

ENSEÑAR Y APRENDER LAS SOCIEDADES ACTUALES E HISTÓRICAS A TRAVÉS DEL PATRIMONIO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Jesús Estepa Giménez
José María Cuenca López
Myriam J. Martín Cáceres
Universidad de Huelva

1. Las Sociedades Actuales e Históricas en el Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo.

El Proyecto Investigando Nuestro Mundo (en adelante INM), se define como una propuesta curricular de carácter integrado que propugna la construcción y estructuración progresiva del conocimiento escolar a partir de la investigación de problemas concretos relacionados con el medio socionatural. En su elaboración pueden diferenciarse al menos cinco escalones o niveles: un primer nivel, constituido por el marco o perspectiva teórica, denominado *Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela*, basado en el constructivismo, la complejidad, el sistemismo y la perspectiva crítica; un segundo escalón de criterios y medios para construir un mapa general de la enseñanza, o marco curricular, estructurado en torno a *¿para qué y qué enseñar?*, *¿cómo enseñar?* y *¿qué y cómo evaluar?*; un tercer nivel, donde se presenta la propuesta de conocimiento escolar deseable para la educación obligatoria en el ámbito socionatural, propuesta curricular organizada para el alumnado en torno a los Ámbitos de Investigación (en adelante AI); cuenta también con un modelo alternativo de formación del profesorado basado en los Ámbitos de Investigación Profesional; y, finalmente, en la actualidad está diseñando el modelo de evaluación para la experimentación del Proyecto Curricular, al menos para la etapa de Educación Primaria, a la vez que se elaboran y publican todos los Ámbitos de Investigación.

Centrando nuestra atención en el tercer escalón, en el Proyecto se postula la necesidad de que el conocimiento científico-disciplinar no sea el único referente del conocimiento escolar, sino que debe realizarse una elaboración más compleja con una diversidad de fuentes, entre las que además de este *conocimiento socialmente organizado*, habría que contar con: el *conocimiento cotidiano*, entendido como el que se genera y utiliza en los contextos más habituales de las relaciones humanas; la *problemática socioambiental*, realidades problemáticas de nuestro mundo a las que los contenidos deben vincularse en coherencia con la función social que se atribuye a la educación; el *conocimiento metadisciplinar*, que está constituido por distintos componentes relacionados entre sí (epistemológicos, cosmovisiones ideológicas y una cierta ontología), que pretende garantizar la orientación de las finalidades educativas, además de cumplir un importante papel estructurador de los diversos contenidos que puedan integrar el conocimiento escolar, constituyendo los metaconocimientos de la hipótesis general de conocimiento escolar deseable.

Es aquí donde surgen los AI, que son propuestas de selección y organización del conocimiento escolar sobre aspectos concretos de la realidad susceptibles de constituir objetos de estudio en la escuela, y constituyen una de las piezas clave del proyecto al permitir enlazar de forma coherente y funcional la propuesta de conocimiento escolar deseable, de este tercer escalón, y las estrategias de enseñanza por investigación, determinando posibles problemas a investigar con los alumnos en cada AI, en relación con las intenciones educativas (Cañal, 1994).

En la actualidad, está culminando en INM el diseño de ocho Ámbitos de Investigación Escolar que pretenden abordar la enseñanza en toda la etapa de Primaria:

investigando la Tierra y el Universo; investigando los seres vivos y los ecosistemas; investigando nuestra especie; investigando las sociedades actuales e históricas; investigando la alimentación; investigando las actividades económicas; investigando los asentamientos humanos; investigando las máquinas y los artefactos.

Compartimentado de este modo el currículo del alumno, cada uno de estos AI proporciona información al estudiante para maestro en la formación inicial cuando diseña unidades didácticas con un enfoque investigador sobre este ámbito, y al profesorado interesado en el desarrollo del proyecto curricular cuando programa o planifica la actividad que va a desarrollar en el aula, sobre: la *formulación de los contenidos escolares* –para qué enseñar, qué contenidos y cómo seleccionarlos, secuenciarlos y organizarlos-; el ajuste de la intervención a la *evolución de las ideas de niños y niñas* –cómo adaptar los contenidos seleccionados a las características de los alumnos, qué ideas tienen éstos, cómo conocerlas y tenerlas en cuenta; las *estrategias de enseñanza* –cómo transformar los contenidos en actividades de clase, qué tipos de actividades, cómo organizarlas en el espacio y en el tiempo, cómo dar protagonismo a los alumnos, qué recursos didácticos emplear en cada momento-; o la *regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje*, qué y cómo evaluar.

2. Las Sociedades Actuales e Históricas como ámbito de investigación escolar.

Investigar nuestro mundo en la escuela implica intentar conocerlo en sus múltiples dimensiones, sin perder de vista su unidad como planeta en el Universo y como lugar de habitación de los seres vivos, entre los que se encuentra la especie humana. Es precisamente de las sociedades en las que los hombres se integran y se han integrado a lo largo del tiempo de lo que, sin olvidar la realidad global de nuestro mundo, nos ocupamos en este AI. El estudio de las sociedades supone al menos el conocimiento del espacio geográfico donde se asientan, del medio físico y de la ocupación del territorio (demografía y hábitat); de la transformación y explotación de ese territorio (actividades económicas); de su organización, en fin, social y política y de los fenómenos culturales y de mentalidad (pensamiento, arte y cultura). *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas*, se centra principalmente en las tres últimas parcelas de la realidad social mencionadas, ya que los fenómenos económicos son objeto de estudio en el volumen 3 de este proyecto curricular (Travé, 2006), e igualmente los aspectos territoriales y de ocupación del territorio se desarrollarán en el AI de los asentamientos humanos (García Pérez, 2003); sin embargo, como se comprenderá, *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas*, contribuye implícita y explícitamente al conocimiento del resto de los AI que conforman el Proyecto INM.

Configurado de este modo, el AI que presentamos no constituye un núcleo de contenidos tradicional de los currículos oficiales y proyectos curriculares porque se abordan en él a la vez las sociedades actuales y las históricas, que se presentan como un subsistema de la realidad socionatural en el que se estudian de forma integrada los fenómenos políticos, sociales, culturales –los económicos también, por supuesto, aunque se trabajan más a fondo y de manera específica en el AI de las actividades económicas-, formando parte la dimensión histórica de los cambios y permanencias que se dan en dichos fenómenos. No se pretende un tratamiento diferenciado, ni secuenciado cronológicamente, de las sociedades históricas, sino más bien una perspectiva histórica de los problemas del presente y un desarrollo en los niños de las capacidades para apreciar la existencia de un tiempo social e histórico. El conocimiento, pues, de la realidad política, social y cultural, con sus cambios y permanencias es lo que justifica el diseño de *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas*.

Las metas educativas de *Investigando las sociedades actuales e históricas* intentan dar respuesta a las nuevas características de la realidad social, replanteando las

grandes finalidades educativas de la educación primaria y las generales de la enseñanza de las Ciencias Sociales. A este respecto, nos proponemos hasta ocho finalidades específicas de las que destacamos la referente a la Educación Patrimonial: *Educar para la valoración y disfrute del patrimonio cultural y la defensa de su conservación y difusión.*

Éste es un valor básico que fundamenta la propia democracia pero que, para nosotros, constituye una finalidad específica de este AI que debe comprender al menos el interés por el conocimiento de ese legado, de esa herencia, ya que difícilmente puede valorarse aquello que no se conoce. Además, debe desarrollarse en el alumnado una visión integral, holística, del patrimonio, en la que como cultural se considere todos los vestigios de las actividades humanas, incluso el llamado patrimonio natural, ya que si éste existe es porque ha sido delimitado y preservado por el hombre. El estudio del patrimonio facilita la comprensión de las sociedades actuales e históricas, de forma que los elementos patrimoniales se constituyen en testigos y fuentes desde las que partir para lograr su conocimiento e incluso para tomar decisiones en el futuro, vinculándonos con nuestras raíces culturales y tradiciones, pero al mismo tiempo despertando una actitud de respeto por los diferentes símbolos culturales de otras sociedades. Todo ello debe conducir a una valoración de los elementos patrimoniales y de otras culturas, activando una conciencia de conservación frente a su expolio o destrucción en todas sus manifestaciones (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998; Estepa, 2001).

En la propuesta que aquí presentamos utilizamos el patrimonio como eje estructurador y fuente del conocimiento para la enseñanza de las sociedades actuales e históricas. A través del patrimonio pretendemos que el alumnado comprenda, valore y disfrute la diversidad cultural y artística, respete las identidades individuales y colectivas y aprenda a intervenir como ciudadano crítico en los procesos de activación, gestión y conservación del patrimonio, percibiendo su dimensión histórica y los intereses políticos, ideológicos y económicos que se ponen en juego.

3. La educación patrimonial a través de las Sociedades Actuales e Históricas en la formación inicial de maestros.

El patrimonio es un contenido de enseñanza y aprendizaje de carácter sociohistórico que puede convertirse en un referente de gran relevancia para la formación de ciudadanos si lo analizamos desde una perspectiva simbólico-identitaria y cohesionadora de culturas. Desde esta perspectiva planteamos cómo a través de la enseñanza del patrimonio se pueden desarrollar propuestas conducentes a fomentar el enriquecimiento del conocimiento cotidiano de la sociedad, mostrando su utilidad para interpretar el mundo y para participar de forma autónoma y crítica en la gestión de problemas socioambientales; respetar los elementos artísticos, históricos, literarios, documentales, tecnológicos..., que conforman el patrimonio y potenciar valores como la tolerancia, la solidaridad y el interés por el conocimiento de otras sociedades, a través de la comprensión de la diversidad cultural y de sus diferentes manifestaciones (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

En este sentido, la educación patrimonial acumula un importante protagonismo, ya que desde posicionamientos didácticos participativos, complejos y críticos podemos apoyar la formación de ciudadanos que sean capaces de interpretar y participar en la realidad multicultural de las sociedades actuales, sabiendo aprovechar la riqueza de esta diversidad a través del respeto a las diferentes culturas que han convivido y/o conviven con la nuestra. Incluso, hemos de tener presente que el respeto a la naturaleza y el uso responsable de recursos y tecnologías son aspectos que pueden trabajarse también a través de la educación patrimonial, si lo analizamos desde perspectivas

interdisciplinarios, a partir de una visión holística del patrimonio (Cuenca, 2004; Estepa, Wamba y Jiménez, 2005).

Las investigaciones que hemos desarrollado ponen de manifiesto que, al menos en el ámbito andaluz, el profesorado en activo no aborda en general el patrimonio como un contenido y recurso de apoyo al trabajo en la línea de la educación para la ciudadanía (Estepa, Ávila y Ruiz, 2007). Normalmente, el patrimonio se emplea como recurso para el acercamiento de los alumnos a la comprensión de los diferentes periodos históricos, como fuente de información y, de manera habitual, para desarrollar el respeto y la conservación hacia el propio patrimonio. Por otro lado, los referentes que enlazarían el trabajo con el patrimonio, para desarrollar competencias ciudadanas desde esta perspectiva (identidad, interculturalidad, análisis de la evolución sociohistórica en materia de derechos y libertades) se obvian de forma sistemática, tanto en el caso del profesorado de educación primaria como en el de secundaria. Realmente, esto no nos parece extraño, ya que los planes de estudio universitarios que han cursado estos profesionales no han contemplado habitualmente su formación en el ámbito de la educación ciudadana y patrimonial, y cuando lo han hecho su presencia es meramente anecdótica dentro del conjunto formativo, poniéndose de manifiesto la desconexión existente entre patrimonio y ciudadanía, dentro de las concepciones del futuro profesorado (Cuenca, 2004).

En el estudio realizado por Domínguez y Cuenca (2005) pudimos comprobar cómo maestros en formación inicial articulan las relaciones entre patrimonio e identidad. En general, en el caso de los alumnos de la titulación de Maestro de Educación Primaria, un 21 % de la muestra consideraba la relevancia del patrimonio como símbolo para el desarrollo y comprensión de la identidad cultural de una sociedad, frente a una mayoría (46 %) que primaba su importancia como contenido puramente histórico. Destaca la inexistencia de relaciones entre el patrimonio y los aspectos referidos a los contactos culturales, el análisis de las sociedades actuales a través de las pasadas, el respeto social o la multiculturalidad o incluso el empleo del patrimonio como elemento de exclusión cultural, donde se prima lo propio frente a lo ajeno. Ello nos hace pensar en la falta de un nivel de reflexión adecuado respecto a estos contenidos, que sin duda debe estar relacionado también con los problemas en la formación inicial del profesorado y con la escasa consideración de los contenidos propios de la educación ciudadana y de las relaciones presente/pasado y cambios/permanencias.

En este sentido, las competencias básicas que deben desarrollarse en la formación del profesorado a partir de la educación patrimonial desde nuestra perspectiva deben centrarse en conocer e interpretar la realidad como un sistema complejo, donde el patrimonio juega un papel relevante como fuente de información del pasado y referente identitario cultural del presente y futuro; desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, mediante el análisis e interpretación de los fenómenos sociohistóricos a través de las fuentes patrimoniales; implicación en la comunidad, desde la perspectiva del sentido actual del patrimonio en nuestra sociedad; visionar el futuro a través del análisis del pasado representado por los elementos patrimoniales; desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, empleando el patrimonio como objetivo, contenido y recurso en la didáctica de las ciencias sociales y naturales, así como de otras materias en las que el patrimonio puede ser relevante para su trabajo educativo (Granados, 2008; Teixeira, 2006).

Para desarrollar esta propuesta de competencias deben trabajarse, como contenidos educativos, el conocimiento e interpretación del patrimonio con el sentido de desarrollar la interculturalidad, la poliidentidad, el respeto a la diversidad, la

sostenibilidad medioambiental (cultural y natural) y la ciudadanía responsable, a través de su empleo como fuente de información contrastable que promueva un conocimiento abierto y reinterpretable. Todo ello formando al profesorado para el diseño de propuestas que impliquen al alumnado en procesos didácticos participativos y reflexivos, desarrollando el compromiso, la implicación y la intervención social.

4. Propuestas y experiencias en la formación inicial de maestros.

Como hemos indicado con anterioridad, cada AI proporciona al futuro maestro información para el diseño de unidades didácticas con un enfoque investigador. En relación con las estrategias de enseñanza en la educación patrimonial hemos seleccionado por un lado dos unidades didácticas que pueden consultar los estudiantes, así como tres tipos de actividades que realizamos con ellos en las sesiones prácticas (Estepa, 2007). A partir de estas propuestas y experiencias didácticas los futuros maestros deben resolver los siguientes problemas en relación con el diseño de unidades didácticas: ¿qué tipo de actividades podemos utilizar para la enseñanza de las sociedades actuales e históricas? y ¿qué secuencia de actividades montar para el desarrollo de una unidad didáctica investigadora sobre el problema seleccionado?

En cada una de estas unidades se indican las finalidades que se persiguen y los principales contenidos que se trabajan, proponiendo algunas orientaciones didácticas para el posterior desarrollo de la secuencia de actividades por los respectivos grupos de trabajo de estudiantes para maestro y/o equipos de profesores, así como referencias a algunos materiales y recursos que pueden ser de utilidad para la concreción de las actividades y tareas.

La unidad didáctica *¿Qué huellas nos han dejado las sociedades del pasado? El patrimonio cultural*, se centra en cómo el patrimonio cultural está presente en la vida de los alumnos y alumnas en forma de restos materiales (edificios, documentos escritos, artefactos y maquinarias industriales, utillaje, etc.), pero también inmateriales (fiestas, actividades deportivas, gastronomía, costumbres y tradiciones...). Un pasado tangible e intangible, en general muy desconocido y poco valorado por el alumnado, con el que convivimos y que nos permite indagar en nuestras raíces culturales, en nuestra identidad individual y colectiva, así como conocer y respetar otras identidades.

La secuencia de actividades se articula en torno a un itinerario urbano por la localidad donde se ubica el centro educativo, como punto de partida del proceso de investigación escolar, para el descubrimiento de las huellas que el pasado ha dejado en la misma. Se realizarán tareas previas para explorar las concepciones e intereses del alumnado acerca del patrimonio, los orígenes del pueblo o ciudad, interpretación y orientación en el plano. Durante el recorrido, se llevarán a cabo tareas de observación diversa (configuración del trazado urbano; utilización de topónimos, nombres de personajes, profesiones y gremios en la denominación de las calles; fisonomía artística en las fachadas de casas y edificaciones públicas y eclesiásticas, etc.), tomando fotografías y ubicando edificaciones en un plano; se visitará el interior de algunos de estos edificios, especialmente de aquellos que sirvan de testimonio más ejemplificador de los cambios acontecidos a lo largo del tiempo; igualmente, podría visitarse un archivo o museo, para conocer donde se conservan y/o exponen elementos del pasado que nos pueden servir para su reconstrucción.

Las actividades posteriores a la visita se iniciarán con la búsqueda de información en diversas fuentes sobre todas estas *pistas* del pasado que hemos ido observando, para ubicarlas en su contexto histórico. Delimitados los períodos de la historia de la localidad y algunas de las fechas más significativas, se presentará información de elementos patrimoniales de cronología semejante de otras poblaciones y

países para contextualizar la historia de la localidad en la historia de la Comunidad Autónoma, del propio país y de la UE.

Con esta información se elabora por los grupos de trabajo, como actividad de estructuración, un friso de la historia de la localidad, en el que en cada uno de los períodos establecidos en la misma se localizará, junto a los hechos más relevantes de carácter local, los acaecidos en otras escalas espaciales, pegando los alumnos en dicho eje fotografías o dibujos de edificaciones, pinturas, esculturas, objetos, inventos, máquinas, bailes tradicionales, etc., correspondientes a esas distintas etapas históricas. La carpeta de investigación que se entregará al maestro al final del proceso permitirá la evaluación del trabajo personal y grupal.

La segunda propuesta de unidad didáctica ¿Cómo se vivía en la época en que nuestros abuelos eran niños? Las fuentes para la reconstrucción del pasado, pretende trabajar la historia familiar, al tiempo que se hace lo propio con la historia de los objetos próximos y, muy especialmente, el conocimiento y valoración de las fuentes como instrumentos para la reconstrucción del pasado.

En la fase de planificación el maestro procurará suscitar entre los alumnos otros interrogantes en relación con el objeto de estudio, como la cuestión de cómo podemos averiguar o saber cómo se vivía en esa época, para orientar la unidad hacia el trabajo con fuentes de información diversa, poniendo en juego especialmente contenidos de carácter procedimental. Frente a las sociedades históricas, sobre las que es muy difícil concitar experiencias cotidianas, se pretende una aproximación al pasado y a su conocimiento a partir de la historia familiar y *de las cosas que existen*, vinculado en ambos casos a la experiencia subjetiva de los alumnos. Con este fin consideramos de interés analizar un objeto de la vida cotidiana muy próximo al alumno y que todavía en estas edades pueda concebirse relacionado con la época de los abuelos: la televisión, el frigorífico, la lavadora, etc.

La fase de búsqueda se iniciaría con la elaboración por cada alumno de un eje cronológico en el que se sitúa la fecha de nacimiento personal, de los padres y de los abuelos, así como el año en que los abuelos tenían la edad del nieto, para lo que tendrá que preguntar a sus familiares. Se realiza una puesta en común para establecer los años de mayor coincidencia en las líneas temporales y así delimitar el período en el que la mayoría de los abuelos de los niños de la clase tenían la edad de éstos ahora. Marcada la época, se plantea la pregunta *¿cómo podemos averiguar...?*, la primera respuesta de los alumnos indicará que preguntando a los abuelos; para la realización de esta entrevista, será necesario preparar un cuestionario en el que se les interroge sobre diversos aspectos de la sociedad de esa época. La información que aporte la entrevista deberá ser completada por los grupos de trabajo con otras fuentes diferentes a la oral que nos permitan acercarnos al conocimiento de esa época, solicitándoles que en la carpeta de investigación se haga una relación de fuentes que podrían consultarse. Igualmente, se propondrá a los alumnos que elaboren un breve informe sobre la historia y características de algún objeto de la época de la infancia de los abuelos.

En la fase de estructuración, se podría montar una exposición en clase, a modo de museo, de las fotografías, recortes de revistas y periódicos, objetos y demás testimonios aportados por los alumnos que nos han ayudado a reconstruir ese pasado familiar. Junto a cada uno de estos elementos se colocará una cartela indicando si se trata de una fuente de carácter primario o secundario y el tipo de información que proporcionan al proceso investigador.

Este museo sobre la vida de los abuelos cuando eran niños se complementaría colgando en la pared del aula un friso de la historia. Los alumnos dibujarían en él la línea del tiempo inicial, los principales acontecimientos de la historia local, nacional y

mundial ligados a la niñez de los abuelos e, igualmente, se pegarían en dicho friso dibujos o fotocopias de algunos de los testimonios utilizados para la reconstrucción del pasado familiar expuestos en el museo y de los objetos próximos. Se invitará a padres, abuelos y a otros alumnos del colegio a visitar el museo y los grupos de trabajo entregarán al maestro la carpeta de investigación para la evaluación.

Por otra parte, a continuación presentamos tres tipos de actividades que realizamos con los estudiantes para maestro en *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas*, relacionadas con la educación patrimonial: la primera dirigida a organizar y transformar la información, la segunda de observación/manejo de objetos y réplicas y la tercera de movilización de contenidos a partir de documentos gráficos, concretándose en *Líneas del tiempo*, la *Caja cronológica* y los *Modelos de evolución histórica*, actividades que ya aparecían como propuestas en las unidades anteriormente comentadas.

El principal objetivo de estas actividades es que el alumno sea consciente de la importancia de las fuentes como elementos que nos ayuda a construir el saber de forma directa e indirecta, es por ello que a partir de estas actividades se trabajan con fuentes primarias y secundaria, en lo que sería un primer nivel, que a su vez son audiovisuales, personales, materiales y escritas, en un segundo nivel.

A través de las diferentes *líneas del tiempo* (eje cronológico, friso histórico, diagrama cronológico y gráfico cronológico) los futuros maestros puede ver de forma simultánea el tiempo histórico y el tiempo cronológico facilitando su interacción con la ventaja de que al ser una representación gráfica ayuda a la comprensión de los hechos y de la ordenación del tiempo histórico de “un vistazo”, facilitando aprendizajes de estructuración del conocimiento y destacando aquellos acontecimientos de mayor relevancia.

Con la *caja cronológica* el maestro en formación inicial trabaja contenidos históricos a partir de fuentes primarias de carácter material. Esta actividad cobra especial relevancia ya que los maestros en su experiencia discente no son conscientes de haber trabajado nunca con fuentes materiales o sólo haberlo hecho a través de salidas a museos o similares, pero nunca en el aula. En la actividad se pretende comprender conceptos temporales como presente/pasado/futuro, evolución, linealidad, cambio/permanencia, etc., mediante objetos de la sociedad actual y/o histórica. Estos objetos (fuentes primarias o patrimoniales) serán usados como recursos a través de los cuales se puede trabajar la evolución y el cambio social a lo largo de la historia, desarrollando así los citados contenidos (Cuenca y Estepa, 2005).

Los objetos se organizan y clasifican en función a sus características y al tipo de información que pueden aportar (aseo, entretenimiento, economía, alimentación, documentación oficial...). Posteriormente, se distribuyen, ya organizados, en un friso diferenciándose en cada categoría los objetos antiguos de los nuevos, teniendo en cuenta qué generación (abuelos, padres, hijos) dentro de las familias los ha usado en el pasado o los usa en el presente, diferenciando también cuáles de ellos se usan actualmente y cuáles ya se encuentran en desuso, buscando explicaciones a cada uno de esos hechos, también se pueden clasificar en función a una cronología más amplia.

En la tercera de las actividades *los modelos de evolución histórica* se trabajan contenidos similares a los de la caja cronológica, pero en este caso la principal fuente de información es la audiovisual, ya que aquí son las imágenes las que cobran protagonismo para trabajar la secuenciación desde un triple enfoque: la evolución temporal, la transformación espacial y el desarrollo de hechos históricos. En esta actividad se diferencian las secuencias temporales y las relaciones causa/efecto, trabajándose de forma activa la evolución del medio, natural y antropizado.

En todas estas actividades es el maestro en formación inicial el que selecciona la temática, establece los criterios de cómo trabajarla con sus futuros alumnos y busca la información, organiza, clasifica y la sintetiza, estableciéndose, finalmente, unas conclusiones realizadas por el grupo clase donde se valora cada una de las actividades como discentes y para su futura práctica docente.

Referencias bibliográficas

- CAÑAL, P. (1994) Los ámbitos de investigación como organizadores del conocimiento escolar en la propuesta curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). *Investigación en la Escuela*, 23, 87-94.
- 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. <http://wwwlib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>
- CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2005) La caja genealógica: fuentes y tiempo histórico en educación infantil. Una propuesta para trabajar con maestros en formación inicial, *Quaderns Digitals*, 37.
- 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, pp. 27-42.
- 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*, 30, 93-105.
- ESTEPA, J. (2007). *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla, Díada.
- ESTEPA, J., ÁVILA, R.M. 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. Revista de investigación*, 6, pp. 75-94.
- ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En A. M. Fililla (coord.) *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Lleida: Universitat de Lleida, pp. 327-336.
- 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, pp. 19-26.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003) Investigando los asentamientos humanos: la problemática del medio urbano. *Investigación en la Escuela*, 51, 55-69.
- GRANADOS, J. (2008). Educación para una ciudadanía sostenible en la formación inicial del profesorado. En R.M. Ávila, A. Cruz y M.C. Díez (eds) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado*. Granada: Universidad de Jaén, pp. 217-229.
- http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_609/a_8416/8416.htm
- TEIXEIRA, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos*. 32 (2), pp. 133-145.
- TRAVÉ, G. (2006) *Investigando las actividades económicas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla, Díada.