

investigadores, escribir para comprender y sostener la evolución de las prácticas, para hacer evolucionar su concepción de las prácticas de enseñanza y para explorar las posibilidades de la escritura de investigación en relación con la formación.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AUDIGIER, F. (1995) *Construction de l'espace géographique*. Paris, INRP.
- BEILLEROT, J. (1999) *La place du terrain dans la formation professionnelle des enseignants*, (Conférence), Ecole d'été, IUFM du Pôle Grand Est, p. 7-23
- BESSE, J.-M. (2000) *Voir la Terre. Six essais sur le paysage et la géographie*. Arles, Actes Sud/ENSP.
- BERIOT, A.-M., CAYOL-MONIN, A., MOSCONI, N., (1992), «La mise en place des IUFM pilotes et le débat théorie-pratique», *Recherche et formation*, INRP, n° 11, p. 65-76
- CARON, P. (2001) «Modélisation graphique et chorèmes: la gestion des parcours collectifs à Massaroca (Brésil du Nordeste)», *Mappemonde*, n° 2
- CHAIX, M.-L. (1992) «Alternance et rapport théorie-pratique: un itinéraire de réflexion», *Recherche et formation*, INRP, n° 11, p. 77-92
- CHERVEL, A. (1988) «L'histoire des disciplines scolaires». *Histoire de l'éducation*, Mai 1988, n° 38, pp. 59-119
- CHEVALLARD, Y. (1991) *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée sauvage.
- CIFALI, M. (1995) «Ecriture et transmission de l'expérience», *Actes de l'Université d'été: L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites*, Saint-Jean d'Angély
- CLERC, P. (1999) *Production et fonctionnement de la culture scolaire du lycée en géographie. L'exemple des espaces urbains*. Thèse de doctorat, Université de Paris I, sous la direction de M. C. Robic
- KNAFOU, R. (1997) *L'Institut de Saint-Gervais. Recherche-action dans la montagne touristique*. Paris, Belin, coll. Mappemonde.
- LE ROUX, A. (1998) «Quelle formation initiale des professeurs du second degré? A propos d'une étude de cas», *Recherche Innovation Actes de la recherche à l'IUFM de Basse-Normandie*, p. 191-230
- MARBEAU, L. et BAILLAT G., (1992), *Former les professeurs aux didactiques Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire L'exemple de l'histoire-géographie*, Paris, INRP, 179 p.
- MENDIBIL, D. (1997) *Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990) Essai d'icnologie géographique*. Thèse de doctorat, Université de Paris I.
- MOTTET, G. (1992) «Autour des mots», *Recherche et formation*, INRP, n° 11, p. 139-154
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999) *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, Presses de l'Université de Laval/ Bruxelles, De Boeck

## CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO

Jesús Estepa Giménez

jestepa@uhu.es

José María Cuenca López

jcuenca@uhu.es

Rosa M<sup>a</sup> Ávila Ruiz

rmavila@us.es

*Universidad de Huelva y Universidad de Sevilla*

### INTRODUCCIÓN

Nos enfrentamos al concepto de patrimonio desde una perspectiva integradora, sistémica y compleja (Cuenca, 2003), donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes culturas tanto del pasado como del presente. 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 (Mattozzi, 2001).

En el ámbito educativo estos planteamientos conceptuales no son mayoritariamente aceptados, siendo habitual el empleo del patrimonio centrado en la enseñanza de contenidos relacionados con la Prehistoria, Historia Antigua o Historia del Arte, obviándose para el resto de contenidos del área de Ciencias Sociales, y aún más en otros campos como la Biología, Geología, Física, Química... A ello añadimos que son aún escasas las experiencias y materiales didácticos en los que el patrimonio aparece como eje vertebrador de los procesos enseñanza-aprendizaje, siendo lo más habitual su utilización como apoyo a otros contenidos que el profesorado considera más relevantes, con lo que se presenta como un elemento secundario y descontextualizado (Estepa, 2001; Cuenca, 2003 y Domínguez, 2003).

Desde nuestra perspectiva, sin embargo, la enseñanza del patrimonio debe

integrarse en el proceso educativo, dentro de las grandes metas establecidas para la educación e incidiendo en la promoción de valores cívicos, éticos y afectivos en relación con la defensa y protección de los elementos patrimoniales tanto del entorno cercano al alumno como de escalas territoriales mayores, e igualmente de la biodiversidad, geodiversidad y diversidad cultural, con lo que ello implica de respeto, valoración y empatía con otras culturas y formas de vida y de relación con la naturaleza. No obstante, esta actitud proteccionista y conservacionista no tiene porqué ser contradictoria con la implicación consciente de los futuros ciudadanos en una transformación de la sociedad orientada hacia el desarrollo sostenible (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005).

En este sentido, la finalidad básica de la didáctica del patrimonio sería la de facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, desde los que partir para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de posicionamientos futuros. Además, el conocimiento de este legado estimula la conciencia crítica respecto a nuestras creencias y nuestra identidad, así como en relación con otras culturas, poniendo de manifiesto la existencia de valores compartidos con otras sociedades, y ayudando al reforzamiento de la identidad cultural de los sujetos, como mejor manera de defenderse, en la línea señalada por Castell (1998), de las alienaciones que la creciente globalización propicia.

## OBJETIVOS

Nuestro interés por la didáctica del patrimonio tiene su origen hace más de una década y se ha plasmado en diversas publicaciones (Estepa, 1995; Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999; Estepa, Domínguez, Cuenca, 2001; Cuenca, 2004, Ávila, 2003, Ávila, 2005). Para profundizar en esta línea de trabajo, constituimos en el seno del Grupo de Investigación DESYM, de la Universidad de Huelva, un equipo de investigación en el que, desde una perspectiva interdisciplinar (Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales) 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*, que obtuvo 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 llevar a cabo 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, siendo los ámbitos que más pueden aportar para la formación patrimonial de la sociedad. Partiendo del conocimiento que se ha adquirido a través de trabajos

previos como la Tesis Doctoral de Cuenca (2004), se configura la hipótesis base de toda la investigación: *las concepciones y conocimientos de los profesores y especialistas en difusión sobre el patrimonio, así como las transmitidas por los centros de interpretación del patrimonio (museos, centros de recepción, parques y parajes naturales) vienen sesgadas por su formación académica y profesional, definida por una fuerte especialización disciplinar y por propuestas didácticas y de divulgación de carácter anecdótico y faltas de relevancia social, lo que viene a ser un obstáculo para facilitar a la sociedad en general una interpretación holística y culturalmente significativa del patrimonio.*

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este proyecto podemos sintetizarlos en:

1. Analizar las concepciones que se transmiten sobre el patrimonio en el marco educativo formal y no formal.
2. Identificar los obstáculos que tales concepciones presentan para su evolución hacia una visión holística y compleja, respecto a la enseñanza del patrimonio que consideramos deseable.
3. Contribuir a la superación de tales obstáculos mediante propuestas didácticas interdisciplinares e innovadoras.
4. Potenciar la significatividad de la enseñanza del patrimonio para la comprensión de la complejidad de los fenómenos socioambientales e históricos.

En la presente comunicación, sin embargo, a pesar de la amplia formulación de estos objetivos, nos centramos en la parte del estudio correspondiente al campo de la educación reglada.

## METODOLOGÍA

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.

El planteamiento metodológico general se caracteriza 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 subjetivismo reconocido que, entre otros, son todos ellos identificativos de los estudios cualitativos (Latorre, del Rincón y Arnal, 1997; Wiersma, 2000). Debido a los escasos trabajos de investigación centrados en este campo, se hace necesario llevar a cabo un análisis general de tipo cuantitativo que nos permita obtener una visión amplia de los problemas objeto de estudio, mediante el análisis de los cuestionarios como primer instrumento de obtención de información, dejando la investigación de corte cualitativo para la segunda fase del proyecto, que desarrollaremos una vez finalizada esta primera fase. En ella, se seleccionarán varios sujetos representativos en función a los tres niveles de la hipótesis de progresión que presentamos en el cuadro 1, profesionales a los que se aplicará entrevistas personalizadas y semiestructuradas, siguiendo las pautas de García Díaz y otros (1999).

<sup>1</sup> El proyecto cuenta con la referencia nº BSO2003-07573, en el que participan, junto a los firmantes de este artículo, los investigadores Roque Jiménez Pérez, Ana María Wamba Aguado, Rocío Pérez Fernández y Myriam Martín Cáceres.

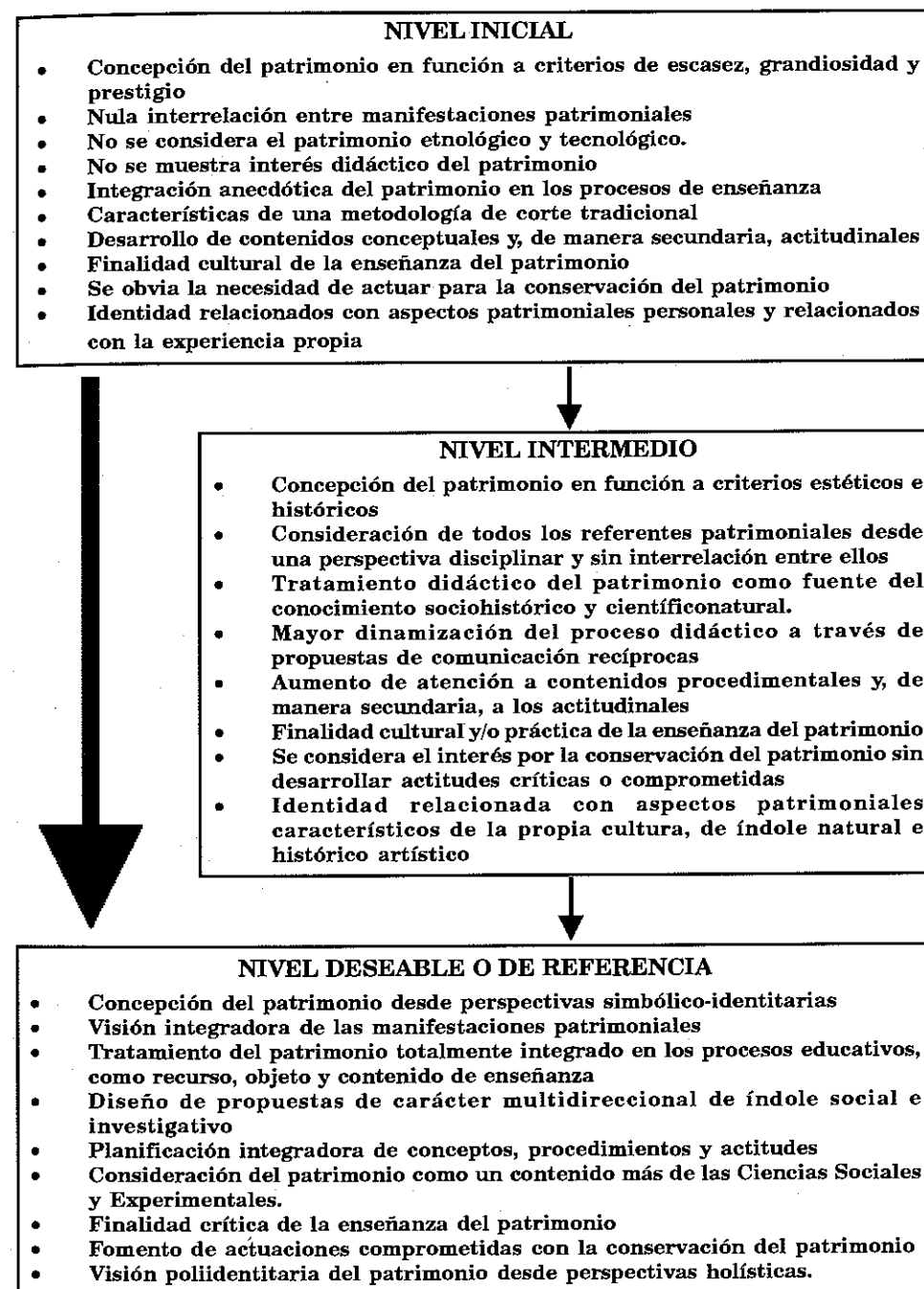
Para esta investigación, la muestra de centros educativos se ha seleccionado en función a las localidades más representativas por contar con una mayor población escolar<sup>2</sup>, siendo ya dentro de cada una de estas localidades (en el caso de que hubiera más de un centro) de manera aleatoria. Así, 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 de 108 (18 en Huelva, 36 en Cádiz y 54 en Sevilla). De este modo, la muestra cuenta con un total de 174 casos entre el profesorado de Educación Primaria y Secundaria.

El cuestionario, de carácter anónimo, ha sido 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.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La fundamentación de toda la investigación parte del diseño de una hipótesis de progresión general (Porlán y Rivero, 1998) sobre la didáctica del patrimonio, basada en la tesis doctoral de Cuenca (2004), que hemos articulado en tres niveles de evolución. Así se establece una secuencia de diferentes niveles en función del dominio, reflexión y complejización de los aspectos didácticos y conceptuales en relación con el patrimonio, teniendo en cuenta la teoría de la complejidad propuesta por Morin (1998), concebida como la alternativa entre el pensamiento reductor, que no ve más que los «elementos», y el pensamiento globalista, que no ve más que el «todo». A partir de ello, estructuramos esta progresión en base al estudio de los problemas profesionales de los docentes y gestores patrimoniales y en función de la posible o hipotética evolución que pueden tener las concepciones que se transmiten a la sociedad en general, así como los obstáculos que pueden encontrarse para desarrollar una didáctica del patrimonio dentro de los planteamientos que consideramos como deseables ( véase cuadro 1).

Cuadro 1. Hipótesis de desarrollo profesional sobre la didáctica del patrimonio.



<sup>2</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/Estadisticas/Curso\\_2003\\_2004&vismenu=0,0,1,1,1](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/contenido.jsp?pag=/portal/Contenidos/Estadisticas/Curso_2003_2004&vismenu=0,0,1,1,1)

De este modo, el primer nivel se caracteriza por el dominio de una consideración del patrimonio de escasa complejidad, que responde a una concepción del mismo en función de su excepcionalidad, grandiosidad y/o prestigio reconocido, donde las diferentes manifestaciones patrimoniales se contemplan desde visiones disciplinares sin interrelación entre ellas, sin incluir referentes patrimoniales de carácter etnológico o científico-tecnológico, ya que no se consideran como tales. A su vez no se entiende la necesidad o el interés educativo y formativo del patrimonio, realizándose integraciones anecdóticas con otros contenidos, que son los considerados realmente relevantes en el plano sacionatural, a través de estrategias metodológicas tradicionales de carácter unidireccional, que utilizan materiales curriculares elaborados en esta misma línea, primando, en todo caso, los contenidos conceptuales y actitudinales, sin que aparezca de forma clara el establecimiento de interrelaciones entre ambos tipos. La finalidad de la enseñanza de contenidos patrimoniales es exclusivamente cultural y enciclopédica, por lo que no se considera la necesidad de realizar intervenciones en la realidad social que puedan conllevar a la conservación de nuestros referentes culturales. En este estadio, los valores identitarios se relacionan con elementos patrimoniales cercanos y próximos a una experiencia individual.

El segundo nivel implica una mayor complejización en la concepción de patrimonio, atendiéndose fundamentalmente a criterios estéticos e históricos, lo que supone un análisis más elaborado de los referentes patrimoniales objeto de estudio y su interrelación con otros contenidos más abstractos de carácter sociocultural. A pesar de que se mantiene una visión disciplinar del patrimonio, son ya considerados los elementos científico-tecnológicos y etnológicos como constituyentes de un patrimonio menos restringido. En este estadio, el patrimonio se integra en la planificación educativa como fuente del conocimiento o recurso para trabajar otros contenidos relevantes, que se desarrollan a través de propuestas de comunicación recíproca, en las que se da mayor importancia a los procedimientos de análisis y en ocasiones a actitudes de conservación del patrimonio. Se tiende a buscar una finalidad práctica, aunque se mantiene una tendencia bastante cultural al emplear el patrimonio, a través de las actividades que se diseñan, de forma que puede ser útil para la vida cotidiana y se potencian valores que reivindican la necesidad de conservarlo, si bien no desde posturas comprometidas e intervencionistas. En este segundo nivel, finalmente, se hace hincapié en el patrimonio natural e histórico-artístico como elemento identitario propio de la cultura a la que se pertenece.

El tercer y último estadio de la hipótesis de progresión, o nivel de referencia, permitiría concebir el patrimonio 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 perspectivas interdisciplinares, concibiéndose como un todo integrado que pierde su sentido si eliminamos algunos de sus componentes. Para ello, es necesario una imbricación plena y significativa en los currícula educativos y en los diseños expositivos y museológicos de los centros de

interpretación, debiéndose entender la importancia del patrimonio no sólo como un recurso, sino también como un objetivo propio del proceso educativo y formativo del individuo como ciudadano, valorándose asimismo la relevancia de los contenidos que aporta, a través de los cuales es posible hacer mucho más significativa y motivadora la comprensión de los referentes socioambientales y culturales de una comunidad. Es en este sentido que se pueden desarrollar unidades didácticas y materiales de difusión de índole constructivista que se caracterizan por una visión de corte social e investigativo, donde se incluyen de forma integrada todo tipo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a través de propuestas de comunicación multidireccional. Todo ello marca una tendencia hacia 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 define este modelo didáctico.

A través de esta hipótesis de progresión podemos desarrollar el sistema de categorías (también articulado en forma de gradación de lo más simple a lo más complejo), que incluye subcategorías, indicadores y descriptores (cuadro 2). Este sistema se concibe como instrumento de segundo orden para el análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario, de forma que guíe todo el proceso analítico de la investigación y que a su vez proporcione el rigor necesario para este tipo de trabajos a la hora de adscribir las respuestas de los profesionales, cuyas concepciones son analizadas, a los diferentes indicadores en función de los descriptores que los definen. El diseño de este instrumento se ha desarrollado mediante 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. Así, dentro de la primera categoría (concepto y tipología patrimonial) se establecen dos subcategorías: perspectivas sobre el patrimonio y tipos de patrimonio. La primera profundiza en qué concepción se tiene sobre el hecho patrimonial y qué criterio se maneja para determinar lo que es o no es patrimonio; la segunda subcategoría establece una gradación respecto a la tipología de patrimonio, que va desde la visión más habitual como referente natural o histórico-artístico hasta la más compleja, caracterizada por una concepción holística.

La segunda categoría se subdivide en cuatro subcategorías. La primera de ellas, papel del patrimonio en los programas educativos y de difusión valora el uso que se le da al patrimonio en la formación de los individuos y ciudadanos; la segunda, papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio, se centra en el tipo de comunicación existente entre docentes y alumnos o entre centros de interpretación y público; la tercera subcategoría, integración de contenidos, revisa el nivel de interrelación entre conceptos, datos e informaciones con procedimientos de análisis, actitudes y valores socioculturales; finalmente, la cuarta subcategoría, finalidad de la enseñanza y difusión del patrimonio, aborda el para qué se enseña el patrimonio.

Cuadro 2. Sistema de categorías para el análisis de la información.

CATEGORÍAS	VARIABLE	INDICADORES	DESCRIPTORES
CATEGORÍA I: CONCEPTO Y TIPOLOGÍA PATRIMONIAL	1. Perspectivas sobre el patrimonio	Persp. Fetichista-Excepcionalista	Admiración irracional, convirtiéndose en amuleto, objeto de culto o mágico. Escasez, rareza, singularidad y valor crematístico
		Persp. Monumentalista	Grandiosidad (espectacularidad y grandes dimensiones). Reconocido prestigio.
		Persp. Estética	Belleza natural, artística y estilística.
		Persp. Histórica	Antigüedad superior a tres generaciones.
		Persp. Simbólico-Identitaria	Elementos simbólicos que caracterizan a una sociedad.
CATEGORÍA II: MODELO DE ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO	2. Tipos de patrimonio	Patr. Natural-Histórico-Artístico	Elementos de carácter medioambiental. Referentes arqueológicos y documentales.
		Patr. Etnológico	Manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos. Paisajes asociados.
		Patr. Científico-Tecnológico.	Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social. Paisajes asociados.
			Objetos e instrumentos que han contribuido a la construcción del conocimiento científico.
			Componentes tecnológicos e industriales catalizadores del cambio socioeconómico. Inmuebles y paisajes asociados.
CATEGORÍA III: PATRIMONIO E IDENTIDAD	3. Papel del Patrimonio en programas educativos y de difusión	Patr. Holístico	Consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores.
		Sin interés socioeducativo	No se considera interés del patrimonio en enseñanza y difusión
		Utilización anecdótica	Actividades puntuales y desconectadas sin relación con el diseño didáctico.
		Recurso didáctico	Fuente de información para el trabajo e interpretación del contexto socioambiental.
		Integración plena	Inclusión significativa en todos los elementos del diseño didáctico.
CATEGORÍA III: PATRIMONIO E IDENTIDAD	4. Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio	Comunic. Unidireccional	Inexistencia de interacción emisores-receptores. Comportamiento pasivo de los receptores.
		Comunic. Recíproca	Interacción biunívoca entre emisor y receptor. Comportamiento activo de los receptores
		Comunic. Multidireccional	Interacciones múltiples. Todos pueden actuar como emisores y receptores.
		Sin interacción	Se trabaja de forma predominante un tipo de contenidos (Conceptuales; Procedimentales y Actitudinales).
			Se trabajan de forma predominante dos tipos de contenidos relacionados (C.P., C.A., P.A)
CATEGORÍA III: PATRIMONIO E IDENTIDAD	6. Finalidad de la enseñanza y difusión del patrimonio	Integración simple	Se trabajan los tres tipos de contenidos de forma interrelacionada.
		Integración compleja	Conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos.
		Finalidad académica	Valor económico y/o sentimental en la vida cotidiana. Conservación a ultranza de todos los elementos que se consideren patrimonio.
		Finalidad práctica-conservacionista	Formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible, que valoren y respeten los elementos patrimoniales con alto valor simbólico constitutivos de identidades.
		Finalidad crítica	Reconocimiento del valor simbólico e identitario exclusivamente de aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con el individuo por su experiencia personal.
CATEGORÍA III: PATRIMONIO E IDENTIDAD	7. Escalas de identidad	Individual	Además del anterior, reconocimiento del valor simbólico e identitario de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia.
		Social	Además de los anteriores, reconocimiento del valor simbólico e identitario de elementos patrimoniales externos a la propia cultura.
		Politidentidad	Identificación con elementos festivos, tradicionales y con paisajes asociados.
		Etnológico	Identificación con elementos de carácter medioambiental.
		Natural	Identificación con referentes arqueológicos y documentales.
CATEGORÍA III: PATRIMONIO E IDENTIDAD	8. Tipología patrimonial e identidad	Histórico	Identificación con manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos.
		Artístico	Identificación indiferenciada con diversas manifestaciones patrimoniales.
		Holístico	

La tercera categoría cuenta con dos subcategorías relacionadas con el problema de la compleja relación entre el concepto de identidad y el patrimonio. La primera subcategoría, escalas de identidad, plantea la posible gradación existente desde una visión individualista en los criterios de determinación de lo identitario, hasta planteamientos genéricos tendentes al reconocimiento de una identidad múltiple e intercultural. La segunda subcategoría, tipología patrimonial e identidad, establece qué tipo de representaciones patrimoniales está más relacionado con la visión simbólico-identitaria de los individuos.

## RESULTADOS

En la fase actual de la investigación estamos analizando los datos obtenidos tras el largo proceso de entrega y recogida de los cuestionarios en los centros docentes y la codificación de la información para su procesamiento informático; no obstante, los trabajos previos realizados nos permiten avanzar algunos resultados de interés. Así, respecto al diseño, desarrollo e innovación del currículo en relación con el patrimonio, detectamos la existencia de obstáculos de tres tipos: epistemológicos, metodológicos y teleológicos. Los obstáculos epistemológicos hacen referencia a aquellas dificultades que provienen de la caracterización del conocimiento sobre el hecho patrimonial, constitución interna de las disciplinas que definen los referentes patrimoniales y la determinación del origen de ese conocimiento; un ejemplo de ello ha sido el escaso interés del profesorado de Física y Química por responder a los cuestionarios. Hablamos de obstáculos metodológicos en relación con aquellos problemas referentes al diseño de estrategias y procesos que conlleva la enseñanza/aprendizaje del patrimonio, en un primer análisis de los cuestionarios se desprende que las actividades más innovadoras que se realizan son las visitas a elementos patrimoniales, si bien son escasas en número, muy dirigistas y demandan poca participación del alumnado. Por último, los obstáculos teleológicos serían aquellos que impiden, ligados a los anteriores, alcanzar unas finalidades coincidentes con nuestra visión de la didáctica del patrimonio, referidos al conocimiento, defensa, conservación y disfrute de los elementos patrimoniales y al fomento de la intervención en todas aquellas acciones ciudadanas encaminadas a estas metas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, R. M. (2003): «Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico». En E. Ballesteros y otros *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, AUPDCS y UCLM.
- ÁVILA, R. M. (2005): «Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio integrado. Una experiencia en la formación de maestros», en *Investigación en la Escuela*, 56, 43-53.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*.

- Vol. 2 *El poder de la identidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- CUENCA, J. M. (2003): «Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria», en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 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>
- DOMÍNGUEZ, C. (2003): «El patrimonio y la enseñanza de la Historia desde la perspectiva de la formación inicial de los profesores», en *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 1, pp. 127-148.
- DOMÍNGUEZ, C.; ESTEPA, J.; CUENCA, J. M. (1999): «Museo, currículum y formación del profesorado de Ciencias Sociales», en: C. Domínguez, J. Estepa, J. y J.M. Cuenca (eds.): *El Museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva, Universidad de Huelva. pp. 15-34.
- ESTEPA, J. (2001): «El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula», en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- ESTEPA, J. (1995): «El archivo en la enseñanza de la Historia», en *Tría*, 2, pp. 53-72.
- ESTEPA, J.; DOMÍNGUEZ, C.; CUENCA, J. M. (eds.) (2001): *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva, Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- 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», en *Investigación en la Escuela*, 56, 19-26.
- GARCÍA DÍAZ, J. E.; LUNA, M.; JIMÉNEZ, R.; WAMBA, A. M. (1999): «El análisis de la intervención en el aula: instrumentos y ejemplificaciones», en *Investigación en la Escuela*, 39, pp. 63-88.
- LATORRE, A., del RINCÓN, D.; ARNAL, J. (1997): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones, Barcelona.
- MATTOZZI, I. (2001): «La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición», en: J. Estepa, C. Domínguez y J. M. Cuenca (eds.): *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva, pp. 57-96.
- MORIN, E. (1998): *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona.
- PORLÁN, R.; RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Díada, Sevilla.
- WIERSMA, W. (2000): *Research Methods in Education. An Introduction*. Allyn & Bacon, Boston.

## LA INVESTIGACIÓN EN EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN DE PROFESORES

Sergio Merino<sup>1</sup>

sergiomerino@speedy.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

### INTRODUCCIÓN.

En los últimos años, la formación inicial de maestros y profesores en Argentina se ha enriquecido con la inclusión de los aportes de la investigación educativa. Esto también se refleja en el creciente lugar que ocupa tanto en las propuestas de organización institucional, como en la incorporación en el currículum de la formación inicial del profesorado.

Para discutir la investigación en la formación de docente, Diker y Terigi nos presentan tres ejes: 1- La relación entre investigación pedagógica y práctica docente, 2- La investigación en el currículo de formación de maestros y profesores y 3- La investigación como función de los institutos de formación docente.

En esta ponencia, se aborda el segundo eje de reflexión con un ejemplo referidos al lugar e inclusión de la investigación en el currículo de las carreras de grado, ofertas desarrolladas por una Institución de Educación Superior.

### 2. LA INVESTIGACIÓN EN EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN DE PROFESORES.

La preocupación por la relación existente entre la investigación educativa y la docencia ha estado presente en la enseñanza superior de Argentina. Sin embargo, la desarticulación entre los diferentes subsistemas (no universitario y universitario) ha llevado a definir como residual lo no universitario, problema serio dado que se concentra gran parte de la formación de docentes. La cuestión de la enseñanza de

<sup>1</sup> Docente-investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Director y profesor del Instituto Superior de Formación Docente N°803 dependiente de la Dirección General de Educación Superior y Formación Docente Inicial del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, Argentina. E-mail: sergiomerino@speedy.com.ar