

Defendemos el modelo sucesivo en la formación inicial del profesorado de secundaria de ciencias sociales porque entendemos que garantiza mejor la cobertura de las necesidades formativas. Una vez terminada la licenciatura el futuro profesor ha de recibir una formación profesionalizadora de dos años (modelo 4+2). El primero dedicado a la formación psicopedagógica y didáctica y el segundo a las prácticas, coordinadas por tutores de la universidad y por profesores de secundaria y ordenadas secuencialmente en un primer período de observación/inmersión, para pasar progresivamente a las prácticas de participación/actuación y, finalmente, a las de inducción o selección tutelada durante el primer año de ejercicio docente. Valoramos positivamente el modelo yuxtapuesto, que conllevaría realizar parte de la formación personal y psicopedagógica durante los últimos cursos de licenciatura (parte optativa y de libre elección del currículum) y dejar para un quinto curso las prácticas de inducción (modelo 4+1), pero creemos que es insuficiente y difícil de organizar teniendo presente la tradición disciplinar de las universidades españolas.

Siguiendo el perfil de profesor-investigador por el que abogamos y que da título a la comunicación, el quinto curso debería incluir prácticas de investigación educativa, para dotar al futuro profesor de instrumentos de evaluación y modificación de su propia práctica docente, y prácticas de investigación en su ciencia referente para que pueda transponer didácticamente el método científico en la interacción alumnos-conocimiento. A nuestro entender, este perfil de profesor-investigador de ciencias sociales de secundaria ayudaría a superar el principal reto de la educación del siglo XXI: dotar a los ciudadanos de instrumentos para que autónomamente transformen la información en conocimiento.

ANÁLISIS DE CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

José María Cuenca López
jcuenca@uhu.es

Consuelo Domínguez Domínguez
cdomin@uhu.es

Universidad de Huelva

La presente comunicación, primer avance de resultados de una tesis doctoral sobre los problemas de la formación del profesorado en el ámbito de la didáctica del patrimonio, se centra en el análisis de las concepciones que los profesores de Enseñanza Secundaria en formación inicial manifiestan en relación con el conocimiento sobre el concepto de patrimonio y su enseñanza-aprendizaje, con la intención de caracterizar el conocimiento profesional dominante en relación con estos aspectos, al tiempo que nos permite detectar algunos de los obstáculos que estos futuros docentes encuentran para alcanzar el desarrollo profesional que consideramos deseable respecto a una didáctica del patrimonio bajo una perspectiva integrada, significativa y constructivista.

Muchas de las investigaciones que se están desarrollando desde el ámbito de las didácticas específicas evidencian las deficiencias que presentan los actuales programas universitarios de formación inicial del profesorado, para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de analizar las características del conocimiento profesional del profesorado (Porlán y Rivero, 1998). Por ello, debemos considerar la necesidad del diseño de una propuesta justificada y realista de currículum

dirigida a la formación inicial, para lo cual es imprescindible analizar, en primer lugar, la eficacia de los programas formativos, partiendo de los conocimientos que el profesorado debe tener para la enseñanza de las materias curriculares. Así, consideramos que el conocimiento profesional del profesorado consiste en la conjunción de todos los saberes y experiencias que un profesor posee y de los que hace uso en el desarrollo de su labor docente, que va construyendo desde su formación inicial y durante toda su carrera profesional en función de las materias concretas objeto de enseñanza-aprendizaje (Estepa 1998).

CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO DESEABLE PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO.

Desde nuestra perspectiva, en el ámbito de la enseñanza reglada, para la consecución de una didáctica patrimonial coherente es necesario, como ya hemos dicho, una formación del profesorado que proporcione a los docentes unos conocimientos claros sobre los contenidos de la materia objeto de enseñanza, sobre los procesos y estrategias de enseñanza de esa materia, sobre los obstáculos que pueden aparecer en estos procesos, sobre las concepciones que sus alumnos tienen sobre la misma y sobre el diseño curricular oficial en relación con la referida materia.

Debido a la complejidad y amplitud que implicaría el análisis de todos los aspectos que integran el conocimiento didáctico del contenido de los docentes, durante el desarrollo de este trabajo vamos a centrarnos exclusivamente en dos de los citados componentes, ante la relevancia que éstos manifiestan en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje: el conocimiento que los docentes en formación inicial tienen sobre los contenidos patrimoniales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales y el conocimiento que tienen sobre la enseñanza del patrimonio, aspectos en los que ya hemos evidenciado importantes dificultades (Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999).

Así, en esta investigación van a ser objeto de estudio las concepciones de los futuros docentes sobre la propia noción de patrimonio, las finalidades de su imbricación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos que han de ser trabajados para alcanzar dichos objetivos, así como sobre los materiales, estrategias y aspectos metodológicos que deben seguirse para lograr esos fines. Para ello, se ha elaborado una categorización previa en la que se establecen los diferentes indicadores y variables que guían el desarrollo del análisis.

En este sentido, podemos considerar que la finalidad básica de la didáctica del patrimonio es la de facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes desde los que partir para lograr el conocimiento del pasado y, a

través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de los posicionamientos futuros, vinculándonos con nuestras raíces culturales y tradiciones, en los que están presentes los elementos socialmente simbólicos e identitarios.

De esta manera, para trabajar el concepto de patrimonio desde la perspectiva integradora, sistémica y compleja que defendemos en este trabajo, hay que partir de la idea de que los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, tecnológico y medioambiental, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes culturas tanto del pasado como del presente. Es desde esta visión que podemos aproximarnos al conocimiento de una gran variedad de conceptos socialmente relevantes y estructurantes como evolución, cambio/permanencia, tiempo histórico/cronológico, así como otros muchos aspectos de la organización política, económica y social básicos para el estudio de las civilizaciones del pasado y por ende del presente.

En esta línea, Aramburu (2000) plantea la existencia de una serie de campos conceptuales en relación con la enseñanza del patrimonio entre los que incluye: las relaciones sistémicas hombre-naturaleza (en su contexto físico-biológico y en su dimensión espacial e histórica), los sistemas sionaturales derivados de esta relación, la cultura no material (organización, información, actitudes y valores, mitos, lengua...), la cultura material (tecnología y manifestaciones artísticas), el paisaje como memoria colectiva y las implicaciones medioambientales del patrimonio cultural (uso del agua, de la energía y del suelo).

Por otro lado, hay que poner de manifiesto la importancia del trabajo con contenidos procedimentales dentro del área de Ciencias Sociales, que tradicionalmente se han visto desplazados en los procesos de enseñanza de estas materias por los contenidos de carácter conceptual. Es evidente la gran potencialidad que presenta el patrimonio para el trabajo de contenidos de carácter procedimental, en base a procesos de análisis e interpretación que permiten describir y explicar el funcionamiento y organización de las sociedades partiendo de fuentes primarias para el conocimiento sociohistórico, que pueden ir desde la simple identificación de aspectos culturales hasta análisis estilísticos, pasando por la aplicación de categorías temporales, la interpretación de una gran diversidad fuentes, etc. En este sentido son de interés trabajos como los de Trepas (1995) o Aramburu (2000), donde presentan estudios sobre el sentido educativo de los contenidos procedimentales en la enseñanza de la Historia incluyendo propuestas para su selección y secuenciación, en las que los referentes patrimoniales tienen un lugar predominante.

De igual manera, las actitudes y valores, ha de conllevar, desde nuestra perspectiva, a la construcción por parte de los alumnos a su propia autonomía

moral, al reconocimiento y respecto a la diversidad y a la negociación democrática. Todo ello implica el desarrollo de capacidades cognitivas, como la del pensamiento crítico, la autonomía intelectual, la empatía, la cooperación, la solidaridad, formando un pensamiento regido por criterios de justicia, dignidad personal y autoregulación, al tiempo que se articula una concienciación del valor social del patrimonio y la necesidad de su conservación, como símbolos culturales de las diferentes sociedades (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

En lo que se refiere a los aspectos metodológicos, para el desarrollo de una didáctica del patrimonio coherente, significativa y de carácter constructivista, consideramos la necesidad de articular unas estrategias metodológicas que conlleven a unos planteamientos de carácter investigativo, tendentes a la resolución de problemas abiertos, a través, si es posible, del contacto directo de los alumnos con los elementos patrimoniales y de su contextualización tanto histórica como social, en función al espacio, valor y función que esos referentes han cumplido en el pasado y cumplen en la actualidad, empleándose así como fuente relevante del conocimiento sociohistórico. De esta manera, Estepa (2001), realiza una propuesta metodológica para trabajar el patrimonio en el ámbito educativo, a través de la cual mediante una estrategia de carácter activo y participativo, los alumnos se configuran como protagonistas del proceso de aprendizaje, construyendo su propio conocimiento orientado por el profesor. Así, mantiene que la secuencia básica de actividades debe girar en torno al planteamiento de problemáticas sobre la organización económica, política, social o cultural contrastando el presente con el pasado a través de los referentes patrimoniales, de forma que se abarquen contenidos básicos de las Ciencias Sociales como el cambio social y las permanencias comparando la vivienda, la ciudad, las profesiones, tradiciones y costumbres, la tecnología, el arte o la explotación de los recursos naturales, mediante la descripción y el análisis de tales elementos.

En ese mismo sentido, Hernández Martínez (1998) considera el interés de centrar los estudios en el uso de fuentes escritas, documentos gráficos, comentario de bienes del patrimonio in situ, reconstrucción y representación de edificios o elementos de interés, estrategias de reflexión y crítica sobre la situación, uso y problemas del patrimonio en poblaciones o comarcas concretas, combinando el trabajo directamente en el aula con salidas y la organización de talleres tanto de creación plástica, simultáneas a otras actividades relacionadas con el patrimonio, como audiovisuales, para producir pequeños programas, a través del vídeo o radio, de difusión patrimonial.

Partiendo de tales supuestos podemos plantear una propuesta de conocimiento didáctico del contenido deseable en relación con la enseñanza del patrimonio, que se presenta como marco de referencia del presente estudio, de manera que los referentes patrimoniales se determinen desde una perspectiva simbólico-identitaria, como característica cultural de nuestra

sociedad y factor de comprensión de otras civilizaciones del pasado y del presente, para lo cual es imprescindible la visión de los referentes patrimoniales desde posturas interdisciplinares, concibiéndose como un todo integrado que pierde su sentido si eliminamos algunos de sus componentes.

Con ello, los docentes han de concebir el proceso de enseñanza de los referentes patrimoniales partiendo de una imbricación plena en los currícula educativos, debiéndose entender la importancia del patrimonio no sólo como un recurso sino también como un objetivo propio del proceso educativo, valorándose así mismo la relevancia de los contenidos que aporta, a través de los cuales es posible hacer mucho más comprensiva, significativa y motivadora la enseñanza de las Ciencias Sociales. Cobra sentido pues el diseño de unidades didácticas complejas e innovadoras, caracterizadas por una enseñanza de corte social, investigativo y constructivista, donde se incluyen de forma integrada todo tipo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Todo ello tendería a una finalidad crítica en la que el compromiso social y la intervención activa en pro de la conservación del patrimonio como factor identitario y unificador intercultural caracteriza esta propuesta didáctica.

CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO.

Caracterización general de la muestra

Para el desarrollo de esta investigación, hemos diseñado un cuestionario, tomando como muestra 27 alumnos matriculados en el C.A.P. de Ciencias Sociales, Geografía e Historia durante el curso académico 2000/01, que nos permitirá determinar el conocimiento didáctico del contenido dominante, en función a las concepciones que éstos manifiestan respecto al conocimiento sobre el hecho patrimonial, desde una perspectiva epistemológica, y sobre los procesos para su enseñanza-aprendizaje, caracterizando de esta manera la situación de desarrollo profesional en el que se encuentran los docentes en formación inicial.

Hemos de ser conscientes de que la información obtenida a través de los cuestionarios es simplemente una declaración de intenciones de los profesores en formación inicial, ya que el estudio está centrado exclusivamente en sus concepciones teóricas sobre la enseñanza de las ciencias sociales en relación con la didáctica del patrimonio, pero no partiendo de su práctica docente, debido al propio carácter formativo inicial de la muestra seleccionada como objeto de este estudio.

El diseño del cuestionario, que consta de 18 preguntas, 13 abiertas y 5 cerradas, cuenta con dos partes bien diferenciadas. Por un lado, las cinco

primeras preguntas hacen referencia, evocando la memoria personal, a consideraciones valorativas sobre los aspectos formativos, tanto universitarios como preuniversitarios, que hasta el momento hayan tenido respecto a contenidos de carácter patrimonial. Por otro lado, las trece preguntas restantes atienden directamente a las cuestiones relacionadas con las concepciones que los docentes en formación inicial manifiestan sobre el patrimonio y sus aspectos didácticos.

En lo que respecta a las preguntas generales planteadas en el cuestionario para la caracterización general de la muestra (población de origen, edad y sexo), podemos decir que la inmensa mayoría pertenecen a la capital onubense, encontrándose muy pocos casos que procedan de poblaciones exteriores a la provincia de Huelva (tabla 1), con una ligera tendencia a ser mayoritario el sexo femenino. La edad de los encuestados se encuentra localizada entre los 21 y los 36 años, con un predominio de la edad de 25 años. Sin embargo, encontramos una horquilla de edad significativa entre los 22 y los 25 que llegan a constituir el 55'6 % de la muestra, pudiendo extenderse desde los 21 hasta los 27 para alcanzar el 70'4 % (tabla 2).

Población de origen					
Huelva	81'0 %	Capital	65'5 %	Provincia	15'5 %
Cádiz	3'8 %	Capital	---	Provincia	3'8 %
Alicante	3'8 %	Capital	3'8 %	Provincia	---
Badajoz	3'8 %	Capital	3'8 %	Provincia	---
Barcelona	3'8 %	Capital	3'8 %	Provincia	---
Oviedo	3'8 %	Capital	3'8 %	Provincia	---
TOTAL	100'0%	Capital	80'7%	Provincia	19'3%

Tabla 1. Población de origen de la muestra.

Edad												
21	22	23	24	25	26	27	28	30	31	32	36	NC
7'4 %	14'8 %	11'1 %	3'7 %	26 %	7'4 %	7'4 %	3'7 %	3'7 %	3'7 %	3'7 %	3'7 %	3'7 %
Sexo												
MASCULINO						FEMENINO						
44'4 %						55'6 %						

Tabla 2. Edad y sexo de la muestra

A causa de las propias características del C.A.P. los individuos que conforman este grupo componen una muestra heterogénea, respecto a su formación previa, ya que si prácticamente la totalidad de los casos son licenciados, salvo dos excepciones, la titulación de origen puede ser en

diversas ocasiones muy dispar (tabla 3). Así, es evidente que la inmensa mayoría de la muestra la constituyen los individuos procedentes de la licenciatura de Historia, donde hemos incluido también el caso de un sujeto que procedente de los planes antiguos figuraba como licenciado en Geografía e Historia. Destaca también el número de licenciados en Historia del Arte y Humanidades, aunque de forma mucho menos significativa que los anteriores. Finalmente existe alguna representación de otras titulaciones, concretamente cinco (Relaciones Laborales, Ciencias Políticas y Sociales, Ciencias de la Información, Filosofía y Maestro), cuya significatividad es prácticamente anecdótica, ya que en conjunto constituyen sólo el 18'5 % de la muestra.

Titulaciones de acceso			
Historia / Geografía e Historia	59'3 %	Ciencias Políticas y Sociales	3'7 %
Humanidades	11'1 %	Ciencias de la Información	3'7 %
Historia del Arte	11'1 %	Relaciones Laborales	3'7 %
Filosofía	3'7 %	Maestro (asignatura de libre configuración)	3'7 %

Tabla 3. Titulaciones de acceso al CAP de los individuos que componen la muestra.

Análisis de los datos proporcionados por el cuestionario.

Respecto a las primeras preguntas del cuestionario, de la 1 a la 3, sobre las características que han determinado esta formación previa recibida en relación con el patrimonio, el 44'5 % de la muestra considera que durante los estudios correspondientes a la enseñanza preuniversitaria el trabajo de contenidos relacionados con el patrimonio fue muy escaso, poco relevante y tratado de forma anecdótica. Sólo el 33'3 % entiende que en estos años sí recibieron una formación de carácter patrimonial más completa, mientras que el 22'2 % indica que en ningún momento se realizaron estudios sobre referentes patrimoniales.

Por otro lado, en relación con los aspectos formativos sobre el patrimonio recibidos durante sus estudios universitarios, el 55'5 % de la muestra considera que durante su carrera universitaria ha trabajado diversas asignaturas de carácter patrimonial, fundamentalmente de índole arqueológico, etnológico, artístico o museológico, que, consideran, pueden haberles proporcionado conocimientos suficientes y diversificados sobre el concepto de patrimonio y los problemas asociados a éste. Por otro lado, el 29'7 % de la muestra indica que el tratamiento universitario que han recibido en relación con el patrimonio ha sido demasiado parcial, centrado en una sola disciplina, habitualmente la de Arqueología, factor que puede incidir de forma negativa en la determinación de un concepto de patrimonio bajo una perspectiva compleja e integral. Mucho mayor será la

dificultad que encuentre, muy probablemente, en este sentido el 22'2 % de la muestra que declara no haber recibido formación alguna de carácter patrimonial durante el periodo de estudios universitarios.

En la cuarta cuestión, relacionada con la valoración que los futuros docentes manifiestan en referencia a la importancia de contar con una formación específica sobre didáctica del patrimonio, la inmensa mayoría de la muestra (96'3 %) destaca la relevancia que para la formación docente implicaría esta posibilidad, sólo un 3'7 % plantea la escasa importancia de este hecho para un conocimiento adecuado de los docentes. Predominan, en igual proporción, las opiniones que creen necesario trabajar con los referentes patrimoniales desde una perspectiva didáctica con el objetivo de valorar nuestro patrimonio, partiendo de su conocimiento y llegando a desarrollar una concienciación conservacionista, otorgando así gran relevancia a la didáctica del patrimonio como uno de los puntos básicos para la mejora de la formación de los docentes (tabla 4).

Importancia de la didáctica del patrimonio			
Conocer, valorar y conservar nuestro patrimonio	23'3 %	Intervenir en conflictos sociales, políticos y económicos	6'7 %
Formación como docente	23'3 %	Análisis histórico	6'7 %
Formación profesional no docente	13'3 %	Interés particular	6'7 %
Fomento de valores cívicos	10'0 %	Arraigar nuestra cultura	3'3 %
Conocimiento del entorno	6'7 %		

Tabla 4. Valoración de la didáctica del patrimonio por parte de la muestra.

Respecto a la quinta pregunta del cuestionario, en relación con la consideración que recibe el patrimonio dentro de los actuales diseños curriculares, la mayoría (70'4 %) entiende la importancia de potenciar más la enseñanza de los referentes patrimoniales en estos documentos normativos, sin embargo una parte relativamente considerable de la muestra se manifiesta de acuerdo con la visión que se desprende de ellos. Es destacable, el alto índice de casos en los que no se contesta a esta cuestión (14'8 %), hecho que nos hace pensar en el desconocimiento del curriculum educativo por parte de los futuros profesores, tal como se manifiesta de forma explícita en algunas ocasiones (tabla 5).

La mayor parte de los casos, entienden que el patrimonio se encuentra desplazado a un segundo plano en los diseños curriculares a causa de la priorización de otros contenidos sociales considerados de mayor relevancia, sumado al poco valor educativo que se le concede a los referentes patrimoniales y al escaso tiempo con el que se cuenta para el desarrollo de la gran cantidad contenidos que han de ser trabajados dentro de los procesos de enseñanza reglada.

Centrándonos ya en el análisis propiamente dicho de las concepciones

de los docentes sobre la didáctica del patrimonio, vamos a estructurar las trece cuestiones relevantes para este análisis, en dos grupos, en función a los aspectos objeto de investigación dentro del conocimiento didáctico del contenido. Así, en primer lugar nos centramos en el conocimiento sobre el patrimonio (cuestiones 6, 7, 8, 9 y 18) y el conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio (cuestiones 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16).

Características del desarrollo didáctico del patrimonio en el actual curriculum educativo		
Desarrollo didáctico inadecuado (70'4 %)	Se priorizan otros contenidos sociales	33'35 %
	Se menosprecia el papel del patrimonio	33'35 %
	Poca dedicación temporal en el currículo	11'10 %
	No hay docentes especializados	11'10 %
Desarrollo didáctico adecuado (14'8 %)	Aparición de diferentes asignaturas de carácter patrimonial en los Decretos de enseñanza	11'10 %

Tabla 5. Apropiación del curriculum oficial en relación con la didáctica del patrimonio.

Conocimiento sobre el patrimonio.

Podemos comprobar cómo, en la sexta pregunta, la gran mayoría de la muestra (62 %) manifiesta una perspectiva del patrimonio en base a la antigüedad de los referentes que lo componen, es decir de carácter histórico, seguido, con mucha menor significatividad, por la consideración simbólico-identitaria, al entender estos componentes como referentes que actúan como identificadores culturales de las diversas sociedades, en función a sus diferentes características patrimoniales. El resto de los indicadores considerados son muy poco representativos, no existiendo ningún caso dentro de la muestra que se decante por perspectivas de carácter excepcionalista, en base a la escasez o rareza de los elementos que han sido considerados patrimonio. Por otro lado, la octava cuestión muestra un mayor predominio de la perspectiva simbólico-identitaria (42'8 %), aunque, en menor proporción, también sigue siendo relevante la histórica (32'2 %), como en la pregunta anterior. Este hecho puede parecer problemático y ambiguo, sin embargo, hay que tener en cuenta que siguen siendo las mismas perspectivas, histórica y simbólico-identitaria, las que dominan mayoritariamente en ambas cuestiones, constituyendo, estos indicadores, para la sexta pregunta el 89'5 % de la muestra y para la octava pregunta el 75 %, a pesar de que cambien el orden en cuanto a la representatividad de la muestra en cada caso (tabla 6). Es interesante comentar la escasa presencia de la perspectiva monumentalista en los referentes propuestos por la muestra, hecho indicativo de un mayor estado de reflexión respecto al hecho patrimonial, al considerar otros aspectos

sobre los meramente espectaculares o majestuosos.

La séptima cuestión tiene una representatividad muy dispersa, dominando los referentes patrimoniales históricos y artísticos, que en conjunto constituyen el 49'2 % de la muestra (tabla 7). Destaca también la presencia de gran cantidad de referentes naturales y etnológicos, relacionados estos últimos con romerías, fiestas y representaciones tradicionales de la provincia de Huelva. El mayor número de citas concretas hacia un ente patrimonial se realizaron sobre *las murallas y el castillo de Niebla* (9'8 %), seguida muy próximamente por *el fandango* (9 %). Por otro lado, entre las referencias interesantes que se realizan en esta pregunta podemos destacar los comentarios sobre *aspectos de carácter gastronómico, el Recreativo de Huelva, o el Festival de Cine Iberoamericano*, lo que implica una concepción patrimonial abierta y dinámica (tabla 8).

Concepción de patrimonio		Manifestaciones del patrimonio	
- Persp. fetichista.	0'0 %	- Persp. fetichista.	0'0 %
- Persp. excepcionalista.	0'0 %	- Persp. excepcionalista.	0'0 %
- Persp. monumentalista.	3'5 %	- Persp. monumentalista.	10'7 %
- Persp. estética.	7'0 %	- Persp. estética.	10'7 %
- Persp. histórica.	62'0 %	- Persp. histórica.	32'2 %
- Persp. simbólico-identitaria.	27'5 %	- Persp. simbólico-identitaria.	42'8 %
		- NS/NC	3'6 %

Tabla 6. Determinación del hecho patrimonial por parte de la muestra.

La novena cuestión, referente al carácter disciplinar/Inter-disciplinar que determinará el dominio de una visión del patrimonio en función a una tendencia más o menos holística, ha demostrado cómo la muestra, para el profesorado en formación inicial de enseñanza secundaria, se decanta mayoritariamente (85 %) por una perspectiva de carácter interdisciplinar, entre los cuales, el 22'2 % concibe los referentes patrimoniales de índole natural como componentes del patrimonio cultural, entendiéndolo éste desde la perspectiva holística que estamos defendiendo a lo largo del presente trabajo y que ya hemos explicado y justificado a lo largo de la exposición del marco teórico (tabla 7).

Finalmente, como podemos comprobar en la decimotercera cuestión, predomina una perspectiva de carácter monumentalista (54'75 %), siendo destacable también el predominio de los referentes patrimoniales de carácter natural, seguidos por los elementos histórico-artísticos, que habitualmente suelen constituir un mismo bloque de implicación patrimonial. Estas tres manifestaciones patrimoniales abarcan prácticamente la totalidad de la muestra con el 82'8 %. Junto a ello, parece interesante comentar, en el otro extremo, la poca presencia que en esta

muestra tiene el patrimonio tecnológico (tabla 9).

Selección hitos patrimoniales onubenses		Relación elementos patrimoniales	
- Patr. Natural.	16'4 %	- Interdisciplinariedad.	85'0 %
- Patr. Histórico.	26'2 %	- Disciplinariedad.	15'0 %
- Patr. Artístico.	23'0 %		
- Patr. Etnológico.	16'4 %	- Patr. Natural como elemento constituyente del Patr. Cultural	22'2 %
- Patr. Tecnológico.	13'0 %		
- Patr. Cultural.	5'0 %		

Tabla 7. Caracterización tipológica del patrimonio por parte de la muestra.

Referentes patrimoniales onubenses			
Romerías y fiestas	19'4 %	Parque Nacional de Doñana	7'5 %
Castillos y fortalezas	10'4 %	Presencia inglesa en Huelva	6'8 %
Iglesias y conventos	10'4 %	Gruta de las Maravillas	3'8 %
Elementos colombinos	8'3 %	Sierra de Huelva	3'8 %
Restos arqueológicos	7'5 %	Marismas del Odiel	3'0 %
Minas de Riotinto y Tharsis	7'5 %	Otros	11'6 %

Tabla 8. Determinación de elementos patrimoniales significativos onubenses por parte de la muestra.

Concepción de patrimonio		Manifestaciones patrimoniales	
- Persp. fetichista.	0'00 %	- Patr. Natural.	32'9 %
- Persp. excepcionalista.	9'50 %	- Patr. Histórico.	25'7 %
- Persp. monumentalista.	54'75 %	- Patr. Artístico.	24'2 %
- Persp. estética.	4'75 %	- Patr. Etnológico.	12'9 %
- Persp. histórica.	21'5 %	- Patr. Tecnológico.	1'4 %
- Persp. simbólico-identitaria.	9'5 %	- Patr. Cultural.	2'9 %

Tabla 9. Determinación y tipología del hecho patrimonial por parte de la muestra.

Referentes patrimoniales universales			
Monumentos arquitectónicos	27'0 %	Poblaciones indígenas y diversidad étnica	5'8 %
Selva Amazónica	14'4 %	Los Polos	2'9 %
Restos arqueológicos	13'5 %	El Espacio	2'9 %
Parques Naturales	6'7 %	La Atmósfera	2'9 %
Mares y océanos	6'7 %	Otros	10'5 %
Animales en extinción	6'7 %		

Tabla 10. Elementos patrimoniales de carácter universal considerados por la muestra.

En lo que respecta a los referentes patrimoniales considerados como de mayor interés a nivel universal, destacan los referidos a monumentos

arquitectónicos (27 %), entre los que sobresalen las menciones realizadas a las *Pirámides de Egipto* (6'7 %), seguido de la *Selva Amazónica*, los *Parques Naturales*, los *mares y océanos* y los *animales en peligro de extinción*, que en conjunto tienen una gran representatividad, conformando el 34'5 % de la muestra. Destaca la mención a algunos aspectos de consideración patrimonial de interés, por la connotación que conllevan y la perspectiva desde la que se plantean, aunque con escasa significación dentro de la muestra, como pueden ser la *lengua vasca*, el *flamenco*, la *gastronomía típica*, las *Cataratas del Niágara* o incluso el *Eurotunel del Canal de la Mancha* (tabla 10).

Conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio.

El segundo bloque de preguntas del cuestionario, referidas al conocimiento de los futuros profesores de secundaria sobre la enseñanza y aprendizaje del patrimonio, integra ocho cuestiones, a través de cuyo análisis pretendemos obtener información sobre este componente del conocimiento didáctico del contenido que determina, en gran parte, las características del pensamiento de estos docentes en formación inicial.

En la décima, la mayor importancia se le atribuye a contenidos eminentemente de carácter actitudinal (34'2 %), aunque el número de individuos que plantea la relevancia del desarrollo de contenidos conceptuales es también bastante significativo. Destaca la escasa presencia de procedimientos y el relativamente importante número de casos que decide no contestar a esta décima pregunta, muy probablemente por la falta de conocimientos al respecto para adscribir los contenidos patrimoniales a cada uno de los tipos expuestos (tabla 11).

Respecto a la relevancia que pueden tener los referentes patrimoniales para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (cuestión 11), se manifiesta una gran variedad de posibles respuestas, no existiendo diferencias significativas entre los porcentajes de representatividad de las diversas contestaciones que la muestra ha proporcionado. Así, la mayoría declara la importancia del patrimonio para el análisis y comprensión de los procesos históricos (19'4 %), encontrándose también muy próximos los porcentajes referidos a su relevancia para fomentar la tolerancia y la empatía cultural y para potenciar la propia conservación del patrimonio entendiéndose como un elemento sociocultural básico. Sin embargo, las respuestas menos significativas porcentualmente son las relacionadas con la posibilidad de motivar a los alumnos y de mejorar el conocimiento de las Ciencias Sociales en general (tabla 12).

La duodécima cuestión, relacionada con las estrategias de integración del patrimonio en los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, manifiesta el predominio de la

realización de excursiones a diferentes elementos patrimoniales (24'3 %). En esta ocasión, son también bastante representativas la inclusión de forma integradora de los diferentes tipos de contenidos en los programas educativos en base a los elementos patrimoniales y el análisis de los referentes patrimoniales como fuente de conocimiento siconatural. Por otro lado, todos los individuos de la muestra entienden el interés del patrimonio para la enseñanza y sólo un 7'6 % considera que el patrimonio debe integrarse meramente como ilustraciones en los materiales didácticos para comprender otros contenidos sociales realmente relevantes para su enseñanza (tabla 13).

Contenidos patrimoniales		Aportación didáctica del patrimonio	
- Conceptuales.	23'7 %	Análisis y comprensión de los procesos históricos	19'4 %
- Procedimentales.	10'5 %	Fomenta la tolerancia y la empatía cultural	16'7 %
- Actitudinales.	34'2 %	Potencia la conservación del patrimonio	13'9 %
- Integración.	18'4 %	Facilita la interpretación social	11'1 %
- NS/NC	13'2 %	Favorece el conocimiento de la cultura	11'1 %
Tabla 11. Contenidos de carácter patrimonial.		Mejora el conocimiento del entorno	8'3 %
		Proporciona recursos para la enseñanza	8'3 %
		Potencia los valores sociales	5'6 %
		Facilita la motivación de los alumnos	2'8 %
		Mejora el conocimiento de las Ciencias Sociales	2'8 %

Tabla 12. Valoración del patrimonio en la enseñanza.

Integración de los contenidos patrimoniales		
1	- A través de excursiones a elementos patrimoniales.	24'3 %
2	- Analizando un elemento patrimonial para extraer información.	21'2 %
3	- Como ilustración de otros contenidos sociales.	7'6 %
4	- Incluyendo conceptos, procedimientos y actitudes de carácter patrimonial en los programas.	22'7 %
5	- No es necesaria la integración del patrimonio en los diseños educativos.	0'0 %
6	- Planificando objetivos, contenidos y criterios de evaluación de carácter patrimonial.	15'2 %
7	- Diseñando actividades de carácter complementario.	9'0 %

Tabla 13. Propuestas de integración del patrimonio en la enseñanza.

Siguiendo con el análisis de los resultados, en la pregunta decimotercera, observamos una mayoría que se manifiesta (24'5 %) partidaria de desarrollar actividades que conllevan a la implicación del patrimonio en la enseñanza a través del diseño de talleres de trabajo, con el predominio de contenidos de carácter procedimental. Sin embargo, las actividades relacionadas con las visitas a elementos de connotación

patrimonial (ítems 3 y 6) tienen una representatividad muy próxima a la propuesta de talleres anteriormente comentada, llegando a constituir conjuntamente el 43'5 % de la muestra (tabla 14).

Junto a ello, también cuentan con una representatividad muy alta la propuesta referida al desarrollo de juegos de simulación y de toma de decisiones, en los que el patrimonio se configure como el centro de trabajo. Por otro lado, las actividades que suelen ser indicadores de un posicionamiento más tradicional o menos interactivo, como la explicación por parte del profesor, la visualización de un vídeo, charlas por parte de especialistas o el comentario de diapositivas son las que han sido consideradas desde una significatividad más baja, dando lugar todos estos ítems a un total del 10'3 % dentro de la muestra.

Actividades de carácter patrimonial		
1	- Charla por parte de un especialista.	2'9 %
2	- Explicación del profesor.	1'5 %
3	- Visita a un museo o centro de interpretación del patrimonio.	23'2 %
4	- Análisis y comentario de diapositivas.	4'4 %
5	- Juegos de simulación y de toma de decisiones.	21'7 %
6	- Visita a un yacimiento arqueológico.	20'3 %
7	- Taller de trabajo para desarrollar procedimientos patrimoniales.	24'5 %
8	- Visualización de un vídeo didáctico.	1'5 %

Tabla 14. Propuestas de actividades de carácter patrimonial.

Como síntesis de las dos cuestiones anteriores, podemos comentar las respuestas proporcionadas a la pregunta decimocuarta, en relación con la forma de organizar todas estas estrategias y actividades dentro de las programaciones educativas. Así, la gran mayoría de la muestra (76 %) se decanta por considerar los referentes patrimoniales como el eje en torno al cual desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, integrándolos de esta manera en el diseño de las unidades didácticas (tabla 15).

Organización del proceso de enseñanza		
1	- Como eje entorno al que desarrollar unidades didácticas en el aula.	76'0 %
2	- Como complemento a las exposiciones y al libro de texto.	24'0 %
3	- Cómo actividades esporádicas.	0'0 %

Tabla 15. Propuestas de organización de las actividades de carácter patrimonial.

Respecto a la decimoquinta cuestión, referida a las finalidades de la enseñanza del patrimonio, las respuestas presentan un abanico de opciones, entre las que destaca la consideración referente a la importancia de favorecer el conocimiento y comprensión tanto de nuestra cultura como

la del resto de sociedades con las que convivimos (19'2 %). Junto a este ítem, en un sentido muy similar, también destacan las manifestaciones dirigidas a conseguir objetivos relacionados con el conocimiento, interpretación y respeto por los rasgos culturales que simbolizan a las diferentes sociedades (tabla 16).

Finalidades de la enseñanza del patrimonio		
1	- Facilitar el conocimiento de nuestra historia y la de otros países.	13'3 %
2	- Capacitar para desenvolverse en el medio.	14'2 %
3	- Sensibilizar para la conservación de nuestros monumentos.	13'3 %
4	- Favorecer el conocimiento y comprensión de nuestra cultura y la de otras sociedades.	19'2 %
5	- Encontrar trabajo en un centro de conservación y difusión patrimonial.	2'5 %
6	- Facilitar el conocimiento del desarrollo y evolución del medio.	6'7 %
7	- Capacitar para interpretar e intervenir en los conflictos sociales actuales.	11'0 %
8	- Como instrumento relevante dentro de la cultura del ocio.	1'6 %
9	- Interpretar y racionalizar las inquietudes nacionalistas y autonomistas.	1'6 %
10	- Conocer, interpretar, comprender y respetar los rasgos culturales que identifican y simbolizan a las diferentes sociedades.	16'6 %

Tabla 16. Consideraciones sobre las finalidades del patrimonio en la enseñanza.

Las dos últimas cuestiones (16 y 17), relacionadas con los aspectos conservacionistas del patrimonio, indican, en la primera de ellas, la unanimidad a la hora de entender la necesidad de tomar medidas para favorecer la conservación del patrimonio, sin embargo, sólo el 29'6 % de la muestra proporciona indicios de una reflexión que conlleve a desarrollar criterios activos para la mejora del patrimonio, proponiendo tareas y procedimientos efectivos que tengan como objetivo esta conservación de los bienes patrimoniales (tabla 17).

En el segundo caso, los futuros profesores, respecto a quiénes han de ejercer las competencias de protección patrimonial, manifiestan de forma muy pareja que éstas han de recaer tanto sobre los ciudadanos como sobre las instituciones públicas y privadas, entendiéndose con ello que el patrimonio es un bien social y por lo tanto es responsabilidad de la propia sociedad en su conjunto, entendiéndose así en el 57 % de los individuos que configura la muestra de análisis, no dándose ningún caso en el que se considere competencias de las instituciones pública o privadas de manera exclusiva (tabla 17).

Conservación del patrimonio			
- No es necesario actuar.	0'0 %	- Instituciones públicas.	0'0 %
- Participación pasiva.	66'7 %	- Instituciones privadas.	0'0 %
- Intervención activa.	29'6 %	- Los ciudadanos.	34'7 %
- NS/NC	3'7 %	- Las instituciones públicas y privadas	36'7 %
		- Ciudadanos e instituciones públicas.	26'6 %
		- NS/NC	2'0 %

Tabla 17. Implicaciones para la conservación del patrimonio.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de todos estos datos, podemos realizar una aproximación a las características de las concepciones que los profesores de enseñanza secundaria en formación inicial explicitan en relación con el conocimiento sobre el patrimonio y sobre su enseñanza-aprendizaje. Los obstáculos que evidenciamos a través de las concepciones del futuro profesorado de Enseñanza Secundaria en relación con los procesos de enseñanza del patrimonio parecen relacionarse claramente con deficiencias en el tratamiento que recibe este ámbito de trabajo dentro de los programas de formación inicial. Como hemos comprobado en el primer bloque de cuestiones, hay importantes lagunas relacionadas con la aproximación al patrimonio desde una perspectiva didáctica, siendo mucho más habitual el trabajo de contenidos patrimoniales a partir de referente puramente disciplinares, especialmente cercanos al ámbito histórico.

Así, respecto al conocimiento sobre el patrimonio domina más la visión histórica sobre la estética, cuya presencia es meramente anecdótica, con una significativa representación de indicadores de carácter simbólico-identitario, hecho que indica un mayor nivel de reflexión dentro del desarrollo profesional de los docentes. En lo que se refiere a las diferentes manifestaciones patrimoniales contempladas, son mucho más comunes las referencias a aspectos histórico-artísticos y naturales sobre el resto (etnológicos y tecnológicos), lo que da a entender una primera visión de interdisciplinariedad pero muy alejada todavía de concepciones holísticas, que ya planteamos en la primera parte de la comunicación.

A pesar de ello, no son pocos los obstáculos que encontramos en relación con los conocimientos sobre los propios hechos patrimoniales, ya que la perspectiva desde la que se parte es habitualmente de carácter muy disciplinar y académica, factores que impiden un tratamiento abierto, dinamizador e interdisciplinar del patrimonio. Ello ha de incidir también, de forma significativa, el escaso acercamiento a los referentes patrimoniales de carácter etnológico y tecnológico, ya que estos aspectos no son considerados en función al criterio dominante de antigüedad para la

determinación de los elementos patrimoniales.

En relación con el conocimiento que estos docentes muestran sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, domina una visión integradora del patrimonio en los diseños curriculares, aunque con una escasa visión innovadora alejada de estrategias de corte investigativo en las propuestas de los diseños didácticos, manteniendo una perspectiva relativamente activista del proceso de enseñanza centrada en salidas y visitas a diferentes hitos de interés, partiendo de su consideración como fuentes de análisis del entorno social y cultural. A ello se le une la aparición de problemas a la hora de determinar los diferentes contenidos de carácter patrimonial para su enseñanza, especialmente en los de tipo procedimental. Respecto a la explicitación de las finalidades concebidas por los futuros docentes, la mayoría se manifiestan desde perspectivas culturales de la enseñanza del patrimonio, considerando la importancia de potenciar la necesidad de conservar el patrimonio aunque sin el desarrollo de actuaciones comprometidas y de carácter intervencionista, con una escasa presencia de posturas comprometidas y activistas en este sentido, siendo muy pocos los casos en los que se presenten desde perspectivas críticas.

Todos estos hechos han de relacionarse sin duda con la escasa dedicación que reciben los aspectos didácticos dentro de la formación del profesorado de enseñanza secundaria, centrados en un curso de formación a todas luces insuficiente para propiciar un desarrollo profesional eficiente y, con motivo de ello, una didáctica del patrimonio de las características que en este trabajo hemos considerado como deseable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAMBURU, F. (2000): "Transversalizar el currículum de Ciencias Sociales en la formación del profesorado." En J. PAGÈS, J. ESTEPA Y G. TRAVÉ (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, Huelva. 141-149.
- DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. y CUENCA, J.M. (1999): "Museo, currículum y formación del profesorado de Ciencias Sociales." En C. DOMÍNGUEZ, J. ESTEPA Y J.M. CUENCA (eds.) *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Universidad de Huelva, Huelva. 15-34.
- ESTEPA, J. (1998): "El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales." *Investigación en la Escuela*, 35. 43-52.
- ESTEPA, J. (2001): "El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula." *Iber*, 30. 93-

105.

ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (1998): "La enseñanza de valores a través del patrimonio." En AA.VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. AUPDCS-Universidad de Lleida, Lleida. 327-336.

HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, A. (1998): "El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato." En CALAF, R y otros, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*. 12. Universidad de Zaragoza, Zaragoza. 215-262.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Díada, Sevilla.

TREPAT, C. (1995): *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Graó, Barcelona.

LA FORMACION DEL PROFESORADO DE HISTORIA DEL ARTE. UN NUEVO RETO DENTRO DE LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Natividad I. Ortega Morales

natiortega@eresmas.com

Universidad de Almería.

La preparación del profesor/a de Historia del Arte debe adecuarse a las exigencias previstas como futuro docente, es decir, que su formación tiene el mismo requerimiento de validez que para aquellos que optan por la especialidad pedagógica, ya que no vuelven a incidir sobre estas bases que, como titulados universitarios y en humanidades le son fundamentales. Somos conscientes de la necesidad de su preparación didáctica junto con la preparación disciplinar que han cursado en la especialidad de Historias, a la que pueden y de hecho acceden.

Ahora bien, pensamos y creemos que tienen que llevar la instrumentación didáctica necesaria para poder afrontar el ejercicio de su función y profesión. Por tanto es necesaria la capacitación disciplinar y también didáctica; conocimiento e instrumentación son las dos ideas que nos mueven, ya que nuestro alumnado tendrá la particular tarea y alta responsabilidad de generar la práctica docente, al menos teóricamente, lo que nos obliga a enfocarlos para este fin.

También, queda planteado de manera abierta, el poder abordar con el mismo los nuevos retos que se nos van a plantear y con el que dar respuesta a la plural labor de formación específica a todos los que deseen dedicarse a la labor docente.