

ANÁLISIS DE CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

CUENCA LÓPEZ, JOSÉ MARÍA

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva
jcuenca@uhu.es

Resumen. La investigación que aquí se presenta, como resultado de una tesis doctoral, parte de un problema básico: la escasa integración, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo, del patrimonio en los procesos educativos. Nos centramos en el estudio del conocimiento profesional que sobre el patrimonio domina en la enseñanza de las ciencias sociales, analizando las concepciones que transmiten el currículo oficial, los libros de texto y los profesores en formación inicial sobre la enseñanza del patrimonio. A través de estos análisis podemos determinar el conocimiento didáctico del contenido patrimonial dominante en cada uno de los estudios anteriores, estableciendo una hipótesis de progresión de tres niveles que se articula como guía para todo el proceso de investigación. Finalmente, este estudio nos permite, en relación con la epistemología del patrimonio, con la metodología y con las finalidades de su enseñanza, detectar los obstáculos para alcanzar el conocimiento didáctico del contenido patrimonial deseable.

Palabras clave. Formación inicial del profesorado de ciencias sociales, conocimiento profesional, conocimiento didáctico del contenido patrimonial, didáctica del patrimonio, hipótesis de progresión.

Summary. In this paper is presented the result of a thesis, where the main problems were limited heritage integration, qualitative and quantitative, in the educational process. The work is centred on the analysis of usual professional knowledge in Social Studies about heritage education. Through these studies we can determine the pedagogical heritage content knowledge, elaborating a progress hypothesis on three levels that leads the investigation. Finally, this analysis permits the detection of some obstacles in reaching the third level in the progress hypothesis, in relation with heritage epistemology, methodology and the aims for teaching it.

Keywords. Social studies teachers education, teachers professional knowledge, pedagogical heritage content knowledge, heritage education, progress hypothesis,

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO Y LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO

A pesar de que el conocimiento profesional del profesorado ha sido un campo de estudio poco trabajado, incluso dentro de la misma didáctica de las ciencias sociales, desde nuestra perspectiva, el acercamiento a este conocimiento es crucial para el análisis del desarrollo profesional de los docentes, especialmente en su formación inicial, si entendemos al profesor como profesional de la enseñanza y pieza clave del proceso educativo.

Así, definimos este conocimiento profesional como la conjunción de todos los saberes y las experiencias, desarrollados a través de la convergencia teoría-práctica¹ que un profesor posee y de los que hace uso en el desarrollo de su labor docente; es decir, lo que un profesor debe saber y saber hacer para enseñar una determinada materia (Estepa, 2000). Desde una perspectiva analítica, entendemos que el conocimiento profesional se encuentra constituido por diferentes componentes (Porlán y Rivero, 1998): conocimiento profesionalizado del contenido, conocimiento psicopedagógico general, conocimiento del contexto escolar, conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1986), las concepciones

(Evans, 1989; Ávila, 2001; Merchán, 2001) y las capacidades y actitudes de los docentes.

En esta investigación trabajamos concretamente sobre el conocimiento didáctico del contenido, aspecto que tiene una mayor relación con el área de didáctica de las ciencias sociales debido a las propias características epistemológicas de esta área de conocimiento (Benjamin, 1993), centrándonos de forma específica en el análisis del conocimiento didáctico de carácter patrimonial, para estudiar las concepciones dominantes que sobre el patrimonio transmiten los diseños curriculares oficiales, los materiales curriculares y según la percepción de los propios profesores en formación inicial. Nuestro interés por el patrimonio parte de su consideración como una fuente básica del conocimiento sociohistórico y recurso clave para la comprensión de procesos sociales que requieran un alto nivel de abstracción. Entendemos que debe constituirse una línea de trabajo dentro de la didáctica de las ciencias sociales que capacite a los docentes para el desarrollo de la transposición didáctica de los contenidos patrimoniales desde su integración en la práctica educativa (Prats, 1997; Hernández, Pibernat y Santacana, 1998).

De este modo, partimos de una visión deseable del conocimiento didáctico del contenido patrimonial

(Cuenca, 2002), caracterizada por la concepción del patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria, como característica cultural de nuestra sociedad y como factor de comprensión de otras civilizaciones del pasado y del presente, para lo cual es imprescindible el enfoque de los referentes patrimoniales desde planteamientos interdisciplinarios, concibiéndose como un todo integrado que pierde su sentido si eliminamos algunos de sus componentes (Prats, 1997; Sibony, 1998; Hernández, 2002). En la misma línea, vemos necesaria su imbricación plena en los currículos educativos, debiéndose entender la importancia del patrimonio no sólo como un recurso sino también como un objetivo propio del proceso educativo, valorándose así mismo la relevancia de los contenidos que aporta, a través de los cuales es posible hacer mucho más comprensiva, significativa y motivadora la enseñanza de las ciencias sociales. Con este objetivo se podrían desarrollar unidades didácticas desde una perspectiva constructivista que se caracterizaran por una enseñanza de corte social e investigativo, donde se incluyeran de forma integrada diversos contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Todo ello tendería a una finalidad crítica en la que el compromiso social y la intervención activa en pro de la conservación del patrimonio como factor identitario y unificador intercultural es el determinante de este modelo didáctico.

UNA HIPÓTESIS DE PROGRESIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO PATRIMONIAL

Si entendemos las características anteriores como las deseables dentro del conocimiento didáctico del contenido patrimonial, podemos considerar la existencia de diferentes niveles en función del dominio, la reflexión y complejidad de los aspectos didácticos en relación con la enseñanza del patrimonio. Así, tomando como referencia la visión que del desarrollo profesional plantea IRES (Porlán y Rivero, 1998), estructuramos una hipótesis de progresión en función de la posible o hipotética evolución que pueden tener las concepciones del alumnado de magisterio y los obstáculos que se pueden encontrar durante su proceso de formación inicial así como a lo largo de todo el desarrollo de su profesión docente.

De esta forma, desarrollamos una hipótesis de progresión sobre el conocimiento didáctico del contenido patrimonial (Cuadro I), en tres niveles evolutivos; el tercero es el que hemos considerado como estado idóneo. Para todo ello, hemos tomado como referencia el conocimiento sobre el patrimonio y el conocimiento sobre la enseñanza del patrimonio, partiendo de los tres ámbitos de estudio a los que hemos hecho referencia anteriormente.

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

| Niveles | Conocimiento sobre el patrimonio | Conocimiento sobre la enseñanza del patrimonio | | |
|--|---|---|--|---|
| | | Categoría II | | Categoría III |
| | Categoría I | Metodología | Contenidos | Metas |
| Primer nivel Menor nivel de complejidad y reflexión sobre el conocimiento didáctico del contenido. | <ul style="list-style-type: none"> • Concepción del patrimonio en función de criterios de escasez, grandiosidad y prestigio. • Nula interrelación entre manifestaciones patrimoniales. • No se considera el patrimonio etnológico y tecnológico. | <ul style="list-style-type: none"> • No se muestra interés didáctico del patrimonio, y su integración en los procesos de enseñanza es de carácter anecdótico. • Características de una metodología tradicional. | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de contenidos conceptuales y actitudinales. | <ul style="list-style-type: none"> • Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. • Se obvia la necesidad de actuar para la conservación del patrimonio. |
| Segundo nivel Nivel intermedio de complejidad y reflexión. | <ul style="list-style-type: none"> • Concepción del patrimonio en función de criterios estéticos e históricos. • Consideración de todos los referentes patrimoniales desde una perspectiva disciplinar y sin interrelación entre ellos. | <ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento didáctico del patrimonio como fuente del conocimiento histórico. • Mayor dinamización del proceso didáctico. • Metodología más activa por parte del profesor y el alumno. | <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de atención a contenidos procedimentales y, de forma secundaria, a los actitudinales. | <ul style="list-style-type: none"> • Finalidad cultural o práctica de la enseñanza del patrimonio. • Se considera interés por conservar el patrimonio sin desarrollar actitudes críticas y comprometidas. |
| Tercer nivel Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido. | <ul style="list-style-type: none"> • Concepción del patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria. • Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales. | <ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento del patrimonio totalmente integrado en los procesos educativos, como recurso, objeto y contenido de enseñanza. • Diseño de unidades didácticas innovadoras de carácter social e investigativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Planificación integrada de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con el patrimonio. • Consideración del patrimonio como un contenido más de las ciencias sociales. | <ul style="list-style-type: none"> • Finalidad crítica de la enseñanza del patrimonio. • Fomento de actuaciones comprometidas con la conservación del patrimonio. |

Con el presente estudio perseguimos *realizar aportaciones al análisis y reflexión sobre el conocimiento didáctico del contenido de carácter patrimonial y su incidencia en el desarrollo profesional de los docentes porque la finalidad de esta investigación es la mejora de la formación del profesorado de ciencias sociales*. Para ello, pretendemos estudiar, por una parte, las concepciones sobre el patrimonio y sobre su enseñanza que se infieren del currículo oficial y de los libros de texto y, por otra parte, las concepciones de los docentes en formación inicial sobre estos mismos temas. Con ello sabremos las características del conocimiento didáctico de contenido patrimonial dominante y su posible correspondencia con algunos de los niveles de la hipótesis de progresión expuesta. También pretendemos detectar algunos de los obstáculos que impiden alcanzar el nivel que hemos considerado deseable.

METODOLOGÍA

En el estudio empírico se decidió seguir un enfoque paradigmático múltiple, centrado en la perspectiva interpretativa y tendente a realizar aproximaciones sociocríticas desde una visión holística de los problemas. En el caso de la formación inicial del profesorado se propicia la reflexión y la crítica de la práctica educativa desde la participación, con el fin de describir, comprender y transformar la realidad educativa en un proceso de retroalimentación.

El diseño de la investigación se caracteriza por la pluralidad de instrumentos de análisis que se aplican. Por una parte se ha planificado el empleo de técnicas de carácter cuantitativo (cuestionario y análisis correlacional a través del paquete estadístico SPSS). A ello hay que unir un planteamiento general metodológico más cualitativo, caracterizado por una visión holística, la comprensión e interpretación del significado de los fenómenos sociales, la explicitación de los valores del investigador, la asunción de la necesidad de integración entre teoría y práctica y el reconocimiento de cierto grado de subjetivismo por parte del investigador.

La explicitación y estructuración de las categorías de análisis, así como de sus variables e indicadores, es de gran importancia, ya que todas ellas se articulan en un proceso coherente evitando de esta manera la divagación en el análisis. En esta investigación se han planteado tres categorías, comunes a los tres objetos de estudio: *a) conceptualización y tipología patrimonial; b) enseñanza-aprendizaje del patrimonio; y c) metas de la enseñanza del patrimonio* (con diferentes variables e indicadores dentro de cada una de ellas). En función a esta categorización, que guía el proceso de investigación, se han desarrollado una serie de descriptores en relación con cada uno de los indicadores, que abarcan desde las concepciones más simplistas a las más complejas y reflexivas. Todo ello para determinar las diferentes variables analíticas, de manera que se asegure una mayor objetividad en el proceso de adscripción de los datos proporcionados por el análisis (Cuadro II).

La primera categoría (*conceptualización y tipología patrimonial*) tendría dos variables claras: por un lado, la conceptualización del patrimonio, donde se expresaría la perspectiva desde la cual se concibe el patrimonio y, por otro lado, la consideración tipológica patrimonial. En ambos casos la clasificación se realiza en función de la consideración epistemológica que se mantenga sobre el patrimonio. La segunda categoría (*enseñanza-aprendizaje del patrimonio*) hace referencia a tres variables: la integración del contenido patrimonial en el currículo educativo, los recursos y las estrategias que se puedan emplear para esa integración, y la caracterización de los contenidos trabajados en relación con el patrimonio. De igual forma que en la categoría anterior, también podemos adscribir la información obtenida en nuestro análisis a una serie de niveles establecidos para cada una de las variables según una nueva progresión, en función de la mayor o menor complejidad en los procesos de integración de los referentes patrimoniales dentro de los currículos educativos. En la tercera categoría (*metas de la enseñanza del patrimonio*), se presentan dos variables: conservación del patrimonio y finalidades de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, que igualmente se estructuran en forma de progresión. Ambas variables actúan como indicadores respecto a la valoración que, en el currículo oficial, los materiales curriculares y los profesores en formación inicial otorgan al hecho patrimonial y a su aplicación didáctica.

A partir del diseño de este marco general del estudio, se estructuran los diferentes instrumentos de análisis de primer y segundo orden que posibilitan acercarnos al conocimiento didáctico del contenido patrimonial dominante. Con esta idea, se han diseñado unos mismos instrumentos de recogida de información comunes a los tres ámbitos de estudio, permitiendo recopilar, en función de las categorías y las variables determinadas anteriormente, aquellos datos relevantes para llevar a cabo este análisis de una forma homogénea, rigurosa y pormenorizada.

De esta forma, los diversos instrumentos de análisis se han elaborado tomando como referencia a autores que han realizado investigaciones similares a la que aquí se ha planteado, ya sea por la metodología empleada o por el objeto de sus estudios, para la elaboración tanto de los cuestionarios (Pérez y Gimeno, 1992; González y Fuentes, 1995; Alonso, 1998; Ávila, 1998), como de las tablas de observación y las fichas de recogida de datos dirigidas al estudio de los decretos legislativos y de los materiales curriculares (Domínguez, 1999; Martínez, 1992; Santos, 1991). De igual manera, se ha desarrollado una planificación previa para el tratamiento estadístico de los datos obtenidos a través de los anteriores instrumentos de primer orden, contando con instrumentos de segundo orden como son las técnicas de correlación a partir de paquetes estadísticos informáticos (Ávila, 1998; Vázquez, 2000).

La plantilla de recogida de datos consta de 35 ítems, a los que hay que sumar aquellos referidos a los datos correspondientes a la identificación, caracterización descriptiva y localización de los diversos objetos de

Cuadro II
 Descriptores para la categorización de los indicadores del análisis.

| Categorías | Variables | Indicadores | Descriptores |
|--|---|---|--|
| Categoría I: Concepto y apología patrimonial | Concepto de patrimonio | Persp. fetichista | Admiración irracional, convirtiéndose en amuleto u objeto de culto. |
| | | Persp. excepcionalista | Escasez, rareza y singularidad. |
| | | Persp. monumentalista | Espectacularidad, reconocido prestigio y grandes dimensiones. |
| | | Persp. estética | Belleza artística y estilística. |
| | | Persp. histórica | Antigüedad mayor de cien años. |
| | | Persp. simb. identitaria | Elementos simbólicos que caracterizan una sociedad. |
| | Tipología patrimonial | Patr. natural | Aspectos de carácter medioambiental. |
| | | Patr. histórico | Referentes arqueológicos y documentales. |
| | | Patr. artístico | Manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos. |
| | | Patr. etnológico | Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social. |
| | | Patr. tecnológico | Componentes industriales de relevancia sociocultural. |
| Categoría II: Enseñanza-aprendizaje del patrimonio | Integraciones en el currículo | Sin interés educativo | No se considera interés del patrimonio en enseñanza. |
| | | Integración anecdótica | Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con el diseño didáctico. |
| | | Fuente para análisis | Recurso informativo para el trabajo e interpretación del contexto socioeconómico. |
| | | Imbricación plena | Inclusión significativa en todos los elementos del diseño curricular. |
| | Recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio | Clases magistrales | Participación muy pobre por parte de los alumnos. Comunicación unidireccional. |
| | | Materiales específicos | Uso de libros de texto y materiales con comunicación unidireccional y baja participación de alumnos. |
| | | Charlas-coloquios | Inclusión de nuevos componentes de participación y comunicación en el aula. |
| | | Visitas | Salidas del aula para contextualizar la información y dinamizar el proceso. |
| | | Experiencias-simulaciones | El alumno participa en la construcción de su conocimiento. El profesor guía el proceso. Motivación. |
| | | UD integradoras | Diseños alternativos de carácter investigativo-constructivista. |
| | Contenidos | Conceptuales | Hechos, datos e informaciones socioculturales de carácter patrimonial. |
| | | Procedimentales | Desarrollo de procesos sistemáticos de análisis histórico a través del patrimonio. |
| | | Actitudinales | Valores sociales y culturales de índole patrimonial. |
| Integrados | | Inclusión en las propuestas didácticas de los tres tipos de forma interrelacionada. | |
| Categoría III: Metas de la enseñanza del patrimonio | Conservación del patrimonio | No es necesario actuar | Pasividad total respecto al problema de conservación del patrimonio. |
| | | Participación pasiva | Reconocimiento de necesidad de conservar el patrimonio pero no compromiso de intervención. |
| | | Intervención activa | Actitud comprometida, crítica e intervencionista. |
| | Finalidad de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio | Finalidad cultural | Conocimiento de hechos e informaciones, centrándose más en carácter anecdótico. |
| | | Finalidad práctica | Uso activo y más o menos inmediato del conocimiento del patrimonio en la vida cotidiana. |
| | | Finalidad crítica | Formación de ciudadanos comprometidos, visión sociocrítica y armónica con el entorno. |

estudio, diferentes para cada caso. Los ítems relevantes para el análisis se han determinado en función de los diferentes indicadores y las variables que anteriormente ya se han explicado. Respecto a la primera categoría se contemplan 13 ítems, para el caso de la segunda categoría se plantean 16 y, finalmente, la tercera y última categoría cuenta con 6. Además se posibilita, si fuese necesario, la realización de comentarios específicos sobre el tema.

1) En el caso de las concepciones de los futuros profesores, se ha diseñado un cuestionario, validado por expertos y por los resultados obtenidos de una muestra piloto, de tal manera que, con anterioridad al cuestionario definitivo, se elaboraron y aplicaron dos borradores.

Tras los procesos de validación, el cuestionario definitivo quedó conformado por 18 preguntas (Cuadro III), que se articulan en función de las diferentes categorías planteadas para el análisis de los datos y de las respectivas variables estipuladas para cada una de ellas, atendiendo, algunas de las cuestiones, a más de una de las variables indicadas. La mayoría de las preguntas se han diseñado en formato abierto (1-11, 16 y 18) –las que proporcionan mayor información y de forma menos sesgada por el investigador– y el resto (12-15 y 17) son de carácter cerrado, aunque en cada una de estas cuestiones se incluye un último ítem de *otros*, en el que los encuestados pueden aportar alguna consideración no contemplada en el diseño del cuestionario. Los ítems de todas estas preguntas han de ser valorados por parte de los

encuestados, a través de una puntuación que oscila entre 1 y 5, de forma que consigamos obtener una información más fiable de las concepciones de los profesores en formación inicial.

El estudio de las concepciones explicitadas por los profesores en formación inicial se centra en una muestra de alumnos de la Universidad de Huelva que cursaban asignaturas impartidas por el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, empleándose para este análisis los cuestionarios contestados por aquellos estudiantes que asistieron a las diferentes sesiones docentes en la ocasión en que se realizó la encuesta. Concretamente se recoge una muestra aleatoria de segundo curso de la especialidad de Maestro de Educación Primaria, un total de 80 de los 112 matriculados en la asignatura obligatoria de Ciencias Sociales y su Didáctica, durante el curso 2000-2001, especialidad sobre la que recae, dentro del actual perfil de maestro generalista, la responsabilidad para la enseñanza del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, donde se integra en mayor grado el tratamiento educativo de los referentes patrimoniales. Junto a éstos, completan la muestra 27 de los 43 alumnos del

CAP durante el mismo curso académico, para su formación inicial como profesores de ciencias sociales, geografía e historia de educación secundaria, con lo que la muestra total consiste en 107 individuos, representantes de una población total de 155 sujetos.

Tras aplicar el cuestionario y su resolución por parte de los encuestados, los datos obtenidos son trasladados de nuevo a una plantilla de recogida de datos, para su posterior procesamiento, a través del programa informático SPSS, proporcionando una matriz de correlaciones que facilita la interpretación posterior de los resultados obtenidos con el análisis.

2) *En el caso de las concepciones transmitidas por los diseños curriculares oficiales*, la muestra se ha seleccionado en función del ámbito administrativo y geográfico en el que nos encontramos, y se ha centrado en una revisión de la legislación educativa actual (LOGSE)² con el objetivo de estudiar las propuestas didácticas que las administraciones competentes consideran con respecto al patrimonio, concretándose en el análisis de los diferentes elementos curriculares de los decretos, tanto

Cuadro III
Enunciados de las preguntas del cuestionario y categorías asociadas a ellas.

| | | |
|----|--|-------|
| 1 | Durante tu carrera universitaria, ¿has cursado alguna asignatura relacionada con el patrimonio cultural? Indica cuáles. | - |
| 2 | Durante tu enseñanza preuniversitaria, ¿qué contenidos patrimoniales estudiaste y qué estrategias y recursos empleaban los profesores para ello? | - |
| 3 | ¿Y durante la enseñanza universitaria? | - |
| 4 | ¿Te parece interesante recibir formación sobre didáctica del patrimonio? ¿Por qué? | - |
| 5 | ¿Crees que en los currículos educativos se concede suficiente dedicación y el tratamiento adecuado a los referentes patrimoniales? ¿Por qué? | - |
| 6 | ¿Qué entiendes por <i>patrimonio cultural</i> ? | I |
| 7 | Indica cinco elementos de la provincia de Huelva que identificarías con patrimonio cultural. | I |
| 8 | ¿Qué criterios has seguido para determinar lo que es patrimonial? | I |
| 9 | ¿Crees que existe relación entre patrimonio cultural y patrimonio natural? ¿Por qué? | I |
| 10 | Indica algunos contenidos sociales que pueden trabajarse en la enseñanza a partir de elementos patrimoniales. | II |
| 11 | ¿Qué puede aportar el patrimonio para la mejora de la enseñanza de las ciencias sociales? | II |
| 12 | ¿Cómo integrarías los contenidos patrimoniales en la programación del área de conocimiento del medio natural, social y cultural y en ciencias sociales, geografía e historia para la enseñanza primaria/ESO? | II |
| 13 | ¿Qué actividades te parecen más interesantes para la enseñanza del patrimonio? | II |
| 14 | ¿Cómo organizarías las actividades anteriormente indicadas? | II |
| 15 | ¿Para qué te parece interesante enseñar contenidos patrimoniales? | III |
| 16 | ¿Por qué crees que es necesario actuar para conservar nuestro patrimonio? Explica algún ejemplo en el que podrías colaborar en la mejora del patrimonio. | III |
| 17 | ¿Quién tiene la obligación de conservar el patrimonio? | III |
| 18 | Indica cinco elementos del patrimonio universal que consideres como imprescindibles para protegerlos ante la eventualidad de un desastre natural o humano y explica por qué. | I/III |

en los de enseñanzas mínimas, promulgados por el MEC, como los de educación primaria y secundaria obligatoria bajo competencias de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, los cuales incluyen todas las materias de enseñanza obligatoria relacionadas con el ámbito social (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y Ciencias Sociales, Geografía e Historia, así como la materia transversal de Cultura Andaluza) junto a las asignaturas optativas de carácter patrimonial (Patrimonio Cultural de Andalucía y Cultura Clásica).

3) *En cuanto al estudio de las concepciones transmitidas por los materiales curriculares*, hemos seleccionado la muestra en función a aquéllos que emplearon los alumnos de la Universidad de Huelva, tanto de 2º curso de la titulación de maestro de educación primaria como los del CAP, para la formación del profesorado de enseñanza secundaria, durante el transcurso de sus prácticas de enseñanza en los centros educativos. Así, para el caso de educación primaria, el mayor índice de uso lo tenían los libros de texto de la editorial Santillana-Grazalema (22'4 %), seguido de los de Anaya (21'3 %) y SM (18'1 %). Por otro lado, en secundaria, sólo contamos con tres institutos en los que se realizaron estas prácticas docentes formativas, en los que se trabajaron con las editoriales Casal, Akal - Ínsula Barataria y Vicens Vives. De cada una de estas editoriales se analiza todo el proyecto curricular para cada uno de los niveles objeto de estudio, es decir, la investigación se realiza sobre los materiales elaborados por cada editorial para los seis cursos de educación primaria y los cuatro de secundaria obligatoria.

EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO PATRIMONIAL DOMINANTE

A partir de esta investigación podemos definir las concepciones que caracterizan el conocimiento didáctico del contenido dominante en los estudios desarrollados así como su relación con el estado de desarrollo profesional deseable delimitado en la hipótesis de progresión.

En el caso de las concepciones que se infieren del estudio del currículo oficial, comprobamos el predominio de criterios estéticos e históricos a la hora de determinar los referentes patrimoniales, aunque en varias ocasiones se plantea también desde perspectivas simbólico-identitarias. Por otro lado, las diferentes manifestaciones patrimoniales que se reflejan en estos documentos normativos se caracterizan por tener un nivel de integración bastante alto, muy alejado de consideraciones holísticas, salvo en contadas excepciones, siendo habitual la presencia de componentes históricos y artísticos. Las normativas vigentes proponen una integración del contenido patrimonial en la enseñanza como fuente de contenidos sociales e históricos. Los contenidos procedimentales no se encuentran tan presentes como sería deseable y predominan los contenidos conceptuales y actitudinales. A pesar de ello, es interesante, en algunos diseños, la presencia de contenidos patrimoniales como centro de interés alrededor del cual se articula el trabajo de otros contenidos socialmente relevantes. Respecto

a las finalidades que se persiguen en relación con la enseñanza del patrimonio, domina una tendencia cultural, en la que el fomento de la necesidad de conservar el patrimonio se considera básico en la mayoría de los casos, aunque no se desarrollan propuestas comprometidas en este sentido.

En lo que se refiere a los materiales curriculares, también predominan criterios estéticos e históricos para la definición del hecho patrimonial, así como el predominio de los componentes histórico-artísticos en las diferentes manifestaciones tratadas, siendo muy habituales las propuestas con una estructura disciplinar. La integración del patrimonio en los materiales se articula también como fuente de conocimiento social; son frecuentes las visiones anecdóticas y el uso de cuestiones patrimoniales como complementos o ejemplificaciones del texto. Los materiales suelen presentar un diseño muy cerrado, con pocas posibilidades de modificación y actuación por parte de alumnos y profesores. Los contenidos más comúnmente trabajados son los de carácter conceptual (datos, hechos, informaciones...), aunque el resto también aparece representado en muchas ocasiones. Una vez más se mantiene una tendencia cultural en las finalidades que se infieren de las propuestas, trabajándose los problemas conservacionistas en relación con el patrimonio, pero no desde posturas críticas y comprometidas.

Por último, en las concepciones del profesorado en formación inicial dominan, sobre todos los demás, los criterios históricos para la consideración del patrimonio, desarrollándose desde posturas más interdisciplinares que no llegan a articularse como una visión holística, y primando los referentes históricos, artísticos y naturales. La integración del patrimonio en los procesos de enseñanza-aprendizaje generalmente se contempla desde una perspectiva más anecdótica y tradicional en el caso del profesorado de educación primaria en formación inicial, mientras que los futuros docentes de enseñanza secundaria hacen propuestas más participativas e indagativas (Cuenca y Domínguez, 2002). En todo este desarrollo predominan los contenidos conceptuales y actitudinales, siendo muy secundario el tratamiento de procedimientos. En lo que se refiere a las finalidades, se explicitan tendencias críticas; sin embargo, no se desarrollan propuestas que converjan en esta línea; parecen más una declaración de intenciones que una postura comprometida en ese sentido.

Vemos que los resultados obtenidos en los tres casos objeto de análisis muestran unas características muy semejantes aunque, evidentemente, existen algunas diferencias que particularizan cada uno de los casos. Las mayores similitudes entre estos estudios se presentan en las tendencias generales que hemos extraído del análisis de las concepciones transmitidas en el currículo oficial y en los materiales curriculares, elaborados en función de dicho currículo. Por otro lado, encontramos mayores divergencias respecto a las concepciones reflejadas por el profesorado en formación inicial, más próximas a una visión deseable de la didáctica del patrimonio que las anteriores. Este hecho se puede concretar en

un mayor carácter interdisciplinar, propuestas más abiertas, participativas e indagativas y, al menos de forma declarativa, posicionamiento crítico en relación con la enseñanza del patrimonio.

Los rasgos y las tendencias generales que hemos extraído del análisis de concepciones se corresponden en su mayor parte con las características que en la hipótesis de progresión determinábamos para el segundo nivel de desarrollo profesional. Las diferencias entre este nivel de referencia y la tendencia general de las concepciones que muestra el estudio se reflejan en las tres categorías del análisis, ya que son muy escasas las ocasiones en las que encontramos criterios simbólico-identitarios para la determinación del hecho patrimonial, así como es prácticamente nula la presencia de la perspectiva holística a la hora del tratamiento de las diferentes manifestaciones patrimoniales consideradas. De la misma forma, es anecdótica la presencia de propuestas de intervención educativa donde el patrimonio se presente integrado de forma significativa en los diseños didácticos, a través de propuestas indagativas e innovadoras. Igualmente, los contenidos procedimentales de carácter patrimonial se obvian habitualmente en las propuestas educativas que hemos analizado, centrándose, como ya comentamos en párrafos anteriores, en el trabajo de actitudes y, fundamentalmente, en lo conceptual.

Por otro lado, aunque en diversas ocasiones se expone una finalidad crítica en los procesos de enseñanza del patrimonio, parece que este aspecto está más relacionado con una declaración de intenciones que con posicionamientos realmente fundamentados. Las propuestas explicitadas tienden, de forma mayoritaria, a finalidades de carácter cultural y, en escasas ocasiones, son de carácter práctico. Generalmente están desvinculadas de actuaciones comprometidas e intervencionistas con respecto a los problemas de conservación del patrimonio.

DETECCIÓN DE OBSTÁCULOS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DESEABLE

A lo largo de la investigación se han detectado dificultades para la correcta enseñanza de las cuestiones referentes al patrimonio porque a las concepciones poco elaboradas de los futuros profesores hay que añadir las concepciones que transmiten los decretos normativos oficiales y los materiales curriculares de uso mayoritario³.

Respecto a los obstáculos que definimos como *epistemológicos*, encontramos graves dificultades por parte del profesorado en formación inicial a la hora de delimitar el propio concepto de *patrimonio* bajo una visión simbólico-identitaria, holística y sistémica, debido fundamentalmente al desconocimiento de la estructura interna de la materia objeto de estudio. En esa misma línea existen problemas relativos a la determinación de los contenidos de índole patrimonial, para su imbricación en propuestas didácticas, especialmente en el caso de los de carácter procedimental, ya que gran parte de estos futuros docentes desconocen los procedimientos

analíticos patrimoniales, hecho que, de forma evidente, impide un tratamiento educativo adecuado. Destaca también el predominio de una visión restrictiva y desintegrada de la conceptualización del patrimonio, provocada por la gran complejidad del concepto, muy abstracto y constituido por una gran multiplicidad de elementos, tanto materiales como inmateriales, interconectados. De esta manera, las diferentes manifestaciones patrimoniales se analizan de forma aislada sin establecer relaciones entre ellas y obviando habitualmente los elementos patrimoniales tecnológicos, etnológicos y especialmente los documentales.

Los obstáculos que hemos denominado *metodológicos* están relacionados con los problemas que localizamos en las propuestas analizadas para la enseñanza del patrimonio, predominando visiones tradicionales o tecnológicas de la enseñanza. En este caso, los referentes patrimoniales se entienden como recursos a partir de los cuales desarrollar el trabajo en relación con los contenidos relevantes dentro de las ciencias sociales. Sin embargo, en este sentido, no se valora su relevancia como contenido propio para la enseñanza y, mucho menos, se considera su relación directa con objetivos educativos, salvo en el caso de la necesidad de conservar el patrimonio, aunque la mayoría de las veces este objetivo aparece como un complemento en los diseños, sin una fundamentación didáctica clara.

Hay que considerar la profunda descontextualización espacial, funcional e inevitablemente temporal a la que se ven sometidos, por lo general, todos los referentes patrimoniales, al incluirse en museos o salas de exposiciones, a pesar de que este problema ha tratado de paliarse virtualmente mediante recursos informáticos o a través de reconstrucciones de determinados yacimientos y su contexto próximo.

Por último, los obstáculos *teleológicos* están muy relacionados con los dos anteriores, ya que depende del valor sociocultural y, por ende, educativo, que le otorgue al patrimonio, de la concepción que se tenga de la enseñanza, así como de las estrategias y propuestas con las que se aborde la enseñanza de dicho patrimonio.

Predominan, pues, las finalidades de carácter cultural, aunque en muchas ocasiones éstas se enmarcan con supuestas intencionalidades críticas, que no llegan a desarrollarse. En la misma línea, encontramos abundantes consideraciones conservacionistas del patrimonio; sin embargo, este hecho parece relacionarse más con el resultado de la presión social e informativa que actualmente ejercen los medios de comunicación que como producto de una reflexión internamente construida y asumida.

Junto a estos aspectos, destacan las pretensiones de manipulación de los propios elementos patrimoniales y de su interpretación con la intención de establecer símbolos de identificación cultural, que no han sido socialmente legitimados, en función de determinados intereses partidistas. Por ello, se hace necesaria la potenciación de las actitudes crítico-reflexivas cuando partimos

de una visión simbólico-identitaria de los referentes patrimoniales.

Gran parte de las dificultades que hemos detectado a lo largo del análisis empírico pueden deberse a una formación inicial deficiente respecto al conocimiento sobre el patrimonio y, en relación con el conocimiento sobre la enseñanza de dicho patrimonio, concretamente sobre la estructura y el diseño de las estrategias y propuestas que conduzcan a una didáctica idónea. Como hemos dicho, todos estos obstáculos para el desarrollo de una didáctica adecuada se acrecientan debido a las concepciones que transmiten los diseños curriculares oficiales y los libros de texto.

Con todo ello, nos parece fundamental profundizar en el diseño y la experimentación de programas de formación inicial del profesorado en los que se contemple una propuesta coherente y significativa que acerque a los futuros docentes a los problemas de la práctica educativa en

relación con la didáctica del patrimonio desde la perspectiva que hemos defendido como deseable. De igual manera, es necesario trabajar en esta línea con los profesores en ejercicio para que la integración de este patrimonio en las programaciones educativas se haga de forma realista desde la práctica y para la práctica.

NOTAS

¹ Benezam (2002) plantea unas reflexiones de gran interés sobre la relación teoría/práctica en la formación del profesorado.

² En el caso de la enseñanza secundaria obligatoria también se ha analizado el decreto de reforma de la LOGSE publicado por el MEC en 2001.

³ En relación con los problemas y obstáculos para el desarrollo de propuestas de enseñanza del patrimonio es de gran interés la revisión de los trabajos de Estepa (2001) y de Hernández Martínez (1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, A.M. (1998). *El profesorado asturiano ante la enseñanza de la historia del arte*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- ÁVILA, R.M. (1998). «Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia del arte». Sevilla: Universidad de Sevilla. (Tesis doctoral).
- ÁVILA, R.M. (2001). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- BENEJAM, P. (1993). Los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado, en Montero, L. y Vez, J.M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Vol. I, pp. 341-347. Santiago de Compostela: Tórculo.
- BENEJAM, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 91-95.
- CUENCA, J.M. (2002) «El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración e la enseñanza obligatoria». Huelva: Universidad de Huelva. (Tesis doctoral).
- CUENCA, J.M. y DOMÍNGUEZ, C. (2002) Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria, en Estepa, J., De la Calle, M. y Sánchez, M. (eds.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*, pp. 79-96, Madrid: ESLA.
- DOMÍNGUEZ, C. (1999). La formación inicial del profesorado de educación infantil. El análisis de materiales como experiencia reflexiva sobre la práctica educativa. *Investigación en la Escuela*, 38, pp. 77-86.
- ESTEPA, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sociales, en Pagés, J., Estepa, J. y Travé, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de ciencias sociales*, pp. 313-334. Huelva: Universidad de Huelva.
- ESTEPA, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber*, 30, pp. 93-105.
- EVANS, R.W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory & Research in Social Education*, XVII (3), pp. 210-240.
- GONZÁLEZ, M. y FUENTES, E.J. (1995). Formación del profesorado y didáctica de las ciencias sociales: implicaciones desde la detección de necesidades. *Innovación Educativa*, 5, pp. 129-139.
- HERNÁNDEZ, A. (1998) El tratamientodidáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el bachillerato, en Cañaf, R. et al. *Aspectos didácticos de ciencias sociales (arte)*, 12, pp. 215-262. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- HERNÁNDEZ, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ, X., PIBERNAT, L. y SANTACANA, J. (1998). La historia y su método. Fundamentación epistemológica para una didáctica del patrimonio. *Iber*, 17, pp. 27-39.
- MARTÍNEZ, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 203, pp. 14-22.
- MERCHÁN, J. (2001). «La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria». Sevilla: Universidad de Sevilla. (Tesis doctoral).
- PÉREZ, A. y GIMENO, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, 17, pp. 51-73.

- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- PRATS, J. (1997). La investigación en didáctica de las ciencias sociales (notas para un debate deseable), en AAVV. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*, pp. 9-25, Sevilla: Díada.
- PRATS, L. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- SANTOS, M.A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 194, pp. 29-31.
- SHULMAN, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.
- SIBONY, D. (1998). Le patrimoine. Un lieu d'être autrement, en Le Goff, J. (dir.) *Patrimoine et passions identitaires*, pp. 33-41. París: Fayard.
- VÁZQUEZ, B. (2000). «Resolución de problemas en física y química: una aproximación a la evaluación de los obstáculos en alumnos de educación secundaria». Huelva: Universidad de Huelva. (Memoria de investigación).