

# CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LOS CENTROS DE INTERPRETACIÓN. ESTUDIO DESCRIPTIVO

ESTEPA GIMÉNEZ, JESÚS<sup>1</sup>, ÁVILA RUIZ, ROSA<sup>2</sup> y RUIZ FERNÁNDEZ, ROCÍO<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva (jestepa@uhu.es)

<sup>2</sup> Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla (rmavila@us.es)

<sup>3</sup> Departamento de Física y Química. IES Guadiana. Ayamonte (Huelva) (rocio.ruiz@ddcc.uhu.es)

**Resumen.** Desde una perspectiva interdisciplinar (didáctica de las ciencias sociales y didáctica de las ciencias experimentales), se realiza un análisis de concepciones de una muestra estadística de profesores y gestores en relación con el patrimonio, su enseñanza y difusión. Como instrumento para la obtención de la información se ha diseñado un cuestionario, cuyo contenido se ha determinado en función de un sistema de categorías, que se concibe a su vez como instrumento de segundo orden para el análisis de los datos obtenidos. De los resultados destacamos que en el modo de conceptualizar el patrimonio se observa una concepción fragmentaria y reduccionista, en el caso de los profesores, y una visión más global e integradora por parte de los gestores; respecto a la segunda categoría, la escasa relevancia del patrimonio en el currículo, el predominio de una comunicación unidireccional en las actividades que se realizan y el énfasis en las finalidades estrictamente conservacionistas; finalmente, en la relación identidad y tipología patrimonial, una identificación indiferenciada con las diversas manifestaciones patrimoniales en un amplio sector del colectivo de gestores, mientras que en el resto de ambos colectivos se detecta una menor identificación con los elementos etnológicos, estableciéndose una mayor valoración de los naturales y los de carácter histórico-artístico.

**Palabras clave.** Didáctica del patrimonio, concepciones sobre el patrimonio, concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio, tipos de contenidos en la didáctica del patrimonio, finalidades de la didáctica del patrimonio, presencia del patrimonio en el currículo, comunicación en la didáctica del patrimonio, patrimonio y escalas de identidad, tipología patrimonial e identidad.

**Summary.** From a crosscurricular perspective (Social Science Teaching and Experimental Science Teaching) an analysis of beliefs about heritage, its teaching and circulation is aimed. As a means to obtain information, a questionnaire has been devised, whose content has been selected according to a system of categories conceived as a secondary instrument for the analysis of the data obtained. As far as results are concerned, we must point out that there is a tendency to conceptualise heritage in a fragmentary and reductionist way on the part of teachers and a more global and integrative perspective on the part of managers; with respect to the second category, the scant regard for heritage in the curriculum, the ascendancy of a unidirectional communication in the activities and the emphasis in the goals which are mainly conservationalist should be taken into account; finally, in relation to identity and heritage typology, an identification undifferentiated with the varied heritage manifestations is remarkable in a wide sector within the group of managers whereas in the rest of both groups, teachers and managers, there is a tendency to a lesser identification with the ethnological elements, establishing a greater consideration for the natural, historical and artistic items.

**Keywords.** Heritage education, beliefs about heritage, beliefs about spreading and teaching of heritage, types of contents in heritage education, goals of heritage education, presence of heritage in the curriculum, spreading in heritage education, heritage and scales of identity, typology of heritage and identity.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, aunque de forma minoritaria, puede apreciarse tanto en el ámbito de la difusión como en el educativo, un intento por desarrollar líneas de trabajo en las que los elementos patrimoniales juegan un papel relevante. Así, en diversos programas educativos como los de educación ambiental, alfabetización científica y educación para la ciudadanía, en programas museológicos de los ámbitos artístico, tecnológico, etnológico y científico, en los yacimientos arqueológicos, en las manifestaciones festivas, en los centros de interpretación de la naturaleza, en los parques temáticos, en el Consejo de Europa, en la UNESCO, en el denominado turismo cultural,

etc., se está utilizando el patrimonio con perspectivas diversas que indican diferentes visiones sobre su conceptualización, finalidades, contenidos y metodología para enseñarlo y difundirlo tanto en la educación formal como no formal.

Son precisamente estas representaciones del profesorado acerca del patrimonio y su enseñanza-aprendizaje y las de los gestores patrimoniales en relación con su difusión, las que nos han interesado investigar en un equipo de trabajo en el que, desde una perspectiva interdisciplinar (didáctica de las ciencias sociales y didáctica de las ciencias experimentales)

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

se ha diseñado un proyecto de investigación titulado *La enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Concepciones sobre el patrimonio desde una perspectiva holística*, con financiación del Ministerio de Ciencia y Tecnología en la convocatoria de Proyectos de I+D de 2003<sup>1</sup>.

Con esta investigación se pretende un amplio estudio sobre la didáctica del patrimonio, considerando que, en esta labor, la enseñanza reglada impartida en los centros educativos y la educación no formal (desarrollada en las instituciones para la difusión del patrimonio) realizan una acción complementaria, aún siendo los ámbitos que más pueden aportar para la formación patrimonial de la sociedad. A continuación exponemos: *a)* el marco teórico que fundamenta la investigación, tanto respecto al concepto de patrimonio como en relación con su enseñanza-aprendizaje y difusión; *b)* el diseño metodológico de la misma, referido básicamente a los instrumentos de primer y segundo orden (cuestionario y sistema de categorías) empleados para la obtención y el análisis de la información; *c)* la presentación de los datos proporcionados por la encuesta realizada, mediante un análisis descriptivo de tipo cuantitativo en función de las respuestas dadas al cuestionario. En próximos trabajos pretendemos hacer un análisis de carácter más cualitativo por colectivos que forman parte de la muestra.

### MARCO TEÓRICO

Los estudios sobre concepciones constituyen una prioridad en la investigación educativa tal y como se refleja en las investigaciones realizadas en el campo de las ciencias experimentales (Gallagher, 1991; Prawat, 1992; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998; etc.) y de las ciencias sociales (Thorthon, 1991; Evans, 1993; Pagés, 1993; etc.). Sin embargo, en lo que respecta al patrimonio, estos estudios son muy escasos; se reducen al ámbito educativo y desde disciplinas de referencia, como, por ejemplo, la historia del arte (Santamaría, 1997; Avila, 1998), centrados en el pensamiento del profesor o en procesos de enseñanza-aprendizaje de dicha materia. Y desde una óptica más integradora del patrimonio se han realizado aún menos aportaciones (Tutiaux-Guillon, 2003; Fontal, 2003; Hernández Cardona, 2003; González y Pagés, 2005), sobresaliendo de manera especial la investigación que sobre concepciones de futuros profesores realiza Cuenca (2003), quien conceptualiza el patrimonio desde una perspectiva sistémica, holística y compleja.

Siguiendo a este autor, 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. Estos bienes culturales forman parte de sistemas, y la comprensión de su significado y valor se incrementa cuando cada uno de los objetos se vincula con otros en relaciones de sincronía, diacronía, génesis, derivación, analogía o diferencia, asumiendo así el patrimonio una dimensión sistémica para producir procesos de comprensión de los sistemas a los cuales pertenecen los bienes objeto de estudio (Mattozi, 2001). En este sentido, en el análisis de los elementos patrimoniales es imprescindible su contextualización temporal, espacial, social y funcional, en relación con el valor que esos referentes han cumplido en el pasado y cumplen en la actualidad, empleándose así como fuente relevante del conocimiento sociohistórico (Freedman, 1992).

Desde nuestra perspectiva, la didáctica del patrimonio<sup>2</sup> no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo, dentro de las grandes metas establecidas para la educación reglada, para la formación de la ciudadanía en general y para la didáctica de las ciencias sociales y la didáctica de las ciencias experimentales en particular (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005). 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.

La investigación que presentamos se articula en torno a tres niveles de evolución en las concepciones relativas a aspectos didácticos y conceptuales del patrimonio, siguiendo una hipotética secuencia evolutiva<sup>3</sup> establecida en función del dominio, la reflexión y la complejidad de los mismos (Cuenca, 2003) y concebida desde dicha complejidad como alternativa al pensamiento reductor (Morin, 1998). En un trabajo anterior (Estepa, Cuenca y Ávila, 2006) estructuramos esta progresión en torno a problemas prácticos profesionales de docentes y gestores patrimoniales, como punto de partida de las concepciones que éstos puedan tener al respecto, de la evolución de las mismas y de los obstáculos que estos profesionales pueden encontrarse al desarrollar una didáctica o educación patrimonial deseable. También, en dicho trabajo, hemos desarrollado a través de esta hipótesis de progresión el sistema de categorías, que incluye subcategorías, indicadores y descriptores.

Este sistema se concibe como instrumento de segundo orden para el análisis de los datos obtenidos a tra-

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

vés del cuestionario, ya que nos ayuda a adscribir las respuestas de los encuestados a las categorías planteadas y a proyectarlas en unidades de información (constructos o concepciones declaradas) diferentes en función de los indicadores y descriptores que las definen. El diseño del instrumento de investigación se ha desarrollado en tres categorías: concepto y tipología patrimonial, modelo de enseñanza y difusión del patrimonio, y patrimonio e identidad. Cada una de estas categorías se divide en varias subcategorías, con la finalidad de concretar más el ámbito de análisis.

### EL CUESTIONARIO

Como indicamos al comienzo, el objetivo de este estudio es conocer las concepciones de los maestros, profesores y gestores patrimoniales respecto al patrimonio y su didáctica, identificar su nivel de desarrollo y detectar posibles obstáculos que puedan presentar en la evolución de su conocimiento profesional. La escasez de investigaciones a este respecto, así como limitaciones temporales y humanas, nos ha llevado a la selección del cuestionario como instrumento de recogida de información más idóneo, que por otra parte es muy utilizado en estudios similares. Los referentes han sido investigaciones metodológicamente afines, como las de Ávila (1998) y Cuenca (2004), así como consideraciones que se llevan a cabo en diversos trabajos sobre metodología de investigación educativa (Colás y Buendía, 1998; Walker, 1997; Wiersma, 2000).

Las respuestas a las preguntas formuladas las consideramos concepciones declaradas que, en un trabajo de investigación posterior, vamos a contrastar con entrevistas y materiales didácticos producidos por algunos de los encuestados. En este sentido, tenemos que enfrentarnos con un problema característico de este tipo de investigaciones, que supone un grave obstáculo a la hora de interpretar los resultados aportados por los cuestionarios: en la mayoría de los casos 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; en su diseño dominan las preguntas abiertas para intentar un acercamiento más riguroso y directo al pensamiento de los encuestados, evitando así posibles sesgos.

Como hemos indicado, el contenido de las preguntas

formuladas en el cuestionario se ha determinado en función de la información a obtener en las tres categorías y ocho subcategorías del instrumento para el análisis de la información. Su diseño comprende doce preguntas, en cuya formulación y contenidos se han establecido ligeras diferencias y adaptaciones en función de la residencia actual de los informantes y de los dos colectivos profesionales, docentes y gestores, a los que va dirigido; seis de las mencionadas cuestiones son totalmente abiertas y el mismo número, cerradas, si bien en la 1 y la 2 no sólo deben contestar afirmativa o negativamente sino también justificar su respuesta (Anexo). 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, podían inducir respuestas que no reflejasen el real pensamiento de los profesores y gestores. 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 cuatro primeras preguntas pretenden obtener información acerca de la primera categoría (concepto y tipología patrimonial), aunque la 1, 2 y 4 se centran especialmente en conocer la perspectiva que adoptan los encuestados en relación con el patrimonio; mientras que la 3, así como de nuevo la 2, nos pueden aportar información acerca de los tipos de patrimonio que contemplan y manejan.

Con las preguntas 5 a la 10 se pretende obtener información sobre la categoría *modelo de enseñanza y difusión del patrimonio*. Las preguntas 5 y 6 van dirigidas principalmente a explorar el papel que los profesores asignan al patrimonio en sus programas educativos, así como los gestores en los de difusión; las preguntas 7 y 10, al papel de emisores (profesorado, guías...) y receptores (alumnado y público en general) en dicha enseñanza y difusión; la cuestión 8 y también la 6 y la 7 recaban información sobre el tipo de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se trabajan en relación con el patrimonio y su grado de integración; por último, la pregunta 9 y, en el caso de los gestores, la 11 indagan sobre las finalidades que se persiguen con la enseñanza y difusión del patrimonio.

Finalmente, las preguntas 11 y 12 del cuestionario de los docentes, y ésta última en el de los gestores, se refieren a la tercera categoría que hemos denominado *patrimonio e identidad*. La pregunta 11 de los profesores pretende conocer si éstos establecen una escala territorial en relación con el valor identitario de los elementos patrimoniales, mientras que la cuestión 12 para ambos colectivos recaba información acerca del grado de identificación de los encuestados con las diversas tipologías patrimoniales.

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Este cuestionario fue validado mediante una doble vía: a través de un juicio de expertos en la enseñanza y difusión patrimonial, y mediante un sondeo realizado a diferentes sujetos que cumplieran las mismas características que los de la muestra de análisis y que llevaban a cabo su labor profesional en centros que no han sido seleccionados para el desarrollo de la investigación. Los datos obtenidos de su aplicación se han trasladado a una plantilla de observación configurada en función del sistema de categorías, para su codificación y análisis mediante el tratamiento con el programa estadístico SPSS, proporcionando una matriz de correlaciones que facilita la interpretación posterior de los resultados. No obstante, en el presente artículo nos vamos a centrar exclusivamente en determinar la frecuencia y porcentaje de las diferentes respuestas de los sujetos para confeccionar un catálogo de las concepciones representadas.

### CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

El proceso de 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 de centros educativos se ha seleccionado en función de las localidades más representativas por contar con una mayor población escolar<sup>4</sup>, siendo ya dentro de cada una de estas localidades (en el caso de que hubiera más de un centro) de manera aleatoria. Así, en total han sido objeto de estudio 66 CEIP en las 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), en donde se ha aplicado un cuestionario a cada uno de ellos, para ser contestado por un maestro generalista. En cuanto a los IES, se ha mantenido la misma proporción por provincias, dando lugar a un total de 36 centros, pero en esta ocasión el cuestionario se ha planificado para ser contestado por un profesor de cada una de las tres áreas que hemos considerado que pueden estar más directamente relacionadas con la enseñanza del patrimonio (geografía e historia, biología y geología y física y química). Así, en este caso, los cuestionarios aplicados para este nivel educativo han sido 108 (18 en Huelva, 36 en Cádiz y 54 en Sevilla). Sin embargo, tras un laborioso proceso de envío, seguimiento y recogida personal de la mayor parte de los cuestionarios, el número de profesores que constituyen la muestra es de 126 en educación primaria y secundaria.

Como complemento también se ha seleccionado una muestra de centros de interpretación del patrimonio para analizar la visión que tienen y comunican, entre otros, 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 Andalu-

cía, la Red Andaluza de Centros de Interpretación del Patrimonio Histórico y en los archivos integrados en el Sistema Andaluz de Archivos<sup>5</sup> 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<sup>6</sup>. En este caso, todos los sujetos de estudio suponen 48 casos (15 en Huelva, 16 en Sevilla y 17 en Cádiz), aunque fueron 31 los que cumplimentaron el cuestionario.

En lo que respecta a las características personales de la muestra, los datos que nos proporciona la encuesta son los siguientes. En cuanto al contexto territorial, es decir, a la relación entre lugar de nacimiento, lugar de residencia actual y lugar de residencia en los últimos quince años, entre el profesorado se pone de manifiesto una mayor movilidad, ya que el 42,9% de la muestra tiene una población de nacimiento distinta a la de residencia actual y en los últimos quince años. No obstante, en el 38,9% de la muestra coinciden las tres residencias; precisamente en la muestra de gestores es esta triple coincidencia la que alcanza un mayor porcentaje (48,4).

En cuanto a la edad y sexo de la muestra, predominan en ambos colectivos en más del 60% las mujeres; sin embargo, en lo que respecta a la edad, la muestra más joven es la de los gestores, con un 48,4% entre 21 y 30 años y un 19,4% con menos de 20 años y entre 31 y 40 años; por el contrario, entre los docentes el intervalo de edad dominante (44,4%) es el que va de los 31 a los 40 años, estando el 27,8% entre los 41 y 50 años.

Finalmente, respecto al perfil y experiencia profesional, destacamos del profesorado que un 79,4% de la muestra puede considerarse experto (más de 5 años de actividad profesional), mientras que en el caso de los gestores este porcentaje disminuye hasta el 51,6%. Además es especialmente significativo en cuanto a la formación profesional de este segundo colectivo que la mayoría de ellos (71%) son licenciados en Geografía e Historia.

### DISCUSIÓN DE DATOS Y RESULTADOS

En lo que sigue realizamos un análisis descriptivo de las concepciones de los profesores y gestores siguiendo las categorías de la investigación propuesta. Como se puede observar, presentamos en un mismo apartado el análisis de los datos, su discusión y resultados, dadas las limitaciones que la publicación de investigaciones de este tipo lleva consigo. Para presentar los datos hemos tenido en cuenta: en primer lugar, los porcentajes de respuestas afirmativas, con y sin justificación, diferenciando las unida-

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

des de información según los porcentajes correspondientes; en segundo lugar se hace referencia a las respuestas negativas; en lo que se refiere a los individuos que no contestan, sólo se especificará el porcentaje cuando se considere estadísticamente relevante; además, en preguntas que contienen valoraciones numéricas, se han agrupado los valores de la escala que se han considerado estadísticamente más relevantes para definir una tendencia. Por otra parte, debe tenerse presente que este trabajo supone un primer acercamiento a la interpretación de los datos, por lo que en la muestra, compuesta por un total de 157 profesionales, sólo se diferencia entre profesorado y gestores, no habiéndose procedido a especificaciones dentro del primer colectivo, diferenciando entre maestros, profesores de física y química, geografía e historia y biología-geología, ni tampoco por provincias.

### Categoría I: concepto y tipología patrimonial

Como puede observarse en el anexo, la cuestión primera pregunta acerca de la consideración como patrimonio de una serie de elementos que se enumeran, éstos en algunos casos difieren según la provincia donde se ubica el centro educativo o patrimonial y dependiendo de que el informante sea docente o gestor del patrimonio; también se solicita que se argumente la respuesta. En la tabla 1 se presentan los constructos elaborados a partir de la justificación de las respuestas afirmativas, ya que las negativas no se argumentan.

En primer lugar, como se aprecia por las justificaciones de las respuestas al primer ítem, en la muestra de profesores predomina una visión fragmentaria acerca del elemento patrimonial analizado (espacio natural); en cambio, los gestores concentran sus respuestas en una perspectiva más global (espacio natural-cultural); sólo el 6,9% de los gestores y el 8,7% del profesorado no considera este elemento como patrimonio. En el caso del segundo ítem, sin embargo, aumenta el porcentaje de gestores (24,5%) que no consideran una *bodega vitivinícola* como un elemento patrimonial, éstos centran su valoración como patrimonio en su carácter etnológico e histórico-artístico, mientras que entre el profesorado predomina también el interés histórico-artístico en lo referente a las *Murallas de Sevilla*, el *Castillo de Niebla* o las *Fortificaciones de la ciudad de Cádiz*.

Respecto al edificio del *Museo Guggenheim* de Bilbao, es muy significativo que el 31% del profesorado y el 22,6% de los gestores no considere patrimonio este elemento, lo que pone de manifiesto la importancia que un sector de la muestra, especialmente de profesores, concede a la antigüedad en la definición del hecho patrimonial. Esta tendencia más restrictiva del profesorado en relación con el concepto de patri-

monio se observa en mayor medida en los casos de la *plancha de carbón* y de *las aves que anidan en las ciudades*, que un 50% y un 49%, respectivamente, no consideran patrimonio, mientras que respecto a los gestores estos porcentajes son mucho más bajos, en torno al 26% de respuestas negativas en ambos elementos.

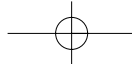
Finalmente, de la información que se ofrece en la tabla 1 es interesante destacar que, en la consideración del Parque Minero de Ríotinto como elemento patrimonial, predomina una visión más integrada entre el colectivo de los gestores, incidiendo en las relaciones entre recurso natural, economía, sociedad, cultura e historia.

La cuestión 2 pide a los encuestados que indiquen, argumentándolo, cuáles de los elementos que se enumeran ubicados en el P.N. de Doñana consideran que tienen un carácter patrimonial. En la tabla 2 se recogen los constructos elaborados a partir de las unidades de información obtenidas de la justificación de las respuestas afirmativas, ya que las negativas no se argumentan.

Destacamos, en primer lugar, que las respuestas que concentran mayores porcentajes en el colectivo del profesorado son menos ricas en el plano terminológico y conceptual que las del mismo tipo del colectivo de los gestores, lo que pone de manifiesto una formación más especializada y profunda en relación con el patrimonio en estos últimos.

En segundo lugar, debemos señalar que, en el ítem 5, referente a la *producción de carbón vegetal mediante «boliches»*, una cuarta parte del profesorado no lo considera patrimonio, y en el caso de las *herramientas para la recolección de piñas*, el 30,8%; sin embargo, en el colectivo de gestores estos porcentajes son muy similares, aunque menores. Podemos confirmar, pues, la tendencia detectada en la primera pregunta entre el profesorado hacia una visión más restrictiva en relación con el concepto de patrimonio, concretamente a no considerar patrimoniales ciertos elementos, en particular los de carácter tecnológico y etnológico, así como los que no posean una cierta antigüedad. No obstante, no estamos ante una tendencia mayoritaria, aunque sí lo suficientemente numerosa para contrastar con la muestra de gestores. En este sentido, los datos son semejantes a los obtenidos por Cuenca (2004) en relación con futuros maestros y profesores de secundaria.

Como consecuencia de lo anterior, también son los profesores los que responden en mayor número negativamente al último ítem, aunque no podemos aportar un porcentaje exacto, tal como se puede observar en la tabla 2, porque un número elevado de la muestra de ambos colectivos no ha respondido correctamente. A pesar de esta confusión, de las res-



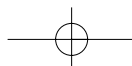
## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

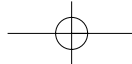
puestas a los ítems precedentes se infiere con claridad el predominio de una perspectiva holística entre los gestores que entienden todos y cada uno de los

elementos enumerados formando parte de forma integrada de Doñana; sin embargo, entre el profesorado existe un amplio porcentaje que no entiende

Tabla 1  
Respuestas del profesorado y gestores a la pregunta 1 del cuestionario.

PREGUNTA 1: Marca con una X los elementos que consideras que son patrimoniales.				
Elementos	Justificación de la respuesta. Profesores	%	Justificación de la respuesta. Gestores	%
Sierra Norte de Sevilla...	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por ser un espacio natural de gran importancia paisajística y ecológica, por su interés geológico y por las especies vegetales y animales que alberga</li> <li>– Por su valor antropológico, cultural e histórico, que confiere identidad al medio en el que están ubicados</li> </ul>	42,1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por ser un espacio natural-cultural de gran valor antropológico e histórico, signo de identidad por la relación que el hombre de esta zona tiene con el medio</li> </ul>	71,2
		12,7		
Las Murallas de Niebla ...	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por ser monumentos de gran interés histórico-artístico</li> <li>– Por ser bienes públicos excepcionales heredados del pasado para legar al futuro como parte de un patrimonio cultural, identificador de una cultura y de un modo de vida</li> </ul>	47,7	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por ser un patrimonio etnológico de carácter histórico-artístico, símbolo de una cultura heredada del pasado que hemos de legar al futuro</li> <li>– Por ser un patrimonio arqueológico industrial en peligro de desaparecer</li> </ul>	56,0
		17,6		6,5
El edificio del Museo Guggenheim de Bilbao	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por ser patrimonio arquitectónico de gran originalidad y belleza y por su importancia cultural, histórica y artística contemporánea</li> <li>– Por ser un elemento simbólico excepcional que ha revitalizado un espacio urbano degradado, por lo que se debe considerar un bien público</li> </ul>	83,4	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por ser una obra arquitectónica de gran monumentalidad y originalidad excepcional, ligada a la belleza de sus formas</li> <li>– Por ser un bien artístico de gran interés social e importancia cultural que ha revitalizado un espacio degradado</li> </ul>	64,5
		8,8		16,0
La Semana Santa ...	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por ser un elemento patrimonial ligado a costumbres populares y manifestaciones histórico-artísticas de raíces morales, culturales y cristianas de gran valor etnológico y religioso</li> <li>– Una práctica sociocultural</li> </ul>	46,2	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por ser un patrimonio histórico-artístico, económico, enlace cultural con la antigüedad a la vez que desarrollo urbano, de gran valor etnológico e identificación social</li> <li>– Por ser un patrimonio monumental, histórico, arqueológico e industrial</li> </ul>	54,8
		18,3		6,7
Una plancha de carbón	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por ser patrimonio etnológico e histórico</li> <li>– Por ser de interés tecnológico puntual en la medida de que es un útil familiar, perteneciente a la cotidianeidad de un momento determinado</li> <li>– Por ser un bien público de gran importancia cultural e industrial</li> </ul>	15,1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por ser un patrimonio etnológico e histórico de importancia cultural, útil u objeto tradicional y popular cuyo uso ha desaparecido</li> <li>– Por su interés tecnológico, ejemplo de unión entre naturaleza y hombre, y de adaptación con el medio, por tanto, digno de conservarse</li> </ul>	45,2
		5,8		9,6
		9,6		
Las aves que anidan en las ciudades	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por ser un patrimonio natural</li> <li>– Por caracterizar la vida cotidiana y cultural de un paisaje urbano</li> <li>– Por formar un ecosistema de gran interés ecológico de especies autóctonas</li> <li>– Por ser un bien público, expresión del desarrollo sostenible y susceptible de ser conservado</li> </ul>	12,7	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por ser un patrimonio natural constituido por una fauna característica que forma parte del paisaje urbano</li> <li>– Por ser un elemento de la vida cotidiana y cultural, que simboliza la unión entre naturaleza y hombre y la adaptación al medio, digno, por tanto, de conservarse por ser un bien heredado y heredable</li> </ul>	38,7
		9,6		
		7,2		16,1
		5,6		
Parque Mínero de Ríotinto	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por ser un conjunto histórico-natural que resume la historia de Riotinto, vinculada a la actividad minera de muchas generaciones</li> <li>– Por su valor geológico, cultural y tecnológico</li> <li>– Por formar parte de la Sierra y ser un recurso natural con interconexiones económicas, sociales e industriales, representativas de modos de vida de la zona, así como por su valor excepcional y paisajístico</li> </ul>	32,6	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por ser un patrimonio natural constituido por una fauna característica que forma parte del paisaje urbano</li> <li>– Por ser un elemento de la vida cotidiana y cultural, que simboliza la unión entre naturaleza y hombre y la adaptación al medio, digno, por tanto, de ser conservado por ser un bien heredado y heredable</li> </ul>	38,7
		13,6		16,1
		14,3		

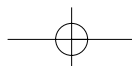


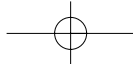


## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Tabla 2  
Respuestas de profesores y gestores a la pregunta 2 del cuestionario.

PREGUNTA 2: De los siguientes elementos que podemos encontrar en el Parque Nacional de Doñana indica si los consideras o no como elementos patrimoniales. Justifícalo en todos los casos.				
Elementos	Justificación de la respuesta. Profesores	%	Justificación de la respuesta. Gestores	%
Chozas marismeñas	– Porque forman parte del parque como una construcción característica del mismo	28,5	– Por constituir formas de construcción características del P.N., así como formas de vida de generaciones pasadas que simbolizan la relación hombre-medio	48,3
	– Porque es un patrimonio antropológico-etnológico, documento histórico de la cultura de una época	17,5	– Porque constituyen un patrimonio antropológico-etnológico y cultural	19,4
	– Porque es un entorno natural y cultural único relevante en el desarrollo económico, social y cultural de Doñana, que lleva consigo usos y costumbres que lo dotan de identidad, ligado a la incidencia hombre-medio	15,2	– Porque son componentes culturales, etnológicos y naturales que representan usos y costumbres de un entorno natural único, el P.N. de Doñana (patrimonio de la humanidad), y porque constituyen elementos heredados y heredables	19,4
	– Por ser un bien público de interés turístico que hemos heredado y que hay que legar por su valor excepcional, y que necesita de su preservación, protección y difusión	5,6		
Flora y fauna (lince, calamón, camarina, «pajare-ras»...)	– Por ser un patrimonio natural que forma parte del P.N.	40,4	– Por ser un patrimonio natural del P.N. y símbolo de la biodiversidad del mismo, como especies protegidas excepcionales que deben ser protegidas para su conservación	64,6
	– Por ser un bien público excepcional que hemos heredado y que hay que legar como ejemplo de biodiversidad de las especies protegidas que allí se conservan	21,8	– Por ser componentes culturales, etnológicos y naturales que representan usos y costumbres de un entorno natural único, el P.N. de Doñana, constituyendo elementos heredados y heredables	19,4
	– Por ser un entorno natural y cultural único relevante en el desarrollo económico, social y cultural de Doñana, que lleva consigo usos y costumbres que lo dotan de identidad, ligado a la incidencia hombre-medio, como símbolo identitario vinculado a su experiencia personal	10,4		
Las dunas	– Por ser un patrimonio natural excepcional característico del ecosistema de Doñana, de gran valor ecológico y geomorfológico	38,2	– Por ser un patrimonio natural medioambiental, formado por elementos geomorfológicos, característicos del P.N. Doñana, cuyo paisaje es signo de identidad de la zona	67,7
	– Por ser un entorno natural y cultural único relevante en el desarrollo económico, social y cultural de Doñana, que lleva consigo usos y costumbres que lo dotan de identidad ligado a la incidencia hombre-medio: geografía, relieve, clima, vegetación, etc.	15,1	– Por ser componentes culturales, etnológicos y naturales que representan usos y costumbres de un entorno natural único, el P.N. de Doñana, constituyendo elementos heredados y heredables	16,2
	– Por ser un bien público señal de identidad donde todos los elementos son patrimoniales, que hemos heredado y que hay que legar y necesitan por ello de su preservación, protección y difusión	14,3		
Torres de almenara de la costa	– Por ser un bien público de gran valor histórico-etnológico de gran riqueza natural y cultural que sirve como autodefensa de la comunidad formando parte de todos los elementos patrimoniales del P.N.	50,8	– Por ser un bien público, documento monumental-arquitectónico que constituye un patrimonio cultural de gran valor histórico y etnológico	64,5
	– Por ser un entorno natural y cultural único relevante en el desarrollo económico, social y cultural de Doñana que lleva consigo usos y costumbres que lo dotan de identidad ligado a la incidencia hombre-medio: geografía, relieve, clima, vegetación, etc. y porque todos son elementos patrimoniales que forman parte del P.N. que hemos heredado y que hay que legar.	18,3	– Por ser componentes culturales, etnológicos y naturales que representan usos y costumbres de un entorno natural único, el P.N. de Doñana (patrimonio de la humanidad), constituyendo elementos heredados y heredables	19,4





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

PREGUNTA 2 (continuación): <i>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.</i>				
Elementos	Justificación de la respuesta. Profesores	%	Justificación de la respuesta. Gestores	%
Producción de carbón vegetal mediante «boliches»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Porque es un entorno natural y cultural único relevante en el desarrollo económico, social y cultural de Doñana, que lleva consigo usos y costumbres que lo dotan de identidad ligado a la incidencia hombre-medio: geografía, relieve, clima, vegetación, etc.</li> <li>– Por ser un patrimonio histórico, cultural y etnológico de gran curiosidad antropológica</li> <li>– Por ser un bien público identitario vinculado a la experiencia personal que forma parte de todos los elementos patrimoniales del P.N. que hemos heredado y que hay que legar, necesitando de su preservación, protección y difusión</li> </ul>	19,1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por ser una actividad económica tradicional, de curiosidad antropológica, que constituye, por tanto, un patrimonio histórico, cultural y etnológico</li> <li>– Porque son componentes culturales, etnológicos y naturales que representan usos y costumbres de un entorno natural único, el PN de Doñana (patrimonio de la humanidad), constituyendo elementos heredados y heredables</li> </ul>	58,1
		16,7		22,6
		12,9		1
Herramientas para la recolección de piñas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por ser un patrimonio etnológico, cultural e histórico de gran tradición, utensilio específico en vías de extinción, testigo de la economía rural con una tecnología que identifica a un pueblo</li> <li>– Porque es un entorno natural y cultural único relevante en el desarrollo económico, social y cultural de Doñana, que lleva consigo usos y costumbres que lo dotan de identidad, ligado a la incidencia hombre-medio: geografía, relieve, clima, vegetación, etc.</li> <li>– Por pertenecer a todos los elementos patrimoniales que forman parte del PN vinculados a la experiencia personal e identitaria, que hemos heredado y que hay que legar, necesitando de su preservación, protección y difusión</li> </ul>	27,9	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Porque constituyen un patrimonio etnológico-cultural de gran tradición, testigo de una economía rural y de una técnica de recolección en vías de extinción</li> <li>– Porque son componentes culturales, etnológicos y naturales que representan usos y costumbres de un entorno natural único, el P.N. de Doñana (patrimonio de la humanidad), constituyendo elementos heredados y heredables</li> </ul>	54,8
		18,3		22,7
		12,7		

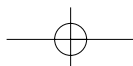
todo el conjunto de elementos anteriores como patrimonio por la valoración fragmentada que realizan de cada uno de ellos.

Por otra parte, en cuanto a la pregunta 3, relativa a los nexos que encuentran los encuestados entre los elementos del Parque Nacional de Doñana mencionados en la pregunta 2 del cuestionario, debemos señalar en primer lugar que el 80% aproximadamente de la muestra considera que dichas relaciones existen; en la tabla 3 presentamos los argumentos que emplean para establecer tales interacciones. Como puede observarse, entre el colectivo de gestores es dominante una perspectiva ecosistémica en la que los distintos elementos del Parque Nacional se conciben en toda su diversidad como expresión de un aprovechamiento sostenible de los recursos naturales por el hombre. Entre el profesorado, esta visión se complementa con una perspectiva histórica e identitaria.

La pregunta 4 del cuestionario pretende obtener una respuesta más directa, tras las tres anteriores, acerca de lo que entienden profesores y gestores por patrimonio. Como puede apreciarse, no existen diferen-

cias sustantivas entre las visiones de ambos colectivos: tanto en uno como en otro se incide especialmente en la conservación y en la identidad, incluyendo todas las tipologías patrimoniales, si bien no se menciona la científico-tecnológica, acaso porque se considera como una manifestación más del patrimonio cultural o social. No obstante, entre el profesorado destacamos que en las definiciones del 21,9% de la muestra no sólo se habla de un legado del pasado sino también del presente y, asimismo, de su utilidad para comprender tanto éste como aquél, de lo que inferimos una preocupación educativa y práctica que no observamos en reciprocidad entre los gestores.

Cabe señalar, por último, en el análisis de estos datos que un porcentaje reducido de gestores enfatiza aspectos relacionados con la rentabilidad socioeconómica y la legislación sobre el patrimonio, lo que interpretamos como un sesgo característico de su formación y actividad profesional, mientras que los profesores lo hacen desde el interés especial por su trascendencia, belleza, perfección e influencia, lo que igualmente puede considerarse de nuevo un indicador de su perspectiva educativa.





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Tabla 3  
Respuestas de profesores y gestores a la pregunta 3 del cuestionario.

PREGUNTA 3: Entre los elementos patrimoniales señalados anteriormente, ¿encuentras algún tipo de relación? Indícalo			
Justificación de la respuesta. Profesores	%	Justificación de la respuesta. Gestores	%
– Por la visión identitaria e histórica referida a las características de un pueblo, a las formas de vida en Doñana, al bagaje cultural perteneciente a nuestro entorno, provincia o región	27,9	– Por el aprovechamiento, sostenibilidad y adaptación hombre-medio con toda la riqueza de un ecosistema	66,7
– Por la relación hombre-medio y el aprovechamiento del entorno propio del ecosistema de una región, formando parte de un todo que condiciona la evolución de las sociedades que en él viven	38,8	– Por su interés científico-ecológico-artístico-histórico como signo de identidad	9,6
– Por ser un bien público, de interés científico-ecológico-artístico-histórico de especial trascendencia por sus valores sociales, digno de ser conservado para su uso y disfrute	13,6	– Por ser un bien público que debe ser conservado para su uso y disfrute	6,4

### Categoría II: modelo de enseñanza y difusión del patrimonio

En lo que respecta a la pregunta 5, destaca el elevado porcentaje (42,1%) de profesores que declara que utiliza *a veces* los elementos patrimoniales en la enseñanza; si bien una cuarta parte de la muestra indica que *casi siempre* y el 18,3%, *siempre*; el 21,4%, sin embargo, señala que *nunca o excepcionalmente* trabaja el patrimonio en sus clases.

A los gestores también se les preguntaba acerca de su grado de participación en las actividades de difusión de su centro de trabajo. La mayoría de la muestra (83,9%) declaró colaborar habitualmente en la difusión o divulgación, siendo incluso su tarea fundamental. Tan sólo un 6,5% manifestó una falta de interés por estas actividades, y el resto (9,7%) se encarga de ellas de manera ocasional. En este sentido, afirma Fernández Calatrava (2003), que en los museos, de los tres vértices del triángulo conservación-investigación-difusión, este último ha empezado a tener la misma categoría que los dos restantes.

En las respuestas a la pregunta 6, donde se pedía algunos ejemplos de actividades en las que los profesores incluyen o incluirían el patrimonio, destaca en primer lugar el elevado porcentaje de individuos (16,7%) que no contestan, lo que está relacionado con frecuentes respuestas que confunden las actividades con los contenidos de enseñanza o las asignaturas, poniendo de manifiesto el desconocimiento o la confusión en el empleo del concepto actividad. Por otra parte, la actividad que más se indica es la salida para visitar un elemento patrimonial, citada como ejemplo por el 38,2% de los encuestados; a bastante distancia porcentual le sigue la explicación del pro-

fesor (10,4%) y las actividades de búsqueda de información (8,38%). La frecuencia de citas de la proyección de vídeos (5,75%), el comentario de diapositivas (4,72%) y la elaboración de murales e informes (4,19) es considerablemente menor; y son poco significativos el número de individuos que indican actividades del tipo de: juegos de simulación (1,57%), talleres de trabajo (2,62%), ejemplificaciones en el contexto próximo (2,62%), etc.

En el caso de los gestores, destacan como actividades de difusión más citadas charlas, conferencias, jornadas y visitas guiadas (18,09%), le siguen en importancia las exposiciones (14,89%) y las publicaciones (9,57%); los talleres y *merchandising* se citan el 6,38%, y las campañas de educación ambiental y las webs el 4,26%; el resto de tipos de actividades alcanza unos porcentajes muy bajos, así los audiovisuales y el teatro, la danza y la música, el 3,19%; los cuentacuentos, el 2,13%; y la descripción de documentos, el comentario de diapositivas o el ciclo «mirar un cuadro», el 1,06%.

En cuanto a la pregunta 7, referida a cómo desarrollaría una de las actividades señaladas en la pregunta anterior, indicando qué papeles jugarían el profesor y los alumnos, la muestra de profesores encuestados plantea dos tipos de actividades:

1) Actividades en el aula en torno a un elemento patrimonial. Dentro de este tipo podemos distinguir tres maneras de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

a) Actividades centradas en el profesor, quien explica y organiza mientras los alumnos atienden, toman nota y realizan las actividades propuestas por éste

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Tabla 4  
Respuestas de profesores y gestores a la pregunta 4 del cuestionario.

PREGUNTA 4: ¿Qué es para ti el patrimonio?			
Justificación de la respuesta. Profesores	%	Justificación de la respuesta. Gestores	%
Un conjunto de bienes culturales, sociales, naturales e históricos que pertenecen a un lugar con características distintas que hay que conservar y legar para su conocimiento, disfrute y divulgación, por ser bienes públicos de gran valor histórico que identifican la cultura y las tradiciones de nuestro entorno y de la colectividad de una zona	55,6	Un conjunto de bienes naturales, sociales, culturales e históricos, materiales e inmateriales que pertenecen a una zona o a una comunidad con la que nos identificamos y que, por tanto, debemos conservar	38,4
Un conjunto material e inmaterial de elementos recibidos de nuestros antepasados; un acervo común del pasado y presente que debemos legar al futuro como bienes y costumbres que pertenecen a una persona o a una comunidad por su singularidad, sirviéndonos para comprender tanto una civilización como la sociedad actual	21,9	Un conjunto de bienes culturales que hemos heredado del pasado y que debemos conservar, transmitir y legar al futuro para su uso y disfrute	25,8
Un conjunto de elementos de una zona determinada que tienen un interés especial por su trascendencia, belleza, perfección e influencia	5,4	Un conjunto de elementos naturales y culturales con gran rentabilidad socioeconómica	9,7
		Lo que establece la legislación	9,7

(13,6%). El papel que juega el profesor es activo y los alumnos, pasivo,

b) Actividades cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje se caracteriza porque el profesor parte de las ideas previas de los alumnos pasando un cuestionario, después expone lo que hay que aprender y los alumnos realizan trabajos de investigación (individual o en grupo) para luego ponerlos en común y elaborar conclusiones (10,4%). El papel tanto del profesor como de los alumnos es activo.

c) Actividades más innovadoras basadas en dramatizaciones, con papel activo e igualitario entre profesores y alumnos, aunque el porcentaje no es relevante (0,85).

2) Actividades fuera del aula con visitas a los elementos patrimoniales elegidos:

a) Visitas en dos fases cuyo eje central es la interpretación *in situ* del patrimonio que es explicado por el profesor a los alumnos, mientras éstos observan lo que ven y toman nota para hacer un trabajo posterior de lo que han visto y observado. En algunas ocasiones, la explicación es sustituida por guías didácticas o cuadernos de campo elaborados por expertos, que los alumnos cumplimentan según van observando (37,5%). Dentro de este grupo de profesores tan sólo el 0,8% (un individuo) organiza la visita mediante un proceso inductivo-deductivo, en el que los alumnos y el profesor visitan elementos patrimoniales para recoger información que luego es expuesta como resultados en el aula; juegan un papel activo tanto el profesor como los

alumnos, a diferencia del resto que otorga un papel activo para el profesor y pasivo para los alumnos.

b) Visitas en tres fases (10,3%), cuyo proceso metodológico tiene los siguientes momentos:

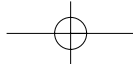
- preparación por parte del profesor;
- descubrimiento y reconocimiento del elemento patrimonial por parte del profesor y de los alumnos durante la visita;
- elaboración de conclusiones por parte de los alumnos en el aula.

Por consiguiente, en este tipo de visitas el profesor juega un papel activo y el alumno un papel pasivo

c) Visitas en cuatro fases (2,4%), con el siguiente proceso: preparación inicial por los alumnos acerca del patrimonio elegido; ampliación de información por parte del profesor; visita guiada *in situ* y, por último, debate y conclusión en el aula por parte de los alumnos. El papel que juegan tanto el profesor como los alumnos es activo.

Finalmente, cabe enfatizar que una cuarta parte del profesorado encuestado no responde a la pregunta.

Las respuestas a esta cuestión en relación con los gestores arroja unos resultados bien diferentes, así lo primero a destacar es que una tercera parte de ellos (33,33%) no contesta; en las respuestas del resto puede apreciarse una gran diversidad:



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- El 12,2% indica la visita guiada a grupos como la actividad que más emplean, el 9,09% la visita guiada por parte de la institución y el 6,06% las rutas de visitas.
- El 9,09% de las respuestas señala las campañas de voluntariado.
- Todas las demás actividades sólo se citan en una ocasión, lo que supone el 3,03%, por lo que estadísticamente son muy poco relevantes: taller de arqueología experimental, cuadernos de actividades, participación e implicación del público, «pequemuseo», cursos, etc.

En relación con los contenidos de las asignaturas que impartes que estén relacionados con el patrimonio (pregunta 8), los profesores encuestados responden:

- 1) En un 64,3% citando contenidos exclusivamente conceptuales, ligados a asignaturas como geografía, historia, historia del arte, historia de Andalucía, geografía, ciencias naturales, física y química, etc.
- 2) El 7,8% contenidos conceptuales y procedimentales.
- 3) El 2,4 % sólo contenidos actitudinales.
- 4) Exclusivamente el 4,8% (es decir, 6 profesores), trabaja contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales conjuntamente.
- 5) El resto de los encuestados (16,7 %) no contesta a la pregunta.

Para los gestores, la pregunta 8, sondeaba acerca de las actividades especiales que los grupos de escolares realizan cuando visitan su centro, es significativo que el 17% de ellos no conteste; del resto, las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

- visitas guiadas (17%);
- cuaderno del profesor y del alumno (12,8%);
- visitas guiadas al entorno a través del museo (10,6%);
- talleres didácticos (8,5%);
- entrega de una unidad didáctica diseñada (8,5%);
- práctica de lectura de textos antiguos (6,4%);
- proyección de vídeos (4,3%);
- juegos de animación a partir de libros y cuentos (4,3%);

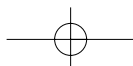
- jornadas y charlas (4,3%);
- porcentajes minoritarios (2,1%) en otras actividades: *rolle playing*, prácticas de historia local con elementos originales, preparar a los profesores.

En este sentido, nuestros datos confirman lo señalado por otros estudiosos de los museos y centros de interpretación: con frecuencia, los servicios educativos se ciñen a la concertación de visitas de diferentes modalidades y a la elaboración de algún tipo de material didáctico (Fernández Cervantes, 2003; Asensio y Pol, 2003).

Para conocer las finalidades que el profesorado atribuye a la enseñanza del patrimonio y las que los gestores otorgan a la difusión de contenidos patrimoniales, se formuló la cuestión 9, que proporciona una serie de ítems específicos que debían valorar de menos a más interesantes con una escala numérica del 1 al 6. Consideramos que la muestra valora una finalidad de interés bajo cuando le otorga valor 1 o 2, medio 3 y 4, alto 5 y 6; de este modo se han presentado los resultados en la tabla 5. De la lectura de la misma destacamos la valoración alta (66,7%) que adquiere entre los profesores y, en menor medida (48,4%), entre los gestores del patrimonio, las finalidades de carácter conservacionista, muy común en los propósitos de la enseñanza y la difusión. Sin embargo, también adquieren un elevado valor en ambos colectivos las finalidades que podríamos denominar críticas, porque pretenden el conocimiento y la interpretación del patrimonio para el desarrollo de las identidades y la intervención social. Esta aparente contradicción podemos interpretarla como un profundo desajuste entre las finalidades manifestadas y la praxis real, existiendo una enorme distancia entre lo que los profesores contemplan como metas fundamentales de su docencia y el desarrollo práctico de sus clases (De Alba, 2003).

La pregunta 11 del cuestionario de los gestores incide de nuevo en las finalidades, pero de forma abierta para contrastar las respuestas con la pregunta 9 de carácter cerrado. El mayor porcentaje de respuestas (35,5%) se concentra en la valoración, conservación y conocimiento-enriquecimiento personal, lo que corrobora la importancia que se concede a las metas conservacionistas en la difusión del patrimonio. Del resto de las respuestas, un 19,4% destaca que se trata de conocer para valorar el patrimonio; un 9,7% señala como finalidad el disfrute y formación de ciudadanos responsables y el mismo porcentaje para el conocimiento de la historia local y del entorno; las demás contestaciones son muy diversas y estadísticamente irrelevantes (3,2% cada una): para comprender la evolución social, valorar el patrimonio documental, valorar la cultura propia y su herencia histórica, etc.

Para conocer las relaciones de comunicación en el



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Tabla 5  
Porcentajes de valoración de la muestra a los ítems de la pregunta 9 del cuestionario.

PREGUNTA 9: <i>¿Para qué te parece interesante enseñar y difundir los elementos patrimoniales? Ordena las respuestas de 1 (menos interesante) a 6 (más interesante).</i>	BAJO		MEDIO		ALTO	
	P	G	P	G	P	G
Para facilitar el conocimiento científico y social	19,8	41,9	27,0	22,6	35,0	25,8
Para desenvolverse adecuadamente en el entorno sociocultural	14,2	38,7	28,6	29,1	38,9	22,7
Como sensibilización para la conservación de los monumentos naturales y culturales	4,8	22,7	12,7	19,4	66,7	48,4
Para conocer, interpretar y respetar los rasgos científico-culturales que identifican y simbolizan a las diferentes sociedades	8,8	12,9	23,0	22,6	51,6	54,9
Para facilitar el conocimiento sobre la evolución del medio sociocultural	14,2	22,6	35,7	42,0	31,8	25,8
Para capacitar a los ciudadanos en la interpretación e intervención en la sociedad	16,6	22,6	19,0	25,8	49,2	42,0

aula al enseñar contenidos patrimoniales, completando la información que proporciona la pregunta abierta número 7, a los profesores se les formuló la cuestión 10, proporcionándoles una serie de ítems específicos que debían valorar de menos a más interesantes con una escala numérica del 1 al 7, que hemos agrupado nuevamente en los tres valores (bajo, medio y alto) que aparecen en la tabla 6. Del mismo modo hemos procedido con los gestores, a los que se preguntaba acerca de su dedicación a la difusión en sus respectivos centros, estableciéndose una escala de valoración de 1 a 6 por reducir en uno el número de ítems. En general encontramos un elevado porcentaje de este colectivo que no contestó a los mismos.

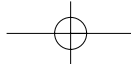
Entre el colectivo de profesores, los resultados muestran una mayoría que valora las visitas guiadas como la actividad más interesante (67,2%) para enseñar el patrimonio, lo que pone de manifiesto el predominio de la comunicación unidireccional en su enseñanza, en donde el papel activo es del guía que proporciona la información mientras que el alumno mantiene un papel pasivo, atento a sus explicaciones. Tanto es así, que se podría afirmar que las salidas fuera del aula son de obligado cumplimiento cuando se trata de enseñar y aprender patrimonio, estando ligadas a los distintos modelos de profesor (Ávila, 2003).

Este tipo de comunicación, característica del modelo expositivo y tradicional se confirma con el elevado porcentaje de la muestra, que otorga un valor medio a la explicación del profesor y a la proyección de un vídeo, mientras que es un bajo porcentaje el que da un alto valor a la realización de juegos de simulación y toma de decisiones o al diseño de talleres de trabajo –ítems en los cuales consideramos que no es casual que se concentren los mayores porcentajes de no-respuesta de la muestra–, ejemplos ambos de una

enseñanza activa en la que la comunicación adquiere un carácter recíproco e incluso multilateral.

Asimismo, detectamos un gran paralelismo con las respuestas del colectivo de gestores, y de las que éstos dieron en relación con la pregunta 8, ya que también entre ellos predomina la mayor valoración de las actividades en las cuales el papel de los que se dedican a la difusión es activo y, por tanto, la comunicación dominante es unidireccional. En este sentido, afirman, Asensio y Pol (2003), que no es extraño que los museos hayan optado por poner guías para las visitas escolares, ya que se trata de una de las primeras demandas por parte de los profesores, al considerarse el interactivo más efectivo como persona experta, asequible y simpática, que nos acompaña en la visita. Sin embargo, las principales restricciones de un servicio de guías es que suelen derivar en lecciones magistrales enciclopedistas, descriptivistas y de lo más tradicional. También de esta forma interpretamos los elevados porcentajes que otorgan un valor medio y alto al papel de los guías como transmisores de información en las exposiciones y los porcentajes tan equilibradamente repartidos para la actividad consistente en impartir una charla introductoria a los visitantes de una exposición.

No obstante, frente a la mayor valoración en ambos colectivos de actividades en las que el papel de los alumnos y visitantes es pasivo, llama la atención el elevado porcentaje que adquiere aisladamente la valoración de la actividad que se propone en el segundo ítem, donde la interacción profesor-alumno y guía-visitante implica un modelo de comunicación bastante diferente al hegemónico tanto en la enseñanza como en la difusión. En este sentido, al tratarse de concepciones declaradas, interpretamos que se deben más a deseos que a realidades; es decir, en la línea de lo tratado sobre el cuestionario como instru-



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Tabla 6  
Porcentajes de valoración de gestores y profesores a los ítems de la pregunta 10.

**GESTORES**

PREGUNTA 10: <i>Indica cuál es el papel de los que se dedican a la difusión del patrimonio en tu centro, valorando cada respuesta de 1 (menos interesante) a 6 (más interesante).</i>	BAJO	MEDIO	ALTO
Actúan como guías de las exposiciones proporcionando información a los visitantes	9,7	38,8	32,3
Proponen actividades interactuando con los visitantes de forma que permitan analizar los elementos patrimoniales	6,4	16,2	51,6
Imparten una charla introductoria a una visita no guiada.	22,6	22,6	29,1
Proyectan un vídeo	38,7	16,2	16,2
Realizan simulaciones y juegos de rol acerca de problemas relacionados con el patrimonio	22,6	25,8	16,1
Llevan a cabo talleres de trabajo donde se emplean procedimientos de carácter patrimonial	12,9	25,9	29,1

**PROFESORES**

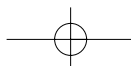
PREGUNTA 10: <i>¿Cómo incluirías los contenidos patrimoniales en el desarrollo de las asignaturas que impartes? Valora cada respuesta de 1 (menos interesante) a 7 (más interesante).</i>	BAJO	MEDIO	ALTO
A través de visitas a elementos patrimoniales (museos, yacimientos mineros, espacios naturales...) con un guía que proporciona la información	5,6	16,0	67,2
Proponiendo actividades en las que los alumnos analicen un elemento patrimonial para obtener información sobre contenidos socionaturales con un debate posterior en la clase	4,8	30,9	50,8
Mediante el comentario de diapositivas por parte de los alumnos	8,2	50,8	17,5
Mediante la explicación del profesor	25,4	42,9	19,0
Proyectando un vídeo	18,2	51,6	17,4
Realizando juegos de simulación y toma de decisiones acerca de problemas relacionados con el patrimonio	19,0	37,3	27,0
Diseñando un taller de trabajo donde se empleen procedimientos de carácter patrimonial	15,9	34,1	27,7

mento para la obtención de información, en la mayoría de los casos la información que los encuestados transmiten responde más a lo que creen que deberían hacer o contestar que a sus propias opiniones y concepciones.

**Categoría III: patrimonio e identidad**

La pregunta 11, referida a la cita de cinco elementos patrimoniales con los que el encuestado se identifica, es la que arroja una mayor dispersión en las respuestas, con más de 130 bienes diferentes enumerados, la mayoría relacionados con el patrimonio natural, histórico-artístico y etnológico de Andalucía. De este

modo, Doñana, el citado con mayor frecuencia, sólo es señalado por el 6,7% de los encuestados; le siguen, con el 4,75%, elementos arquitectónicos del arte nazarí granadino como la Alhambra, el Generalife y el Albaicín; 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%; el Parque Natural de Grazalema con el 1,94%; Itálica es citada por el 1,73%; Sierra Nevada y el Parque Minero de Ríotinto, y la Sierra de Aracena por el 1,51%. El resto de los elementos patrimoniales citados, entre los que se encuentran muchos de las poblaciones donde se ubican los centros educativos en los que trabajan los encuestados o



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Tabla 7  
Porcentajes de valoración de profesores (P) y gestores (G) de los ítems de la pregunta 12.

PREGUNTA 12: Valora de 1 (menos relevante) a 8 (más relevante) la importancia que tienen para ti cada uno de los siguientes elementos.	BAJA		MEDIA		BAJA	
	P	G	P	G	P	G
El Rocío	53,1	42,0	11,9	13,0	19,1	35,4
La ciudad de Itálica	4,8	12,9	28,0	35,5	55,2	45,2
El pinsapo	25,3	22,7	12,7	16,2	49,9	54,9
La Mezquita de Córdoba	7,2	9,7	9,5	29,1	72,2	54,9
El Parque Nacional de Doñana	10,4	26,1	8,8	3,2	70,4	74,2
El Tesoro del Carambolo	22,2	32,3	24,6	12,9	38,0	45,2
La Semana Santa	34,8	25,9	26,2	6,5	26,3	58,1
Las Meninas de Velázquez	15,1	16,2	22,3	19,4	50,0	58,1

muy próximos a éstas, es irrelevante en número. En una primera valoración de estos datos, podemos confirmar que en las identidades, como ya han puesto de manifiesto investigaciones de gran alcance (Norris, 2000), hay una presencia de la escala que suele ir de lo local a lo universal y de la experiencia personal próxima a la diferida o hacia aquello que comporta fuertes dosis de abstracción.

En relación con esta misma pregunta, se le pedía también al profesorado que argumentase la respuesta explicando el porqué de esa identificación. En este caso lo primero que destaca es que una cuarta parte de la muestra (25,17%) no da ningún tipo de justificación, en cuanto a los que sí lo hacen se observa igualmente una considerable dispersión, si bien menor que la anteriormente señalada. Así, en primer lugar, un 16,21% argumenta su elección por razones de identificación personal o raíces culturales; con igual porcentaje (8,28%), la explicación que se da refiere a su importancia como elementos del patrimonio histórico-artístico o natural; en tercer lugar, está la justificación que señala el 7,24% de los encuestados relacionada con la relevancia histórica de tales elementos. Podemos distinguir un cuarto grupo de respuestas con porcentaje semejante que indican la proximidad física (3,79%), la importancia de su conservación (3,45%) o el estudio de nuestro entorno (3,10%); finalmente, se delimita un último conjunto de respuestas, con porcentajes muy bajos, que justifican su identificación con tales elementos patrimoniales por sentimiento andaluz (2,76%) o por ocio y disfrute (2,41%). El resto de las respuestas alcanza un porcentaje irrelevante inferior al 2%.

La pregunta 12 recaba información acerca de la

importancia que los encuestados conceden a diferentes referentes patrimoniales de diversas tipologías y ámbitos geográficos, para lo cual se pedía la asignación de valores de 1 a 8. Como en preguntas anteriores, hemos agrupado los valores de modo que en la tabla 7 se considera baja relevancia los números 1,2 y 3, media, 4 y 5, y alta 6, 7 y 8.

En una primera lectura de dicha tabla, destaca en el colectivo de gestores el predominio de una valoración homogénea de los distintos elementos patrimoniales que se someten a su consideración, como puede observarse en los porcentajes de valoración alta, de lo que podemos inferir que al menos en la mitad de la muestra existe una identificación indiferenciada con la diversas manifestaciones patrimoniales, considerando que en la identificación con el patrimonio no es relevante ni su tipología ni la proximidad o lejanía territorial. Sin embargo, entre el colectivo de profesores apreciamos una mayor diferenciación, predominando un más elevado grado de identificación con elementos de carácter medioambiental e histórico-artísticos; así el Parque Nacional de Doñana es el que obtiene el mayor porcentaje en la valoración alta (70,4%), incluso entre los gestores (74,2%), que como hemos indicado no establecen diferencias en valoración tan marcadas; algo similar ocurre con el pinsapo, si bien los porcentajes son menores. En cuanto a los elementos de carácter histórico-artístico, los profesores que otorgan una valoración alta a la Mezquita de Córdoba suponen el 72,2% y a las Meninas de Velázquez, el 50%.

Por otro lado, destaca la baja valoración que merecen los dos elementos etnológicos que se someten a consideración; no obstante, existen diferencias entre

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

ambos, así como entre los dos colectivos que están siendo objeto de análisis, e igualmente suponemos que tales diferencias pueden ser matizadas tanto en función de los cuatro subgrupos del colectivo docente como en los tres que a su vez podemos establecer en función de las provincias, aunque no nos detendremos en ello en este trabajo. De este modo, la romería del Rocío obtiene el porcentaje de valoración más bajo en ambos colectivos, lo que también ocurre en el caso de la Semana Santa, si bien en el colectivo de gestores, como hemos indicado anteriormente, las valoraciones son más equilibradas. Podemos inferir, pues, que nos encontramos ante la tipología patrimonial que despierta un menor grado de identificación para los encuestados, lo que contrasta con lo observado por Domínguez y Cuenca (2005) en relación con maestros en formación inicial, en los que los elementos festivos son los más citados como referentes identitarios, junto a los de carácter natural, en los que sí existe coincidencia con los datos que aporta nuestro estudio.

### CONCLUSIONES

Las conclusiones que describimos a continuación son relativas a las concepciones de los dos colectivos investigados, sin establecer diferencias –que estamos seguros serán notables– entre los diversos subgrupos de docentes, ni entre éstos y los gestores en relación con la provincia; variables que serán retomadas en publicaciones posteriores.

En relación con la primera categoría hay que señalar que el modo de conceptualizar el patrimonio de los dos colectivos de la muestra está determinado no sólo por la formación, sino también por la actividad profesional que realizan, moviéndose, por tanto, en un eje de fluctuación que va de una concepción simple, fragmentaria y reduccionista, en el caso de los profesores, a una visión más global e integradora de los gestores. En concreto, la visión fragmentaria de los profesores está ligada más a la simple percepción externa de los elementos patrimoniales propuestos que a éstos como elementos integradores de otros tipos de patrimonio. Esta visión se asocia a espacios naturales, como, por ejemplo, las aves que anidan en las ciudades y, ante todo, el Parque Nacional de Doñana, entre otros; o tecnológicos, como la plancha de carbón, la producción de carbón vegetal mediante «boliches» o el caso de las herramientas para la recolección de piñas. Las concepciones de los gestores, en cambio, se caracterizan por una perspectiva del patrimonio mucho más global e integradora, cuando están ante espacios naturales y culturales, asociada no sólo a una visión etnológica e histórico-artística, sino también estableciendo relaciones entre recurso natural, economía, sociedad, cultura e historia.

Sin embargo, a pesar de tales diferencias, cuando

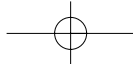
definen el patrimonio lo hacen de manera parecida, incidiendo en la conservación y en la identidad, desde todas las tipologías patrimoniales y obviando en ambos casos la científico-tecnológica. El profesorado añade a esta visión una preocupación educativa y práctica en la medida que lo considera como un legado útil para comprender el pasado y el presente.

Por último, atendiendo a la riqueza conceptual de las respuestas, habría que destacar que, en el profesorado, ésta es menor, mientras que los gestores plantean un discurso más formalizado y profundo; sesgo que queda patente en la dimensión de rentabilidad socio-económica y legislativa del patrimonio, frente a la excepcionalidad que le confieren los profesores, caracterizada por su trascendencia, belleza y perfección; concepciones derivadas de su formación y actividad profesional respectivamente.

Respecto a la segunda categoría, y en particular sobre el papel del patrimonio en la enseñanza y difusión, las concepciones de la muestra analizada se caracterizan por la poca relevancia que tiene el patrimonio en las actividades educativas, sobre todo por parte de los profesores, frente a constituir una tarea fundamental para los gestores. La relación práctica educativa - práctica difusión o divulgación lleva consigo, en ambos colectivos, una serie de dificultades y obstáculos en principio asociados a una visión simplista del proceso didáctico-educativo. En efecto, para ambos colectivos la actividad más utilizada es la salida para visitar algún tipo de elemento patrimonial, siempre con una metodología tradicional en la que el profesor o el gestor explica y organiza la salida mientras que los alumnos o visitantes atienden, toman nota y realizan ejercicios en el aula, fuera del aula o ante el patrimonio escogido. Dentro de esta concepción activista se sitúan otras de tipo más innovador como la dramatización, los talleres y *merchadising*, o las campañas de educación ambiental, que apenas son citadas por la muestra.

En la realización de estas actividades, el papel de emisores y receptores se concibe de manera unidireccional, en la medida que el profesor es el que siempre explica (papel activo) y el alumno oye, observa en silencio y toma nota (papel pasivo). Este tipo de enseñanza se alterna, con estrategias tecnológicas más abiertas en las que se cuenta con las ideas previas de los alumnos para luego enseñarles lo que el profesor cree que es deseable. En función de los datos, podemos afirmar que el profesorado, cuando enseña patrimonio, raras veces plantea su enseñanza desde una perspectiva multidireccional, con actividades más innovadoras basadas en la toma de decisiones y con un papel más igualitario entre profesores y alumnos.

Los gestores también plantean de modo unidireccional la interpretación del patrimonio, con visitas guiadas a grupos por parte de la institución en donde tra-



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

bajan; sin embargo, hay que destacar el valor que éstos dan a las campañas de voluntariado, mientras que las actividades más innovadoras de tipo multidireccional son realizadas por un porcentaje menor de la muestra de gestores.

En cuanto a la integración de los contenidos, hay que señalar que los profesores tienden a trabajar casi exclusivamente los conceptos, hechos e informaciones y a partir de las asignaturas de referencia, como la historia, la geografía, la historia del arte, en unos casos; la biología, la química, la geología, en otras. Los gestores, en cambio, llevan a cabo una integración simple, ya que en su trabajo priorizan más los contenidos procedimentales y actitudinales que los conceptuales.

Por otra parte, la mayoría de los profesores y gestores se plantean la enseñanza del patrimonio con una finalidad práctico-conservacionista, ya que declaran tener como meta la sensibilización para la conservación. Sin embargo, como ya hemos indicado, a estas finalidades hay que añadir la importancia que

adquieren otras de carácter crítico, en la medida que pretenden el conocimiento del patrimonio para el desarrollo de las identidades y la intervención social, si bien interpretamos estos resultados como un desajuste entre las finalidades manifestadas y la praxis real.

Finalmente, en lo referente a la categoría «Patrimonio e identidad», hemos podido observar la enorme dispersión de los datos, salvando las citas a Doñana y, en menor medida, a la Alhambra, lo que interpretamos como una fuerte presencia de la escala local, de manera que cada profesor ha citado principalmente elementos de su entorno territorial próximo. Por otra parte, respecto 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; no obstante, en el resto de la muestra parece detectarse en ambos colectivos una menor identificación con los elementos etnológicos, estableciéndose una mayor valoración de los naturales y los de carácter histórico-artístico.

## NOTAS

<sup>1</sup> El proyecto cuenta con la referencia BSO2003-07573, en el que participan, junto a los firmantes de este artículo, los investigadores Roque Jiménez Pérez, Ana María Wamba Aguado, José M. Cuenca López y Míriam Martín Cáceres.

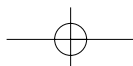
<sup>2</sup> Compartimos con Fontal (2003) que el término *patrimonio* no diferencia cultura y naturaleza, a no ser que se demarque con un adjetivo calificativo; en esa línea esta autora emplea el término *educación patrimonial* en el mismo sentido que nosotros utilizamos el de *didáctica del patrimonio*.

<sup>3</sup> Véase Porlán y Rivero (1998), en donde se establece una hipótesis de progresión del conocimiento profesional de los profesores como marco de referencia para el formador (en nuestro caso también investigador), que le permite interpretar la realidad e intervenir en ella.

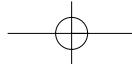
<sup>4</sup> La información para la obtención de los datos de población estudiantil se ha tomado de la web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: <[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/contenido.jsp?pag=/portal/Contenidos/Estadísticas/Curso\\_2003\\_2004&vismenu=0,0,1,1,1](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/contenido.jsp?pag=/portal/Contenidos/Estadísticas/Curso_2003_2004&vismenu=0,0,1,1,1)>.

<sup>5</sup> Para determinar esta muestra hemos tomado como base la información existente en la web de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía: <<http://www.juntadeandalucia.es/cultura/web/jsp/index.jsp>>.

<sup>6</sup> Para ello se ha usado la información existente en la web de la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía: <[http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/espacios\\_naturales/indespacios.html](http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/espacios_naturales/indespacios.html)>.



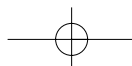


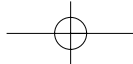


## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASENSIO, M. y POL, E. M. (2003). Aprender en el museo. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, pp. 62-77.
- 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. (2003). 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, pp. 36-46
- BROMME, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), pp. 19-29.
- COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- 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, pp. 37-45.
- 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://www-lib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>>.
- 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, pp. 39-46.
- 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., CUENCA, J. M. y ÁVILA, R. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio», en Gómez, A. E. y P. Núñez, M. *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. 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.
- EVANS, R.W. (1993). Ideology and the teaching of History: Purposes, Practices and student beliefs, en Brophy, J. (ed.). *Cases studies of teaching and learning in Social Studies. Advances in Research on Teaching*, 4, pp. 179-214. Muncie: Ball State University.
- FERNÁNDEZ CERVANTES, M. (2003). Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, pp. 55-61.
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en 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, pp. 81-88.
- 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 PAGÈS, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, pp. 55-66.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. J. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales», en Ballesteros, E. et al. (coords.). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*, pp. 455-466. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-UCLM.
- MATTOZZI, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición, en Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (eds.). *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*, pp. 57-96. Huelva: Universidad de Huelva.
- MORIN, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- NORRIS, P. (2000). Global governance and cosmopolitan citizens, en Nye, J. y Donau, J. (eds.). *Governance in Globalizing World*. Washington: Brookings Institution.
- PAGÈS, J. (1993). «El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el caso de l'experimentació del currículum de ciències socials del cicle superior d'EGB a Catalunya». Barcelona: Universitat Autònoma 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., 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), pp. 271-289.
- PRAWAT, R. (1992). Teacher' beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *American Journal Education*, 100(3), pp. 354-395.
- SANTAMARÍA, J. (1997). «Pensamiento y práctica del profesor de historia del arte en la educación secundaria». Bilbao: Universidad del País Vasco. (Tesis doctoral.)
- THORNTON, S.J. (1991). Teachers as Curricular- Instructional Gatekeeper in Social Studies, en Shaver, J.P. (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A project of the National Council for the Social Studies*, pp. 237-248. Nueva York: MacMillan.
- TUTIAUX-GUILLON, F. J. (2003). Le patrimoine objet d'enseignement: un défi?, en Ballesteros, E. et al. (coords.). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*, pp. 327-338. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales - UCLM.
- WALKER, R. (1997). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- WIERSMA, W. (2000). *Research Methods in Education. An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

## ANEXO

## 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: .....

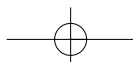
Durante tu formación inicial, ¿recuerdas haber trabajado algunos contenidos relacionados con el patrimonio? Indica cuáles.

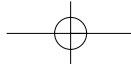
1. Marca con una X los elementos que consideras que son patrimoniales:

X	Profesores	Gestores	Justificación de la respuesta
	La Sierra de Aracena / Sierra Norte de Sevilla/ Pinsapar de Grazalema	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	Idem	
	Las aves que anidan en las ciudades	Idem	
	Parque Minero de Ríotinto	Idem	

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.

S/N	Elementos	Justificación de la respuesta
	Chozas marismeñas	
	Flora y fauna (lince, calamón, camarina, “pajareras”...)	
	Las dunas	
	Torres de almenara de la costa	
	Producción de carbón vegetal mediante “boliches”	
	Herramientas para la recolección de piñas	
	Son elementos patrimoniales todos los anteriores	





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

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?

**Profesorado**

- Nunca
- Excepcionalmente
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

**Gestores**

- No se realizan actividades de difusión
- No me interesan las actividades de difusión
- No participo, porque me lo impide mi dedicación a otras tareas del centro
- Participo ocasionalmente
- Colaboro habitualmente en el diseño de las actividades
- Mi tarea fundamental en el centro es la difusión del patrimonio

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.

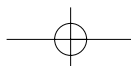
8. Indica algunos contenidos de las asignaturas que impartes que estén relacionados con el patrimonio. / Cuando visitan el centro grupos de alumnos de colegios e institutos, ¿se realiza algún tipo de actividad especial? Indica cuál.

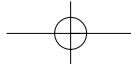
9. ¿Para qué te parece interesante enseñar / difundir contenidos patrimoniales? Valora cada respuesta de 1 (menos interesante) a 6 (más interesante).

Para facilitar el conocimiento científico y social
Para desenvolverse adecuadamente en el entorno sacionatural
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 sacionatural
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 sacionaturales 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):





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

---

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

