illinois Digital Cultural Heritage Community - Collaborative Interactions Among Libraries, Museums and Elementary Schools, D-Lib Magazine (<http://www.dlib.org/>), January 2002, Vol. 8, No. 1.
- BERTALANFFY, L. (1968). *General system theory: foundations, development, applications*. New York.
- BIGGS, J. & TANG, C. (2007) *Teaching for Quality Learning at University* Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.
- BLANCO, A. (2007). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de Primero y Segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona.
- BROMME, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1). 19-29.
- BRUSA, A. (2011). Paisaje y patrimonio, entre búsqueda, formación y ciudadanía. *Her&mus: Heritage and Museography*, 3(2), 80-84.

- CALAF, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- CAMPILLO, R. (1998). *La gestión y el gestor del patrimonio cultural*. Murcia: KR.
- CANALS, R. y GONZÁLEZ, N. (2011). El currículo del Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. En: A. Santisteban y J. Pagès (Coor.) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis. 41-62
- CANTÓN, V (2009). *La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana*. Consultado, 15 de abril de 2014, <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2009/marzo/incert154.htm>.
- CARBONE, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: FCE.
- CARNEY, R. N. y LEVIN, H. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14 (1), 5-26.
- CARRERAS, C. (2006). L'ús de les TIC en la difusió arqueològica a Catalunya: museus, exposicions i jaciments arqueològics. *Treballs d'Arqueologia*, 12, 87-100.
- CATENA, A, RAMOS, M.M. y TRUJILLO, H.M. (2003). *Análisis multivariado. Un manual para investigadores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- COCHRAND-SMITH, M. y ZEICHNER, K. (2005). Executive Summary. In M. Cochrand-Smith & K. Zeichner (eds.) *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington DC: AERA. 1-36.
- COHEN, C. (2003). Visite scolaire au musée: représentations d'enseignants en formation initiale en France et au Québec. In Y. Girault (dir.) *L'accueil des publics scolaires dans les Muséums, Aquariums, Jardins Botaniques, Parcs Zoologiques*. Paris-Budapest-Torino: Le Harmattan. 195-225.
- COMA, L. y SANTACANA, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*. Oviedo: Trea.

- COPELAND, T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg: Council of Europe.
- CORREA, M. (2010). *Comunicación didáctica del patrimonio. Real Alcázar de Sevilla*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Patrimonio Histórico y Natural, Universidad de Huelva.
- CORREA J.M. y IBÁÑEZ ETXEBERRIA, A. (2005). Museos, tecnología e innovación educativa: Aprendizaje de patrimonio y arqueología en territorio Menosca. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. (3), 1, 880-894
- CREESE, A., BHATT, A., BHOJANI, N., & MARTIN, P. (2006). Multicultural, heritage and learner identities in complementary schools. *Language and Education*, 20 (1). 23-43.
- 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*. Huelva: Universidad de Huelva. Tesis doctoral. <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. 37-46.
- CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2003). El patrimonio en las Ciencias Sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO. En E. Ballesteros (Eds.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 91-102.
- CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2005). Concepciones de maestros y profesores sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje. En S. Osses (ed.) *Proceeding del Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Temuco (Chile): Universidad de La Frontera, 32-44.

- CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación actual y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Ed.). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencia*. 343-356.
- CUENCA, J.M. y MARTÍN, M. (2005). La educación en centros de difusión del patrimonio. Análisis de las actividades dirigidas al público escolar. En S. Osses (ed.) *Proceeding del Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Temuco, Universidad de La Frontera. 22-31
- CUENCA, J.M. y MARTÍN, M. (2009). La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal. En J.M. González y J.M. Cuenca (eds). *La musealización del patrimonio*. Huelva: Universidad de Huelva. 35-46.
- CUENCA, J.M., ESTEPA, J. y MARTÍN, M. (2006). *La imagen de Andalucía transmitida por los museos andaluces*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, Junta de Andalucía.
- CUENCA, J.M., ESTEPA, J. y MARTÍN, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 44-57.
- CUENCA, J.M., ESTEPA, J. y MARTÍN, M.J. (2011). ¿Qué visión del patrimonio se transmite en los museos andaluces? Imagen e identidad de Andalucía. En J. Estepa (ed.) *La Educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva. 105-128.
- CUENCA, J.M., ESTEPA, J., JIMÉNEZ, R., MARTÍN, M. y WAMBA A.M^a. (2013). Patrimonio y Educación: quince años investigando. En J. Estepa (Ed.). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. 13-25.
- CUENCA-LÓPEZ, J.M., MARTÍN-CÁCERES, M., IBÁÑEZ, A y FONTAL, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clío: History and History Teaching*. 40, 1-8.
- CUBERO, R. (1997). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Diada Editora S.L.

- DE ALBA, N. (2003). El profesor, los contenidos y el cambio en la escuela. Una propuesta para el desarrollo profesional a través del cambio curricular. *Investigación en la Escuela*, 49. 39-46.
- DECARLI, G. (2007). *Un Museo Sostenible*. Consultada el 22 de mayo de 2015, en http://www.lacult.org/docc/2004_Un_Museo_Sostenible_ILAM.pdf
- DE PAZ J.J. (2010). Historical Recreation in Cultural Heritage. En A.C. Madeira y J.J. De Paz (eds). *Historical Recreation as an educational Project*. 37-46.
- DE PAZ J.J., ET AL. (2002). Marismas del Odiel, un programa educativo de integración patrimonial. *En VII Jornadas de Difusión del Patrimonio*. Huelva: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.
- DEL CARMEN, L.M. (2001). Los materiales de desarrollo curricular un cambio imprescindible. *Investigación en la Escuela*. 43, 51-56.
- DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Editorial Síntesis Psicológica.
- DOMÍNGUEZ, C. (1997). El Parque minero de Riotinto. En M.L. Holgado y otros. (Coords.) *Talleres de Patrimonio Andaluz. El patrimonio tecnológico de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. 207-244.
- DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. y CUENCA, J.M. (eds.) (1999). *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva: Universidad de Huelva.
- DOMÍNGUEZ A. y LÓPEZ FACAL, R. (2014). Patrimonio, paisaje y educación: Formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria. *Clío: History and History Teaching*. 40, 1-26.
- ESCOBAR, Y.M. (2009). *El Patrimonio Lingüístico: transmisión de una visión holística del patrimonio*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Patrimonio Histórico y Natural, Universidad de Huelva.
- ESTEPA, J. (1995). El archivo en la enseñanza de la Historia. *Tría*, 2, 53-72.

- ESTEPA, J. (2001). El Patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 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. Matozzi (ed.) *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti..* Colonia: Páton editore. 353-362
- ESTEPA, J. (Ed.). (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- ESTEPA, J. ÁVILA, R. y RUIZ, 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*, 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 (eds.) *Miradas al patrimonio*. Oviedo: Trea. 51-71
- ESTEPA, J., ÁVILA, R. M. & FERRERAS, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2095–2107.
- ESTEPA, J., CUENCA, J. M^a., y ÁVILA, R. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del Patrimonio. En A.E. Gómez y M. P. Núñez, (Eds.) *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. 57-66
- ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En AA.VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Lleida: AUPDCS-Universidad de Lleida. 327-336.
- ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (eds.) (2001). *Museo y Patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva.

- ESTEPA, J., FERRERAS, M. y MORÓN, M. (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. En J. Estepa (Ed.). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. 25-40.
- ESTEPA, J., FERRERAS, M., LÓPEZ-CRUZ, I. y MORÓN, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355. 227-228.
- 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*, 5. 19-26.
- EVANS, R.W. (1993). Ideology and the teaching of History: Purposes, Practices and student beliefs”. En J. Brophy (ed) *Cases studies of teaching and learning in Social Studies. Advances in Research on Teaching*. 4, 179-214.
- FERNÁNDEZ-SALINAS, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Investigación en la escuela*. 56, 7-18.
- FERNÁNDEZ-SALINAS, V. y ROMERO-MORAGAS, C. (2008). El patrimonio local y el proceso globalizador. Amenazas y oportunidades. En J. Alonso Sánchez y M. Castellano Gámez. *La gestión del patrimonio cultural. Apuntes y casos en el contexto rural andaluz*. Granada: Ara / Asociación para el Desarrollo Rural de Andalucía. 17-29
- FERRERAS, M. (2008). *El patrimonio natural y su representación iconográfica en los libros de texto de educación primaria: una revisión bibliográfica*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, Universidad de Huelva.
- FERRERAS, M. (2011). *El Patrimonio en los libros de texto de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural. El caso de Andalucía*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Patrimonio Histórico y Natural, Universidad de Huelva.

- FERRERAS, M. (2013). La Educación Patrimonial en los libros de texto de Conocimiento del Medio. En J. Estepa (ed.) *La Educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva. 225-236.
- FERRERAS, M. y ESTEPA, J. (2011a). El patrimonio y su enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de educación patrimonial. En *I Congreso Internacional El Patrimonio Cultural y Natural como motor de desarrollo: investigación e innovación*. Jaén: Universidad de Jaén. 01-12.
- FERRERAS, M. y ESTEPA, J. (2011b). Análisis y evaluación de libros de texto de conocimiento del medio desde la didáctica del patrimonio. En P. Miralles, S. Molina y A. Santiesteban (eds.). *La evaluación de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Murcia: Asociación de profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales. Vol.2, 87-98.
- FERRERAS, M. y ESTEPA, J. (2012). El Patrimonio en los libros de texto y en el curriculum oficial de conocimiento del medio natural, social y cultural. El caso de Andalucía. En O. Fontal, P. Ballesteros, y M. Domingos (Coord.) *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España. 555-563
- FERRERAS, M. y ESTEPA, J. (2014). Las actividades en los libros de texto de Conocimiento del Medio. Clasificación, tipología y aprendizaje en relación con la Enseñanza del Patrimonio. En J. Pagés y A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Vol 2, 183-192.
- FERRERAS M., ESTEPA J. y WAMBA. A. (2010). El Patrimonio en el área de Conocimiento del Medio de Educación Primaria. Análisis curricular. En R.M^a Ávila, M^a.P. Rivero y P.L. Domínguez (Coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (C.S.I.C). 293-302.
- FERRERAS, M., y JIMÉNEZ R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?. *Revista de Educación*, 361. 591-618.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- FOCCROULLE, B. (1995). Le droit au patrimoine, condition de la démocratie. *Patrimoine européen*, 3, 26-27.
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- FONTAL MERILLAS, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso: revista de educación*, 29, 9-31
- FONTAL, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S. M. Mateos (Coord.). *La comunicación global del patrimonio cultura*. Gijón: Trea. 53-109
- FONTAL, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208. 10-13.
- FUENTES, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 75-83.
- GALLAGHER, J.J. (1991). Prospective and practicing secondary school science teachers. Knowledge and beliefs about the philosophy of science. *Science Education*, 75 (1), 121-133.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1999). Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en educación ambiental. *Investigación en la escuela*, 37. 15-32.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2002). Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 17-25.
- GARCÍA VALECILLO, Z. (2008). Educación y apropiación en Ciudades Patrimonio Mundial: Espacios para un aprendizaje dialógico. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. 55, 72-78.
- GARCÍA VIDAL, E.M. (2009). *El descubrimiento de América desde la perspectiva no formal en Huelva. Análisis del espacio museográfico del Muelle de las Carabelas*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Patrimonio Histórico y Natural, Universidad de Huelva.

- 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. 40,
- GÓMEZ REDONDO, M.C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.
- GONZÁLEZ-MARCÉN, P. (2005). Redes de complicidades y objetos vividos. En M. Sánchez Romero (eds.): *Arqueología y Género*. Granada: Universidad de Granada. 491-499.
- GONZÁLEZ MONFORT, N. (2007). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral. http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1203107-152459/index_cs.html#documents (Consultado el 13/5/2015)
- GONZÁLEZ MONFORT, N. Y PAGÉS, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56,55-66.
- HAEUSSLER BOHAN, C. & DAVIS, O.L. (1998). Historical constructions: How Social Studies Student Teachers' Historical Thinking is Reflected in Their Writing of History. *Theory & Research in Social Education*, 26 (2), 173-197.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En R. Calaf y O. Fontal (eds.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea. 35-49
- HERNÁNDEZ-CARDONA, F. X. (2005). Museografía didáctica. En J. Santacana y N. Serrat (coord.): *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel, 23-61.
- IBÁÑEZ, A., CORREA, J.M. y JIMÉNEZ, E. (2003). Museos e internet en el País Vasco: ¿contextos de aprendizaje?. En E. Ballesteros y otros (eds.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 429-441

- JIMÉNEZ DE MADARIAGA, C. (2009). La musealización del patrimonio etnológico. En J. M. González Parrilla y J. M. Cuenca. *La musealización del patrimonio*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones. 65-76
- JIMÉNEZ, R. y FERRERAS, M. (2013). La Educación Patrimonial en los materiales didácticos: la visión de los maestros. En J. Estepa (ed.) *La Educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva. 129-144.
- JIMÉNEZ, R., CUENCA, J. M. & FERRERAS, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1319-1331.
- JOHNSON, E. B. (1997). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- LEZAMETA, E. (2009). *El patrimonio cultural en las enseñanzas no universitarias*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, Universidad de Huelva.
- LOISON, M. (2006). *Les obstacles à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps à l'école primaire*. Nord-Pas-de-Calais: IUFM.
- LÓPEZ ARROYO, C.T. (2011). *Análisis de propuestas educativas patrimoniales en contextos formales. "San Vicente, un barrio de ayer y de hoy"*. *Aprendemos investigando*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster Oficial en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, Universidad de Huelva.
- LÓPEZ CRUZ, I. (2008). *Parámetros para el diseño de un proyecto de comunicación patrimonial*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster Oficial en Patrimonio Histórico y Natural, Universidad de Huelva.
- LÓPEZ CRUZ, I. (2009). Parámetros para la comunicación patrimonial. En J. M. González y J. M. Cuenca *La musealización del patrimonio* (pp. 47-63). Huelva: Universidad de Huelva.

- LÓPEZ CRUZ, I. (2014). *La Educación Patrimonial. Análisis del tratamiento Didáctico del Patrimonio en los Libros de texto de Ciencias Sociales de la Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, J. (2011). *Materiales curriculares de elaboración propia en internet para el área de conocimiento del medio. Webquests y unidades didácticas multimedia como alternativas al libro de texto*. Trabajo Fin de Máster Oficial de Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias, Universidad de Huelva.
- LOSADA, J.L. y LÓPEZ-FEAL, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- LOWENTHAL, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUNA M., y MARTÍN E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento Psicopedagógico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1
- MARCO, B (Coord.) (2002). Educación para la ciudadanía: un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales. *Colección Apuntes IEPS*. 87. Madrid: Narcea.
- MARÍN, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, España. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/teseo>
- MARÍN, S. (2015). La construcción de la identidad y los procesos de patrimonialización, un nuevo modelo educativo desde el enfoque de la educación patrimonial. En H. Barbosa, y J., Quental, (Eds) *Proceedings of the 2nd International Conference of Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education*. San Paulo: Blucher. 88-92
- MARTÍN CÁCERES, M.J. (2007). *Estudio sobre las concepciones que poseen los gestores patrimoniales de Huelva, Cádiz y Sevilla acerca del patrimonio y del papel*

- que juegan en su enseñanza y difusión*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster Oficial en Patrimonio Histórico y Natural, Universidad de Huelva.
- MARTÍN CÁCERES, M.J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva*. Universidad de Huelva. Tesis doctoral.
- MARTÍN, M. y CUENCA, J.M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1). 99-122.
- MARTÍN, M. y CUENCA, J.M. y Estepa, J. (2010). La Didáctica del Patrimonio. Metodología y resultados de investigación en el ámbito educativo formañ, no formal, e informal. En R.Mª Ávila, Mª.P. Rivero y P.L. Domínguez (Coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (C.S.I.C). 641-647.
- MARTÍN CÁCERES, M.J., CUENCA, J.M, (2015): Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1). 33-54.
- MARTÍN CÁCERES, M.J., CUENCA, J.M. y BEDIA, J. (2012) Educación para la participación ciudadana a través del patrimonio: experiencias en el Museo de Huelva. En N. de Alba, F.F. García y A. Santisteban (eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol.II. Sevilla: Universidad de Sevilla-AUPDCS. 19-25.
- MARTÍN CÁCERES, M., LÓPEZ-CRUZ, I., MORÓN, H. Y FERRERAS-LISTÁN M. (2014). La Educación Patrimonial en los museos. *CLIO. History and History teaching*, 40. (1-24).
- MARTÍN DEL POZO, R., PORLÁN, R. y RIVERO, A. (2011). The progression of prospective teachers' conceptions of school science content. *Journal of Science Teacher Education*, 22(4), 291-312.
- MARTÍNEZ, M. (2003). *Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

- MARTINEZ BONAFÉ, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 62-73. Recuperado de http://www.ase.es:81/navegacion/subido/numerosRase/0101_RASE_1.pdf
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. y ADELL, J. (2003). Viejas pedagogías, nuevas tecnologías. *Cuadernos de pedagogía*, 326,99-105.
- MARTÍNEZ, C. y MARTÍNEZ, V.G. (2012). El conocimiento escolar y las Hipótesis de Progresión: algunos fundamentos y desarrollos. *Nodos y nudos*. 32, 50-64.
- MARTÍNEZ, C., y RIVERO, A. (2009). Las propuestas de conocimiento escolar: entre el conocimiento científico y el escolar. *Revista Enseñanza de las Ciencias* (Número extra).
- MARZANO, R. J. y KENDALL, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California, EE.UU.: Corwin Press.
- MATAS, L. (2011). *La “Casa Colón” como recurso para la alfabetización científica y la educación ciudadana*. (2011). Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster Oficial en Profesorado, Universidad de Huelva.
- MATTOZZI, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición. En J. Estepa, C. Domínguez & J.M. Cuenca (eds.) *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva. 57-96.
- MORALES, J. (1998). *Guía práctica para la interpretación del Patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*. Madrid: Junta de Andalucía.
- MOREIRA, M.A. (1996). Modelos mentais. *Investigações em Ensino de Ciências*, V1 (3),193-232, [on line]. Disponible en: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID17/v1_n3_a1.pdf
- MORENO, I. (1999). El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración /usos. En *Anuario etnológico de Andalucía. 1995-1997*. Sevilla: Junta de Andalucía. 325-330

- MORENO, O. (2009) Educación y Patrimonio. *Revista Digital INNOVACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS*. 14, 1-8. Recuperado de : http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/OLGA%20MARIA_MORENO_1.pdf
- MORÓN, H. (2007). *Estudio preliminar sobre la percepción de los riesgos ambientales en estudiantes de la Universidad de Huelva*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, Universidad de Huelva.
- MORÓN, H. (2015). *¿Qué aporta la educación patrimonial a la enseñanza de las ciencias experimentales?: un análisis del patrimonio en los libros de texto de ciencias de la naturaleza de la ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva
- MORÓN, H. y WAMBA, A. M. (2008). La importancia de la percepción de los riesgos ambientales en la formación inicial del profesorado. En M^a Rut Jiménez Liso (ed.), *Actas de los XXIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Almería: Universidad de Almería.
- NOGALES, J.J. (2010). *Un estudio de caso sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en educación infantil*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Histórico y Natural, Universidad de Huelva.
- OLIVA MARTÍNEZ. J. M. (1999). Algunas reflexiones sobre las concepciones alternativas y el cambio conceptual. *Enseñanza de las Ciencias*, 14, n. 1, 87-92.
- ORIA, M.A. (2010). *La Ciudad Hispanorromana de Turobriga (Aroche, Huelva): Perspectivas Didácticas para un Proyecto de Difusión Patrimonial*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, Universidad de Huelva.
- ORTUÑO J., MOLINA, S. IBAÑEZ, R. GÓMEZ, C. (2012). El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectiva de futuro* (pp.94-103). Madrid: IPCE, MECD y OEPE.

- PAGÉS, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestros sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.
- PARCERISA, A. (1999). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- PARCERISA, A. (2006). Materiales didácticos de los museos: un recurso para el aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 148, 23-27.
- PARDINAS, F. (1998). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México, D. F.: Siglo XXI Editores S. A.
- PALENZUELA, P., COBACHO, M.A. y GUZMÁN, M. (coord.) (2000). *Patrimonio Natural. Guía para la puesta en valor del patrimonio del medio rural*. Córdoba: Junta de Andalucía.
- PALONSKY, S.B. (1993). A Knowledge base for social studies teachers. *The International Journal of Social Education*, 7, (3), 7-23.
- PERALES, F. J. (2006). Uso (y abuso) de la imagen en la enseñanza de las ciencias. Material inédito del curso. *Enseñanza de las Ciencias*, 24 (1), 13-30.
- PERALES, F. J. Y JIMÉNEZ, J. D. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), 369-386.
- PINTO H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tesis doctoral, Universidade do Minho.
- PONCE DE LEÓN, M.T. (2009). *La importancia de aprender ciencias en la sociedad actual. Uso educativo de los museos de ciencias en la escuela*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, Universidad de Huelva.
- POPKEWITZ, T (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- 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*, 16(2), 271-289.
- PORLÁN, R., MARTÍN DEL POZO, R. y MARTÍN TOSCANO, J. (2002). Conceptions of school-based teacher educators concerning on going teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18 (3). 305-321.
- PORLÁN, R. MARTÍN DEL POZO, R., RIVERO, A., HARRES, J., AZCÁRATE, P. y PIZZATO, M. (2010). El cambio del profesorado de ciencias I: marco teórico y formativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 31-46.
- PORLÁN, R. MARTÍN DEL POZO, R., RIVERO, A., HARRES, J., AZCÁRATE, P. y PIZZATO, M. (2011). El cambio del profesorado de ciencias II: itinerarios de progresión y obstáculos en estudiantes de magisterio. *Enseñanza de las Ciencias*, 29 (3), 413-426.
- POZO, J. I. y GÓMEZ CRESPO, M. A. (2001). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata
- POZO, J.I., SCHEUER, N., MATEOS, M. y PÉREZ ECHEVERRÍA, P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó. (pp. 95-134).
- PRATS, LL. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- PRATS CUEVAS, J. (2009). La didattica della Storia nell'Università Spagnola: la situazione attuale. En B. Borghi y C. Venturoli (Ed). *Patrimoni culturali tra storia e futuro* (pp.13-25). Bologna: Pàtron Editore.
- PRATS CUEVAS, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70,7-13.

- PRATS CUEVAS J. y VALLS. R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias Experimentales y Sociales*. 25, 17-35.
- PRAWAT, R. (1992). Teacher` beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *American Journal Education*, 100(3), 354-395.
- QUEROL, M. A. y MARTÍNEZ, B. (1996). *La gestión del Patrimonio Arqueológico en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- RAVÉ PRIETO, J.L., RESPALDIZA LAMA, P.J. y FERNÁNDEZ CARO, J.J.(1997). Los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes y la Difusión del Patrimonio Histórico de Andalucía. *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*. 1, 168-169.
- REIS-JORGE, J. (2007). Teacher`s conception of teacher-research and self-perception as enquiring practitioners. A longitudinal case study. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4). 402-417.
- RICO, L. (2009). *La difusión del patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes*. Universidad de Málaga. Tesis doctoral.
- RIVERO, A., AZCÁRATE, P., PORLÁN, R., MARTÍN DEL POZO, R., HARRES, J. (2011). The Progression of Prospective Primary Teachers' Conceptions of the Methodology of Teaching. *Research in Science Education*, 41(5), 739-769.
- RODRIGO, M. J. y CUBERO, R. (2000). Constructivismo y enseñanza de las ciencias. En F. J. Perales y P. Cañal (dir.), *Didáctica de las Ciencias Experimentale*. Alcoy: Marfil. 85-107
- RODRÍGUEZ-MARÍN, F., FERNÁNDEZ-ARROYO, J. y GARCÍA, J. E. (2014). Las hipótesis de transición como herramienta didáctica para la Educación Ambiental. *Enseñanza de las Ciencias*, 32 (3), 303-318.
- ROMERO, R. (2008). *Ensayo de un proyecto museográfico para la sección de arqueología del Museo Provincial de Huelva*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Patrimonio Histórico y Natural, Universidad de Huelva.

- RUIZ, R., WAMBA, A.M. Y JIMÉNEZ, R. (2004). La alfabetización científica y el patrimonio: análisis de páginas web. En P. Díaz y otros (coords.) *La Didáctica de las Ciencias Experimentales ante las Reformas Educativas y la Convergencia Europea*. Bilbao: Universidad del País Vasco. 435-439
- SALAZAR, A.X. (2011). *Contribución de los recientes aportes en museografía didáctica a la labor de los museos comunitarios: estado de la cuestión 2005-2010*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Patrimonio Histórico y Natural, Universidad de Huelva.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2011). El patrimonio urbano como recurso para desmontar estereotipos históricos. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 79-87.
- SANTACANA, J, PIBERNAT, LL. Y HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (1998). Fundamentación epistemológica de una didáctica del patrimonio. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 17, 27-40.
- SANTACANA, J. y HERNÁNDEZ-CARDONA, F. X. (2006). A modo de Introducción. En J. Santacana y F.X. Hernández-Cardona. *Museología Crítica*, 13-22. España: Ediciones Trea.
- SCHNOTZ, W. (2002). Towards an integrated view of learning from text and visual displays. *Educational Psychology Review*, 14 (1), 101-120.
- SCHUG, M.C., WESTERN, R.D. Y ENOCHS, L.G. (1997). Why do Social Studies Teachers Use Textbooks? The Answer May Lie in Economic Theory. *Social Education*, 61(2), 97-101.
- SERRAT, N. (2005). *Acciones didácticas en el marco de los museos. Estado de la cuestión y análisis*. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral.
- SHAVELSON, RJ. y STERN, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 4, 455-498.
- SHULMAN, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2). 4-14.

- SIBONY, D. (1998). Le patrimoine. Un lieu d'être autrement. J. Le Goff (Prés.) *Patrimoine et passions identitaires*. Paris: Fayard. 33-41
- SOLANILLA, L. (2002). *¿Qué queremos decir cuando hablamos de interactividad? El caso de las webs de los museos de historia y arqueología*. <http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/solanilla0302/solanilla0302.html>
- STEARNS, P.N., SEIXAS, P. y WINEBURG, S. (2000). *Knowing, teaching and learning history: national and international perspectives*. New York: University Press.
- TANI, S. (2004). Interpretation of environment, place, space and culture: Geography in the textbooks of Environment and Nature Studies. *Terra*, 116 (3). 131-143.
- TEIXEIRA, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXII, núm. 2.
- TEJERA, C. (2013). Investigación didáctica: la cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte. *Clío*, 39. 1-30
- THORNTON, S.J. (2005). *Teaching Social Studies that Matters: Curriculum for Active Learning*. New York: Teacher College Press.
- TILDEN, F. (1957). *Interpreting Our Heritage*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- TRABAJO, M. (2012). *Una propuesta de unidad didáctica alternativa: El mundo islámico*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial Formación del Profesorado, Universidad de Huelva.
- TRAVÉ, G. (2010). Comentario al artículo de Luis del Carmen: Los materiales de desarrollo curricular un cambio imprescindible. *Investigación en la escuela*, 72, 61-64.
- TRAVÉ G. y POZUELOS, F. J. (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Investigación en la Escuela*. 65, 3-10

- TSAI, CC. (2006). Reinterpreting and reconstructing science: Teachers' view changes toward the nature of science by courses of science education. *Teaching and Teacher Education*, 22 (3). 363-375.
- VALLS, R. (2001a). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42
- VALLS, R. (2001b). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- VALLS, R. (2002). Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de historia de la Educación Secundaria Obligatoria. *Gerónimo de Uztariz*, nº. 17-18, 67-78.
- VALLS, R. (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En J. Prats y M. Albert (eds.), *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història*. Barcelona: Universidad de Barcelona. 63-72
- VALLÈS, J. y PÉREZ, S (2012). ¡Oye, el patrimonio es nuestro!. *Aula de innovación educativa*. 208, 14-17.
- VICENT, N., ASENSIO M. y IBÁÑEZ ETXEBERRIA, A. (2012) Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles: evaluación de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 3-18
- VICENT, N. y IBÁÑEZ ETXEBERRIA, A. (2012) El uso de las nuevas tecnologías y el patrimonio en el ámbito escolar. *Aula de innovación educativa*. 208, 22-27.
- VICENTE, P. (2010a). *Didáctica del Patrimonio Documental. Qué piensan el profesorado, el alumnado y los archiveros*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Patrimonio Histórico y Natural, Universidad de Huelva.
- VICENTE, P. (2010b). *Propuesta educativa de intervención en el Archivo Aljaraque*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, Universidad de Huelva.
- VIDAL, G. (1998). L'interactivité et les sites web de musée. *Publics et Musées*, 13.

- VILAS, A.R. (2009). *Primeros pasos para una difusión efectiva del patrimonio arqueológico en la ciudad de Huelva*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Patrimonio Histórico y Natural, Universidad de Huelva.
- VILAS, A.R. (2010). *Concepciones sobre el patrimonio arqueológico y su difusión en Huelva en la Educación Secundaria Obligatoria*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial Formación del Profesorado, Universidad de Huelva.
- VILLALTA, R. (2011). *Las concepciones de los alumnos sobre patrimonio al concluir la E.S.O.* Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, Universidad de Huelva.
- VILLEGAS, N. (2008). *Diagnóstico de uso de patrimonios naturales desde los PRAES, en centros educativos de la ciudad de Medellín (Colombia), de las Ciencias*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, Universidad de Huelva.
- VIÑAO, A. (2003). La educación en valores y los libros de texto. *Ceapa*, 76, 20-22.
- 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.
- WAMBA, A. M^a. y JIMÉNEZ, R. (2006). El papel del Patrimonio científico en la alfabetización de la ciudadanía: Un proyecto para el conocimiento del estado de la cuestión. En *Educación científica: Tecnologías de la Información y la Comunicación y Sostenibilidad*. XXII encuentros de didáctica de las Ciencias Experimentales. Zaragoza.
- WAMBA, A. y JIMÉNEZ, R. (1996). Un programa para una mejor comprensión de la ciencia: el Programa Maimónides. Acento Andaluz. *Revista de Educación*, 0. 33-36.
- WIERSMA, W. (2000). *Research Methods in Education. An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- WILSON, M. (2007). Mapping New Brunswick: The impact of heritage on the design and production of a pedagogical wall map, *Geomatica*, 61(2). 109-116

YELA, M. (1997). *La técnica del análisis factorial. Un método de investigación en psicología y pedagogía*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ZAMORANO, A. (2010). *Análisis de una unidad didáctica de un libro de texto de educación primaria con contenidos patrimoniales y propuesta alternativa*. Trabajo Fin de Máster. Huelva: Máster oficial en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, Universidad de Huelva.

ANEXOS.



ACEPTACIÓN COAUTOR/A DE TRABAJO INCLUIDO EN LA TESIS PRESENTADA COMO COMPENDIO DE PUBLICACIONES

D./Dña. Jesús Estepa Jiménez	con NIF/Pasaporte número: 30432385-G
como coautor/a del/de los trabajos que a continuación se detalla/n:	
- Autores/as: Jesús Estepa Jiménez, Mario Ferreras Listán, Inmaculada López Cruz, Hortensia Morón Monje - Título: Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas - Publicado en: Revista de Educación, 355 - Año de publicación: 2011	
- Autores/as: Jesús Estepa Jiménez, Rosa M ^a Ávila Ruiz - Título: Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. - Publicado en: Teaching and Teacher Education, 24 - Año de publicación: 2008	
- Autores/as: - Título: - Publicado en: - Año de publicación:	
UTILICE TANTAS FILAS COMO SEAN NECESARIAS	

ACEPTA la inclusión de los mismos en la Tesis Doctoral cuyos datos se muestran a continuación:

Doctorando/a: Mario Ferreras Listán	NIF/ Pasaporte: 09184907-H	Nacionalidad: Española
Dirección a efectos de notificaciones: Calle Híspalis, nº 18. Dos Hermanas (Sevilla). C.P. 41700		
Teléfono: 666600215	EMAIL: mferreras@us.es	
Título de la Tesis Doctoral: El Patrimonio como contenido de enseñanza. Análisis de concepciones y recursos didácticos.		
Programa Oficial de Doctorado al que se adscribe y órgano responsable: INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES, SOCIALES Y MATEMÁTICAS. DEPTO DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y FILOSOFÍA.		
Línea de investigación a la que se adscribe y órgano responsable: EDUCACIÓN PATRIMONIAL (NATURAL Y CULTURAL) Y ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICO-CULTURAL.		
Director/a: Dr./Dra. Jesús Estepa Giménez Dr./Dra. Miriam Martín Cáceres Dr./Dra.		

En Huelva a, 13 de julio de 2015
Firma del coautor del trabajo incluido en la Tesis Doctoral

Fdo. Jesús Estepa Jiménez



ACEPTACIÓN COAUTOR/A DE TRABAJO INCLUIDO EN LA TESIS PRESENTADA COMO COMPENDIO DE PUBLICACIONES

D./Dña. Rosa M ^a Ávila Ruiz	con NIF/Pasaporte número: 24069312-L
como coautor/a del/de los trabajos que a continuación se detalla/n:	
<ul style="list-style-type: none"> - Autores/as: Jesús Estepa Jiménez, Rosa M^a Ávila Ruiz - Título: Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. - Publicado en: Teaching and Teacher Education, 24 - Año de publicación: 2008 	
<ul style="list-style-type: none"> - Autores/as: - Título: - Publicado en: - Año de publicación: 	
<ul style="list-style-type: none"> - Autores/as: - Título: - Publicado en: - Año de publicación: 	
UTILICE TANTAS FILAS COMO SEAN NECESARIAS	

ACEPTA la inclusión de los mismos en la Tesis Doctoral cuyos datos se muestran a continuación:

Doctorando/a: Mario Ferreras Listán	NIF/ Pasaporte: 09184907-H	Nacionalidad: Española
Dirección a efectos de notificaciones: Calle Híspalis, nº 18. Dos Hermanas (Sevilla). C.P. 41700		
Teléfono: 666600215		EMAIL: mferreras@us.es
Título de la Tesis Doctoral: El Patrimonio como contenido de enseñanza. Análisis de Concepciones y recursos didácticos.		
Programa Oficial de Doctorado al que se adscribe y órgano responsable: INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES, SOCIALES Y MATEMÁTICAS. DEPTO DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y FILOSOFÍA.		
Línea de investigación a la que se adscribe y órgano responsable: EDUCACIÓN PATRIMONIAL (NATURAL Y CULTURAL) Y ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICO-CULTURAL.		
Director/a: Dr./Dra. Jesús Estepa Giménez Dr./Dra. Miriam Martín Cáceres Dr./Dra.		

En Huelva a, 13 de julio de 2015
Firma del coautor del trabajo incluido en la Tesis Doctoral

Fdo. 
Rosa M^a Ávila Ruiz



ACEPTACIÓN COAUTOR/A DE TRABAJO INCLUIDO EN LA TESIS PRESENTADA COMO COMPENDIO DE PUBLICACIONES

D./Dña. Roque Jiménez Pérez	con NIF/Pasaporte número: 29699909-D
como coautor/a del/de los trabajos que a continuación se detalla/n:	
- Autores/as: Roque Jiménez Pérez, José María Cuenca López, Mario Ferreras Listán. - Título: Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators. From the perspective of experimental and social science teaching. - Publicado en: Teaching and Teacher Education, 26. - Año de publicación: 2010	
- Autores/as: Mario Ferreras Listán, Roque Jiménez Pérez. - Título: ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? - Publicado en: Revista de Educación, 361. - Año de publicación: 2012	
- Autores/as: - Título: - Publicado en: - Año de publicación:	
UTILICE TANTAS FILAS COMO SEAN NECESARIAS	

ACEPTA la inclusión de los mismos en la Tesis Doctoral cuyos datos se muestran a continuación:

Doctorando/a: Mario Ferreras Listán	NIF/ Pasaporte: 09184907-H	Nacionalidad: Española
Dirección a efectos de notificaciones: Calle Híspalis, nº 18. Dos Hermanas (Sevilla). C.P. 41700		
Teléfono: 666600215	EMAIL: mferreras@us.es	
Título de la Tesis Doctoral: El Patrimonio como contenido de enseñanza. Análisis de concepciones y recursos didácticos.		
Programa Oficial de Doctorado al que se adscribe y órgano responsable: INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES, SOCIALES Y MATEMÁTICAS. DEPTO DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y FILOSOFÍA.		
Línea de investigación a la que se adscribe y órgano responsable: EDUCACIÓN PATRIMONIAL (NATURAL Y CULTURAL) Y ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICO-CULTURAL.		
Director/a: Dr./Dra. Jesús Estepa Giménez Dr./Dra. Miriam Martín Cáceres Dr./Dra.		

En Huelva a, 13 de julio de 2015

Firma del coautor del trabajo incluido en la Tesis Doctoral

Fdo. Roque Jiménez Pérez



ACEPTACIÓN COAUTOR/A DE TRABAJO INCLUIDO EN LA TESIS PRESENTADA COMO COMPENDIO DE PUBLICACIONES

D./Dña. José María Cuenca López	con NIF/Pasaporte número: 29044531-Q
como coautor/a del/de los trabajos que a continuación se detalla/n:	
<ul style="list-style-type: none"> - Autores/as: Roque Jiménez Pérez, José María Cuenca López, Mario Ferreras Listán. - Título: Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators. From the perspective of experimental and social science teaching. - Publicado en: Teaching and Teacher Education, 26. - Año de publicación: 2010 	
<ul style="list-style-type: none"> - Autores/as: - Título: - Publicado en: - Año de publicación: 	
<ul style="list-style-type: none"> - Autores/as: - Título: - Publicado en: - Año de publicación: 	
UTILICE TANTAS FILAS COMO SEAN NECESARIAS	

ACEPTA la inclusión de los mismos en la Tesis Doctoral cuyos datos se muestran a continuación:

Doctorando/a: Mario Ferreras Listán	NIF/ Pasaporte: 09184907-H	Nacionalidad: Española
Dirección a efectos de notificaciones: Calle Híspalis, nº 18. Dos Hermanas (Sevilla). C.P. 41700		
Teléfono: 666600215	EMAIL: mferreras@us.es	
Título de la Tesis Doctoral: El Patrimonio como contenido de enseñanza. Análisis de concepciones y recursos didácticos.		
Programa Oficial de Doctorado al que se adscribe y órgano responsable: INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES, SOCIALES Y MATEMÁTICAS. DEPTO DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y FILOSOFÍA.		
Línea de investigación a la que se adscribe y órgano responsable: EDUCACIÓN PATRIMONIAL (NATURAL Y CULTURAL) Y ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICO-CULTURAL.		
Director/a: Dr./Dra. Jesús Estepa Giménez Dr./Dra. Miriam Martín Cáceres Dr./Dra.		

En Huelva a, 13 de julio de 2015
Firma del coautor del trabajo incluido en la Tesis Doctoral

Fdo. 
José María Cuenca López



ACEPTACIÓN COAUTOR/A DE TRABAJO INCLUIDO EN LA TESIS PRESENTADA COMO COMPENDIO DE PUBLICACIONES

D./Dña. Inmaculada López Cruz	con NIF/Pasaporte número: 29491185-X
como coautor/a del/de los trabajos que a continuación se detalla/n:	
- Autores/as: Jesús Estepa Jiménez, Mario Ferreras Listán, Inmaculada López Cruz, Hortensia Morón Monje	
- Título: Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas	
- Publicado en: Revista de Educación, 355	
- Año de publicación: 2011	
- Autores/as: Miriam Martín Cáceres, Hortensia Morón Monje, Inmaculada López Cruz, Mario Ferreras Listán	
- Título: La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos	
- Publicado en: CLIO. History and History teaching, 40	
- Año de publicación: 2014	
- Autores/as:	
- Título:	
- Publicado en:	
- Año de publicación:	
UTILICE TANTAS FILAS COMO SEAN NECESARIAS	

ACEPTA la inclusión de los mismos en la Tesis Doctoral cuyos datos se muestran a continuación:

Doctorando/a: Mario Ferreras Listán	NIF/ Pasaporte: 09184907-H	Nacionalidad: Española
Dirección a efectos de notificaciones: Calle Híspalis, nº 18. Dos Hermanas (Sevilla). C.P. 41700		
Teléfono: 666600215	EMAIL: mferreras@us.es	
Título de la Tesis Doctoral: El Patrimonio como contenido de enseñanza. Análisis de concepciones y recursos didácticos.		
Programa Oficial de Doctorado al que se adscribe y órgano responsable: INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES, SOCIALES Y MATEMÁTICAS. DEPTO DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y FILOSOFÍA.		
Línea de investigación a la que se adscribe y órgano responsable: EDUCACIÓN PATRIMONIAL (NATURAL Y CULTURAL) Y ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICO-CULTURAL.		
Director/a: Dr./Dra. Jesús Estepa Giménez Dr./Dra. Miriam Martín Cáceres Dr./Dra.		

En Huelva a, 13 de julio de 2015
Firma del coautor del trabajo incluido en la Tesis Doctoral

Fdo. Inmaculada López Cruz



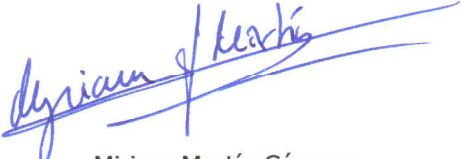
ACEPTACIÓN COAUTOR/A DE TRABAJO INCLUIDO EN LA TESIS PRESENTADA COMO COMPENDIO DE PUBLICACIONES

D./Dña. Miriam Martín Cáceres	con NIF/Pasaporte número: 44228494-T
como coautor/a del/de los trabajos que a continuación se detalla/n:	
- Autores/as: Miriam Martín Cáceres, Hortensia Morón Monje, Inmaculada López Cruz, Mario Ferreras Listán	
- Título: La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos	
- Publicado en: CLIO. History and History teaching, 40	
- Año de publicación: 2014	
- Autores/as:	
- Título:	
- Publicado en:	
- Año de publicación:	
- Autores/as:	
- Título:	
- Publicado en:	
- Año de publicación:	
UTILICE TANTAS FILAS COMO SEAN NECESARIAS	

ACEPTA la inclusión de los mismos en la Tesis Doctoral cuyos datos se muestran a continuación:

Doctorando/a: Mario Ferreras Listán	NIF/ Pasaporte: 09184907-H	Nacionalidad: Española
Dirección a efectos de notificaciones: Calle Híspalis, nº 18. Dos Hermanas (Sevilla). C.P. 41700		
Teléfono: 666600215	EMAIL: mferreras@us.es	
Título de la Tesis Doctoral: El Patrimonio como contenido de enseñanza. Análisis de concepciones y recursos didácticos.		
Programa Oficial de Doctorado al que se adscribe y órgano responsable: INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES, SOCIALES Y MATEMÁTICAS. DEPTO DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y FILOSOFÍA.		
Línea de investigación a la que se adscribe y órgano responsable: EDUCACIÓN PATRIMONIAL (NATURAL Y CULTURAL) Y ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICO-CULTURAL.		
Director/a: Dr./Dra. Jesús Estepa Giménez Dr./Dra. Miriam Martín Cáceres Dr./Dra.		

En Huelva a, 15 de julio de 2015
Firma del coautor del trabajo incluido en la Tesis Doctoral


Fdo. _____
Miriam Martín Cáceres



ACEPTACIÓN COAUTOR/A DE TRABAJO INCLUIDO EN LA TESIS PRESENTADA COMO COMPENDIO DE PUBLICACIONES

D./Dña. Hortensia Morón Monge con NIF/Pasaporte número: 48931390-V

como coautor/a del/de los trabajos que a continuación se detalla/n:

- Autores/as: Jesús Estepa Jiménez, Inmaculada López Cruz, Hortensia Morón Monje
- Título: Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas
- Publicado en: Revista de Educación, 355, pp. 573-589
- Año de publicación: 2011

- Autores/as: Miriam Martín Cáceres, Hortensia Morón Monje, Inmaculada López Cruz, Mario Ferreras Listán
- Título: La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos
- Publicado en: CLIO. History and History teaching, 40
- Año de publicación: 2014

- Autores/as:
- Título:
- Publicado en:
- Año de publicación:

UTILICE TANTAS FILAS COMO SEAN NECESARIAS

ACEPTA la inclusión de los mismos en la Tesis Doctoral cuyos datos se muestran a continuación:

Doctorando/a: Mario Ferreras Listán	NIF/ Pasaporte: 09184907-H	Nacionalidad: Española
Dirección a efectos de notificaciones: Calle Híspalis, nº 18. Dos Hermanas (Sevilla). C.P. 41700		
Teléfono: 666600215	EMAIL: mferreras@us.es	
Título de la Tesis Doctoral: El Patrimonio como contenido de enseñanza. Análisis de concepciones y recursos didácticos.		
Programa Oficial de Doctorado al que se adscribe y órgano responsable: INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES, SOCIALES Y MATEMÁTICAS. DEPTO DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y FILOSOFÍA.		
Línea de investigación a la que se adscribe y órgano responsable: EDUCACIÓN PATRIMONIAL (NATURAL Y CULTURAL) Y ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICO-CULTURAL.		
Director/a: Dr./Dra. Jesús Estepa Giménez Dr./Dra. Miriam Martín Cáceres Dr./Dra.		

En Huelva a, 13 de julio de 2015
Firma del coautor del trabajo incluido en la Tesis Doctoral

Fdo. Hortensia Morón Monge