

CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA ACERCA DEL PATRIMONIO Y SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE¹.

Jesús Estepa^a, Rosa M^a Ávila^b y Mario Ferreras^a.

a) Universidad de Huelva.

b) Universidad de Sevilla

1. Introducción.

Este trabajo forma parte del conjunto de análisis realizados por un equipo de investigación interdisciplinar (Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales) en relación con los resultados obtenidos en la tercera fase del Proyecto I+D de una duración de tres años, subvencionado en una convocatoria competitiva del ministerio español competente, acerca de las concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. En la primera y segunda etapa de la investigación se establecieron y presentaron los fundamentos teóricos y los instrumentos para la recogida y análisis de la información (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005; Wamba y Jiménez Pérez, 2005; Cuenca y Estepa, 2005; Estepa, Cuenca y Ávila, 2006), llevándose a cabo también un estudio sobre 44 webs de museos y centros de interpretación del patrimonio (Ruiz Fernández, Wamba y Jiménez Pérez, 2004; Cuenca y Estepa, 2004; Cuenca y Ruiz Fernández, 2005). La tercera fase de este proyecto se ha centrado en la recogida de información de una muestra de 126 profesores y 33 gestores del patrimonio a través de la aplicación de un cuestionario, habiéndose procedido en anteriores publicaciones al análisis descriptivo de los datos del conjunto de la muestra (Estepa, Ávila y Ruiz Fernández, 2007), así como al estudio cualitativo y multifactorial de la misma (Jiménez Pérez, Cuenca y Ferreras, en prensa), y a un escueto análisis comparado de los tres colectivos de profesorado del nivel secundario (Wamba, Jiménez y Cuenca, 2006).

Estos estudios previos nos permiten centrar este artículo en la delimitación de diferencias y semejanzas en las concepciones de los cuatro grupos de la muestra establecidos en función del nivel educativo (maestros de primaria y profesores de

¹ Versión del artículo publicado en 2008, por la revista *Teaching and Teacher Education*, (nº24, páginas 2095–2107), por los autores Jesús Estepa, Rosa M^a Ávila y Mario Ferreras, titulado "*Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis*".

secundaria) y de la formación disciplinar del profesorado de secundaria (Geografía-Historia, Biología-Geología y Física-Química), lo que nos proporcionará información relevante para el diseño de programas de formación inicial y permanente que pretendan partir de las concepciones dominantes en estos colectivos de profesorado con el fin de promover su evolución hacia una visión del patrimonio holística e integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando el modelo basado en la investigación como referente teórico (Porlán et al. 2001; Porlán, Martín del Pozo y Martín Toscano, 2002)

2. Metodología.

La investigación se enmarca en el triángulo geográfico de Huelva-Sevilla-Cádiz, entendiendo este ámbito como un referente espacial y cultural de cierta homogeneidad, que puede aportar unos resultados coherentes. La muestra utilizada está seleccionada entre maestros de Educación Primaria y profesores de Educación Secundaria, docentes en centros de enseñanza ubicados en ese ámbito territorial.

La muestra de maestros procede de centros educativos de dicho ámbito geográfico, seleccionados en función a las localidades más representativas por contar con una mayor población escolar, 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 fueron seleccionados 66 centros docentes de educación Primaria de las mencionadas 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; sin embargo, han sido 49 los maestros que han contestado el cuestionario y que, por tanto, constituyen la muestra objeto de estudio de este colectivo. En lo referente al profesorado de secundaria, tal muestra procede de los Institutos de Enseñanza Secundaria, manteniendo la misma proporción por provincias; ello ha dado lugar a un total de 36 centros, seleccionando a un profesor de cada una de las tres áreas que hemos considerado que pueden estar más directamente relacionadas con la enseñanza del patrimonio, como son Geografía e Historia (GeH), Biología y Geología (ByG) y Física y Química (FyQ). Así, en este caso, los profesores fueron 108 (18 en Huelva, 36 en Cádiz y 54 en Sevilla); no obstante, la muestra está constituida por los 77 profesores que respondieron al cuestionario.

Como instrumento de recogida de datos hemos utilizado un cuestionario, de carácter anónimo, como en otros trabajos recientes de estas características (Reis-Jorge, J., en prensa; Tsai, CC., 2006). Su diseño comprende 12 preguntas, en cuya formulación y contenidos se han establecido ligeras diferencias y adaptaciones en función de la ubicación provincial de los centros a los que iba dirigido; seis de las mencionadas cuestiones son totalmente abiertas y el mismo número cerradas, si bien en la 1 y la 2 no sólo deben contestar afirmativa o negativamente sino también justificar su respuesta. Dominan, pues, las preguntas de respuesta abierta, que el encuestado redacta por sí mismo, ya que se ha considerado que las cuestiones cerradas, de respuesta múltiple o binaria, pueden inducir contestaciones que no reflejen el real pensamiento de los profesores. Con este tipo de preguntas, hemos obtenido en ocasiones respuestas menos elaboradas, pero se gana en espontaneidad y matices, permitiendo un análisis más cualitativo. Este cuestionario 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.

Las respuestas a las preguntas formuladas las consideramos concepciones declaradas que, en una fase posterior de la investigación estamos contrastando con entrevistas a algunos de los profesores de la muestra elegidos por su representatividad en las tendencias de pensamiento detectadas. Un problema característico de este tipo de investigaciones, que supone un obstáculo a la hora de interpretar los resultados aportados por los cuestionarios, es que la información que los encuestados transmiten responde más a lo que creen que deberían hacer o contestar que a sus propias opiniones y concepciones, aunque estas “falsedades” habitualmente no son voluntarias sino que se deben al deseo de actuar de forma racional con sus consideraciones teóricas (Bromme, 1988). Para intentar paliar este problema, hemos adoptado varias estrategias: el cuestionario es anónimo; su cumplimentación se presenta como una colaboración voluntaria desprovista de finalidades fiscalizadoras; y en su diseño dominan las preguntas abiertas para intentar un acercamiento más riguroso y directo al pensamiento de los encuestados, evitando así posibles sesgos.

Para el análisis de los datos se ha utilizado un sistema de categorías y subcategorías que se despliega en una serie de indicadores y descriptores establecidos a modo de hipótesis de desarrollo profesional en relación con el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje, que ya describimos en otro lugar (Wamba y Jiménez Pérez, 2005; Estepa, Cuenca y Ávila, 2006). Este sistema se concibe como un instrumento de segundo orden que, no obstante, organiza el contenido de las preguntas formuladas en el cuestionario, y guía todo el proceso analítico de la investigación, proporcionando el rigor necesario para este tipo de estudios a la hora de adscribir las respuestas de los profesionales, cuyas concepciones son analizadas y adscritas a los diferentes indicadores en función de los descriptores que los definen. Se han establecido tres categorías: concepto y tipología patrimonial, modelo de enseñanza y difusión del patrimonio, y patrimonio e identidad; no obstante, en este trabajo nos centraremos en la primera y segunda categorías (ver tabla I). En cuanto a la hipótesis de progresión, está pautada por la hipótesis general del desarrollo profesional establecida por Porlán y Rivero (1998) en función de los modelos didácticos en la enseñanza de las ciencias, permitiendo establecer una gradación en la evolución de dichas concepciones (ver Figura 1).

3. Discusión de datos y resultados.

En lo que sigue realizamos un análisis comparativo de las concepciones de la muestra en relación con las dos categorías mencionadas con anterioridad. Como se puede observar, presentamos en un mismo apartado el análisis de los datos, su discusión y resultados, dadas las limitaciones a las que están sometidas la publicación de investigaciones de este tipo. Para presentar los datos en preguntas que contienen valoraciones numéricas de diversos items, sólo hemos tenido en cuenta el porcentaje de profesores perteneciente a los distintos grupos que eligió los valores más elevados de la escala, ya que se han considerado los estadísticamente más relevantes para definir una tendencia. Por otra parte, respecto a cada subcategoría, no sólo se contabiliza el porcentaje de respuestas a las preguntas sino que también se lleva a cabo un análisis global del grado de evolución de las concepciones, tras proceder a la codificación de tales respuestas de forma numérica creciente, usando el programa estadístico SPSS(versión 14.0); tal codificación representa el orden de complejidad con el que se configuran los

indicadores del sistema de categorías en función de nuestra hipótesis de progresión (ver Tabla I).

a) Características personales y de formación de la muestra

En relación con el contexto territorial de la muestra, la mayoría de los profesores de Educación Secundaria viven y trabajan en un lugar distinto al que nacieron, mientras que un 61,2% de los maestros viven y trabajan en su lugar de nacimiento. La edad media de la muestra está entre los 31 y 40 años, si bien concretamente entre los maestros este rango de edad se extiende hasta los 41-50 años. En cuanto a la formación inicial, once profesores de Biología-Geología (40,7%), 19 de Geografía e Historia (67,9%) y 16 maestros (32,7%) dicen haber cursado contenidos relacionados con el patrimonio, frente a un sólo profesor de Física y Química (4,5%). Respecto a estudios posteriores, únicamente tres profesores de Física y Química (13,5%) han realizado algún curso de contenido patrimonial, este número se duplica a seis en el caso de los profesores de Biología-Geología (22,2%) y aumenta hasta 14 los casos en Geografía e Historia (50%); sin embargo, en la muestra de maestros sólo el 26,5% declara haber realizado algún curso sobre patrimonio.

b) Concepciones en relación con el concepto de patrimonio y su tipología

De la primera categoría seleccionamos las respuestas a la pregunta 1 (ver Tabla II), separándolas según sea la especialidad de los informantes. Los ítems que se proponen son ejemplos de elementos patrimoniales del contexto territorial que nos permiten acercarnos a las concepciones del profesorado en relación con el concepto de patrimonio y su diferente tipología.

Los tres ítems de elementos patrimoniales donde se pone más de manifiesto el dominio de esta concepción restrictiva son: el edificio Guggenheim (Bilbao), ejemplo artístico de arquitectura contemporánea; la plancha de carbón, elemento cotidiano doméstico del siglo XIX testimonio de una tecnología no eléctrica; y las aves que anidan en las ciudades, como ejemplo de una visión sistémica del medio urbano. Así, respecto al edificio Guggenheim, más de la mitad de la muestra (54%) del profesorado de Física y Química no lo considera patrimonio, porcentaje que baja al 40,7% en la especialidad de Biología y Geología y al 34,7% en el colectivo de maestros, reduciéndose a tan sólo el 14,2% entre el profesorado de Geografía e Historia. Estos datos ponen de manifiesto una tendencia dominante entre el

profesorado de Física y Química a no considerar patrimonio los elementos artísticos contemporáneos, concepción que también está muy extendida en el resto de los colectivos de la muestra a excepción del profesorado de Geografía e Historia. En lo referente a la plancha de carbón, es aún superior el porcentaje (72,7%) de respuestas negativas de los profesores de Física y Química, aunque también de los profesores de Biología y Geología (63%) y de maestros (59,2%), siendo dominante por tanto en estos tres grupos la consideración no patrimonial de este elemento etnológico y tecnológico. No obstante, también aproximadamente un tercio (32,1%) del profesorado de Geografía e Historia declara que este objeto no es patrimonio, poniendo de manifiesto la importancia de una concepción más restrictiva respecto a este tipo de elementos.

Finalmente, en cuanto a las aves que anidan en la ciudad, lo más destacable es que no se confirma esta tendencia en el profesorado de Biología y Geología, único grupo en el que mayoritariamente (51,8%) se las considera *patrimonio de carácter natural, característico de una zona, una fauna urbana de gran interés ecológico importante en el ecosistema del paisaje urbano*. Inferimos que esta valoración positiva debe estar relacionada con la formación en Biología de este colectivo, que debe promover una mayor sensibilidad por la fauna y su conservación.

De esta descripción y análisis, se desprende que el grado de evolución de las concepciones, aplicando nuestra hipótesis de progresión (ver Figura I y Tabla I), se situaría en un nivel intermedio en los cuatro grupos que componen la muestra, por el predominio de una concepción del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos, si bien sobresale un sector del profesorado de Geografía e Historia y, en menor medida de maestros, que podrían ubicarse en el nivel de referencia o perspectiva simbólico-identitaria. Sin embargo, en cuanto a la consideración de los diferentes tipos de referentes patrimoniales, dominan entre los profesores de Física-Química y Biología-Geología unas concepciones que ubicamos en el nivel de partida por el reconocimiento como patrimonio de los elementos naturales e histórico-artísticos, mientras que una mayoría de los maestros se encontrarían en un nivel intermedio, al considerar también los elementos etnológicos, y el mayor número de los profesores de Geografía de Historia en el nivel de referencia, caracterizado por una visión integradora u holística del patrimonio.

c) Concepciones en relación con el modelo de enseñanza del patrimonio

Para el análisis de esta categoría nos vamos a centrar, en primer lugar, en las respuestas a las preguntas 5, 6, 7 y 10 del cuestionario; esta última de carácter cerrado, en donde el profesorado valora los ítems propuestos en una escala de 1 a 7, siendo los porcentajes otorgados a los valores 6 y 7 los utilizados para este estudio.

Un primer aspecto del modelo de enseñanza es el que se refiere al empleo de elementos patrimoniales en la enseñanza por parte del profesorado encuestado. Como se observa en la Tabla III, el profesorado de Física y Química en su totalidad dice no utilizar el patrimonio en la enseñanza de sus correspondientes asignaturas *nunca, excepcionalmente o a veces*, frente al profesorado de Geografía e Historia, que en un 89,3% declara utilizarlo *siempre o casi siempre*. Es significativo señalar que tanto la mayoría del profesorado de Biología y Geología como los maestros utilizan *a veces* el patrimonio en sus clases; quizás las similitudes de pensamiento que se detectan en las respuestas de estos dos colectivos se deba a una concepción del medio predominantemente natural en ambos grupos.

Respecto al papel del patrimonio en los programas educativos, por tanto, las respuestas precedentes indican una tendencia dominante entre profesores de Física-Química y Biología-Geología, caracterizada por una utilización anecdótica del patrimonio, lo que sitúa estas concepciones en el nivel inicial de nuestra hipótesis de progresión; mientras que entre maestros y profesores de Geografía e Historia la tendencia mayoritaria es la utilización del patrimonio como recurso educativo, fuente del conocimiento sociohistórico y científiconatural, lo que es indicativo de un mayor grado de evolución en las concepciones, característico del nivel intermedio de nuestra hipótesis de progresión.

Por otra parte, los profesores que construyen conocimiento patrimonial en sus clases lo hacen con salidas fuera del aula y visitas a elementos patrimoniales concretos, actividad que adquiere la máxima valoración por toda la muestra encuestada, a pesar de que un 40,9% de los profesores de Física y Química no contestan a la pregunta, lo que pone de manifiesto su escasa implicación en la enseñanza del patrimonio (ver Tablas IV y VII). Desde una perspectiva de metodología deseable para la enseñanza del patrimonio, a la luz de los datos de la

Tabla IV habría que considerar el papel poco relevante que se le otorga a actividades tradicionales, ligadas a la enseñanza y aprendizaje del patrimonio, como el comentario de diapositivas, proyección de vídeos y las explicaciones del profesor, muy poco valoradas por toda la muestra investigada, tal como se recoge en la Tabla VII. De ello se deduce que cuando el profesorado enseña patrimonio suele recurrir a estrategias activas y participativas tanto del alumno como del profesor con la interpretación “in situ” del patrimonio, sin que esto suponga la ruptura con el dominio de una concepción tradicional de la enseñanza, como podremos verificar a continuación.

En efecto, el desarrollo de las salidas fuera del aula y de las visitas a elementos patrimoniales (ver Tabla V) es realizada por la mayoría del profesorado encuestado en una sola fase utilizando *una metodología tradicional* en la que: *el profesor escoge el elemento patrimonial a estudiar, explica y organiza la actividad que tienen que realizar los alumnos, orientándolos en lo que van a ver, mientras que los alumnos toman nota y buscan información complementaria sobre lo que el profesor ha explicado, de forma individual o en grupo. En la salida propiamente dicha los alumnos observan lo que el profesor le ha explicado. En ocasiones utilizan guías didácticas y cuadernos de campo elaborados por expertos que los alumnos cumplimentan y ponen en común.* Como es propio de una estrategia metodológica tradicional, el papel del profesor es activo mientras que el del alumno es totalmente pasivo. Relativo a esta concepción cabe señalar que son los profesores de Física y Química (54,2%) los que se adscriben a este tipo de actividades, también los profesores de Geografía e Historia (53,5%), mientras que el menor porcentaje es para el colectivo de profesores de Biología y Geología y maestros. Dentro del modelo tradicional en el que se sitúa la muestra encuestada cabe señalar la importancia que las guías didácticas tienen para el colectivo de profesores de Geografía e Historia y maestros, influenciados por la difusión institucional cultural y educativa que llevan a cabo los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes que existen en nuestro país en las capitales de cada una de las provincias que componen el territorio investigado.

Un segundo tipo de visitas son las que se realizan en dos fases, en las que mediante un *descubrimiento dirigido* por el profesor, *los alumnos buscan información previa en el aula, información que amplían “in situ”, delante del elemento patrimonial*

elegido. En otras ocasiones, la información se obtiene en la propia visita, bien a través de la explicación del profesor o por los propios alumnos, para exponer los resultados o conclusiones en el aula. El papel que juegan el profesor y los alumnos, en este caso, es activo. En relación a este tipo de visitas, la muestra se pronuncia de la manera siguiente: los profesores de Biología y Geología y de Física y Química, junto con los maestros, se adscriben a ella con un porcentaje bajo semejante (11,1%; 9,0%; 10,2%, respectivamente), mientras que el porcentaje de los profesores de Geografía e Historia es mínimo.

Otro tipo de visitas son las realizadas en tres fases, en las que la metodología sigue siendo por *descubrimiento dirigido*, en la medida que *el profesor prepara la visita junto a sus alumnos, mediante la búsqueda de información tanto en el aula como fuera de ella, visitando el patrimonio elegido; después, ambos, elaboran conclusiones de vuelta al aula.* Aquí, el papel de ambos es activo. Este tipo de visitas son más frecuentes en el colectivo de profesores de Geografía e Historia (25,0%) y de maestros, quienes además añaden una fase más (visita 4 fases) con lo que el proceso de aprendizaje es más inductivo y participativo, enriquecido con debates posteriores en clase como puede observarse por el porcentaje de valoración al ítem b de la tabla VII.

El análisis realizado nos lleva a inferir que la muestra encuestada emplea una metodología tradicional en la enseñanza del patrimonio, aunque las salidas fuera del aula tengan un papel activo y participativo en la construcción de significados patrimoniales, notándose de manera especial la ausencia de metodologías innovadoras (Ávila, 2003a; Estepa, 2001), salvo en el colectivo de maestros, quienes otorgan un valor ponderado a actividades interactivas, la realización de juegos de simulación y toma de decisiones y el diseño de un taller de trabajo (ver tabla VII). Ante tales concepciones metodológicas, domina la comunicación unidireccional en la que el alumno tiene un papel pasivo, si exceptuamos a los maestros; lo que ubica las concepciones del profesorado de secundaria en relación con esta subcategoría en el primer nivel, mientras que en el colectivo de maestros, con una formación inicial con una fuerte componente pedagógica, hemos encontrado un mayor número de respuestas que podríamos adscribir al segundo nivel de nuestra hipótesis de progresión, caracterizado por otorgar un papel activo a los alumnos. Es, por tanto, en relación con la comunicación en el aula donde

únicamente encontramos una homogeneidad en el profesorado de secundaria por encima de su especialización y en comparación con los maestros de primaria.

Por otra parte, y en segundo lugar, para conocer las finalidades que atribuyen los distintos colectivos de la muestra a la enseñanza del patrimonio formulamos la pregunta 9 del cuestionario, en donde se presentaban hasta seis ítems que debían valorar de 1 (menos interesante) a 6 (más interesante). En la Tabla VI se muestra el resultado de sumar el número de veces en porcentaje que el profesorado ha valorado como más interesante (valores 5 y 6) cada uno de los ítems propuestos. Del análisis de estos datos lo primero que destaca es la alta valoración del ítem c, lo que consideramos indicativo de que en todos los grupos de la muestra sin distinción la principal finalidad de la enseñanza del patrimonio se vincula a despertar en el alumno la sensibilidad por su conservación. Esta concepción conservacionista alcanza su máximo valor (82,2%) entre el profesorado de Geografía e Historia y el mínimo (45,4%) en el caso del profesorado de Física y Química, aunque también en este grupo es el ítem al que se adjudica la máxima valoración.

En segundo lugar, también puede observarse la elevada valoración que merece al conjunto de la muestra los ítems d y f, ambos ejemplos de finalidades críticas en la enseñanza del patrimonio. Las altas valoraciones del colectivo de los maestros son especialmente destacables, lo que interpretamos como producto de una visión de la formación del alumno más integral, mientras que los valores más bajos son los que le otorgan los profesores de Física y Química.

En coherencia con los resultados anteriores, los ítems menos valorados por todos los colectivos de la muestra son el a y el e, que se centran en finalidades puramente culturales o academicistas. En todo caso, lo que resulta contradictorio es la relevancia de las finalidades que se atribuyen a la enseñanza del patrimonio y, sin embargo, su baja utilización en la enseñanza según vimos en el análisis de la pregunta 5 del cuestionario. Esta aparente contradicción podemos interpretarla como un profundo desajuste entre las finalidades declaradas y la praxis real, poniendo de manifiesto como en relación con otros contenidos de Ciencias Sociales la enorme distancia entre lo que los profesores contemplan como metas fundamentales de su docencia y el desarrollo práctico de sus clases (De Alba, 2003).

Por tanto, en relación con la quinta subcategoría detectamos en los cuatro grupos que componen la muestra el predominio de las concepciones que hemos denominado práctico-conservacionistas, que ubicamos en el segundo nivel de evolución en nuestra hipótesis de progresión, ya que no se fomenta entre los alumnos intervenciones comprometidas con la defensa y conservación del patrimonio.

4. Conclusiones e implicaciones para la formación

El objetivo de esta investigación no es el estudio de un grupo o de una realidad educativa, sino el uso educativo que se hace de un contenido –el patrimonio- y su tratamiento didáctico; es decir, se trata de una primera aproximación a qué se considera patrimonio en la enseñanza y qué y cómo se enseña en relación con estos grupos de la muestra. Para obtener información sobre este objeto de estudio hemos investigado las concepciones del profesorado de educación primaria y secundaria, que podemos considerarlas representaciones del conocimiento profesional que manejan los profesores cuando enseñan, en nuestro caso patrimonio. Desde una perspectiva constructivista y crítica de la formación del profesorado, estas ideas constituyen el punto de partida y un referente continuo a lo largo de dicha formación para actuar sobre ellas promoviendo su evolución (Adler, 1991; Armento, 1996) en la línea de una didáctica del patrimonio deseable, nivel de referencia de nuestra hipótesis de progresión del saber profesional, tomando el modelo de profesor-investigador como referente teórico (Porlán y Rivero, 1998; Porlán, Martín del Pozo y Martín Toscano, 2002).

Desde este nivel de referencia en la formación, los elementos patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental (Tunney, 2004; Scazzosi, 2004; Heyd, 2005), que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales (Cuenca, 2004). Estos bienes culturales forman parte de sistemas, y la comprensión de su significado y valor se incrementa cuando cada uno de los objetos se vincula con otros en relaciones de sincronía, diacronía, génesis, derivación, analogía o diferencia, asumiendo así el patrimonio una

dimensión sistémica para producir procesos de comprensión de los sistemas a los cuales pertenecen los bienes objeto de estudio (Mattozi, 2001).

Desde nuestra perspectiva, la didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo, dentro de las grandes metas establecidas para la educación reglada, por su relevancia para el desarrollo de programas de educación ambiental, de alfabetización científica y de educación para la ciudadanía (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005). A través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo y crítico del medio sociocultural, independientemente de que ello conlleve objetivos relacionados con la propia conservación y valoración del patrimonio, así como con el propio conocimiento de dichos referentes y sus procedimientos de análisis e investigación, que nunca han de confundirse con el fin último de este proceso educativo.

A partir de estos supuestos, la descripción y análisis de las concepciones que hemos llevado a cabo a lo largo de este trabajo nos permiten extraer algunas conclusiones. Así, en primer lugar, hemos podido observar la relación existente entre las concepciones declaradas por cada uno de los cuatro grupos de profesores de la muestra y la formación inicial y permanente recibida por cada uno de ellos, de modo que tanto en los aspectos conceptuales del patrimonio como en relación con su enseñanza-aprendizaje, el menor grado de evolución de las concepciones se corresponde con el profesorado de Física y Química, que es el que declara mayoritariamente no haber recibido formación inicial ni permanente relacionada con este contenido, ya que la inclusión del patrimonio como contenido en la Didáctica de las Ciencias Experimentales es muy reciente; sin embargo, el mayor grado de evolución de las concepciones se corresponde con los profesores de Geografía e Historia, quienes declaran una mayor formación en relación con el patrimonio, mucho más estudiado por las disciplinas sociales (historia, antropología, etc.).

En segundo lugar, en relación con el concepto y tipología del patrimonio hemos podido observar el predominio de una visión reduccionista, característica de la mayoría de los profesores de Física y Química, y en menor medida de maestros y profesores de Biología y Geología. Esta visión se asocia a una falta de reconocimiento como patrimonio de las manifestaciones artísticas

contemporáneas, de los elementos tecnológicos y etnológicos, así como de ciertos elementos naturales del paisaje urbano. Las concepciones mayoritarias de los profesores de Geografía e Historia, por el contrario, se caracterizan por una perspectiva del patrimonio mucho más global e integradora, asociada no sólo a una mayor valoración de ciertas tipologías patrimoniales, sino también estableciendo relaciones entre recurso natural, economía, sociedad, cultura e historia.

En tercer lugar, sobre el papel del patrimonio en la enseñanza, las concepciones de la muestra analizada ponen de manifiesto la escasa relevancia que tiene el patrimonio en las actividades educativas, si exceptuamos a los profesores de Geografía e Historia; sin embargo, en relación con los aspectos metodológicos y la comunicación en el aula, así como en lo respecta a las finalidades de la enseñanza del patrimonio, hemos detectado un mayor homogeneidad en el grado de evolución de las concepciones de los cuatro colectivos componentes de la muestra. De ello inferimos que una mayor formación conceptual en relación con el patrimonio -lo que ocurre en el caso del profesorado de Geografía e Historia-, no garantiza un mayor desarrollo profesional respecto a su enseñanza-aprendizaje (Ávila, 2003b), ámbito en el que domina en el conjunto de la muestra unas concepciones características del modelo tradicional tal como se describe en Porlán y Rivero (1998). Utilizando la terminología de Shulman (1986), en fin, podríamos afirmar que un mayor *conocimiento del contenido*, como es el caso de los profesores de Geografía e Historia, no implica necesariamente un mejor *conocimiento didáctico del contenido*.

Para intentar superar estas tendencias dominantes de pensamiento y los obstáculos asociados a las mismas consideramos la formación de los docentes como el elemento clave. Por ello, por un lado, deben introducirse mejoras orientadas a:

- a) la actualización del conocimiento del profesorado perteneciente a los cuatro grupos de la muestra en relación con este contenido, incidiendo en los elementos etnológicos y científico-tecnológicos, así como en una perspectiva holística y simbólico-identitaria del patrimonio,
- b) la utilización del patrimonio como un contenido más para trabajar los *problemas para la práctica* de la formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales, por su

potencialidad para impulsar metodologías más activas, actividades más innovadoras y para establecer relaciones entre problemas socioambientales locales y globales.

- c) el trabajo de *problemas prácticos profesionales* en la formación permanente, donde se profundice en aspectos relevantes de la didáctica del patrimonio dentro del contexto de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Por otro lado, en relación con los profesores de la muestra de nuestra investigación, sería necesario organizar el currículo de desarrollo profesional en torno a estas concepciones y obstáculos seleccionando problemáticas relacionadas directamente con ellos, como las siguientes:

- 1) ¿Qué sabemos y qué deberíamos saber sobre el patrimonio desde una perspectiva holística y simbólico-identitaria? ¿Desde qué marcos conceptuales se han originado sus distintas interpretaciones y cómo han evolucionado históricamente? ¿Qué tipos de patrimonio se han diferenciado y desde qué disciplinas se han investigado e interpretado?
- 2) ¿Cuál es el papel del patrimonio en los programas educativos y cuál debería ser desde una integración plena en el currículo?
- 3) ¿Cuál es el papel de emisores y receptores en la enseñanza del patrimonio desde una comunicación multidireccional entre alumnos y profesor? ¿Qué tipo de actividades facilitarían interacciones múltiples de ambos?
- 4) ¿Qué finalidad tiene la enseñanza y difusión del patrimonio y cuál debería tener para una formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible que valoren y respeten los elementos patrimoniales con alto valor simbólico-identitario?

Las estrategias para facilitar la formación permanente de los profesores implicados en el proceso debería llevarse a cabo a través de una secuencia de actividades cíclica y flexible en la que se pueden diferenciar distintos momentos: en un primer momento se detectarían las posibles dificultades y obstáculos profesionales relativos a la enseñanza-aprendizaje del patrimonio; en un segundo momento, se movilizarán las concepciones y experiencias del profesorado respecto a tales dificultades y obstáculos; con posterioridad, se realizarán actividades para

promover el contraste y cuestionamiento reflexivo y argumentado de las mismas con otras informaciones (diseños curriculares, análisis de buenas prácticas); por último, se hará un análisis y reflexión conjunta sobre la estructuración de un nuevo saber y una nueva práctica profesional ligada a una síntesis de los significados que han ido elaborando parcialmente en los momentos anteriores, a través de procesos ligados al diseño de unidades didácticas con contenido patrimonial y a su experimentación curricular.

5. Referencias Bibliográficas

ADLER, S.A. (1991). The Education of Social Studies Teachers. In J.P. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York: Macmillan. 210-221.

ARMENTO, B. (1996). The Professional Development of Social Studies Educators. En J. Sikula, Th. Butterly y E. Guyton (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition. A Project of the Association of Teachers Educators*. New York: Simon & Schuster. 485-502.

ÁVILA, R. M. (2003a). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. Una reflexión didáctica. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 36-46.

ÁVILA, R.M. (2003b). Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. En E. Ballesteros et al. (Coord.). *El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, 165-178.

BROMME, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), 19-29.

CUENCA, J.M. (2004). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Michigan, Proquest-Universidad de Michigan, <http://wwwlib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>.

CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2004). La didáctica del patrimonio en internet. Análisis de páginas web elaboradas por centros de interpretación del patrimonio cultural. En M.I. Vera y D. Pérez (eds.). *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos*

problemas. Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. 173-182.

CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2005). Concepciones de maestros y profesores sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje. En S. Osses (ed.) *Proceeding del Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Temuco (Chile): Universidad de La Frontera. 32-44.

CUENCA, J.M. y RUIZ FERNÁNDEZ, R. (2005). La didáctica del patrimonio y las TICs. Análisis de las web de museos y centros de interpretación y difusión patrimonial desde una perspectiva interdisciplinar. En *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Palma de Mallorca: Universidad de las Illes Balears, 16.

DE ALBA, N. (2003). El profesor, los contenidos y el cambio en la escuela. Una propuesta para el desarrollo profesional a través del cambio curricular. *Investigación en la Escuela*, 49, 39-46.

ESTEPA, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.

ESTEPA, J., WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la Escuela*. 56, 19-26.

ESTEPA, J., CUENCA, J. M. y ÁVILA, R. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. En: A. E. GÓMEZ y M. P. NÚÑEZ (eds.) *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: Asociación Univ. del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 57-66.

ESTEPA, J., ÁVILA, R. y RUIZ FERNÁNDEZ, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 6, 75-94.

HEYD, T. (2005). Nature, culture, and natural heritage: Toward a culture of nature. *Environmental Ethics*, 27(4), 339-354.

JIMÉNEZ, R., CUENCA, J. M. & FERRERAS, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1319-1331.

- 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, 57-96.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R., MARTÍN DEL POZO, R.; MARTÍN, J. y RIVERO, A. (1998). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R., MARTÍN DEL POZO, R. y MARTÍN TOSCANO, J. (2002). Conceptions of school-based teacher educators concerning ongoing teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18 (3), 305-321.
- REIS-JORGE, J. (2007). Teacher's conception of teacher-research and self-perception as enquiring practitioners. A longitudinal case study. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 402-417.
- RUIZ FERNÁNDEZ, R., WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ PÉREZ, R. (2004). La alfabetización científica y el patrimonio: análisis de páginas webs. En P. Díaz *et al.* *XXI Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. San Sebastián: Univ. del País Vasco.
- SCAZZOSI, L. (2004). Reading and assessing the landscape as cultural and historical heritage. *Landscape Research*, 29(4), 335-355.
- SHULMAN, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- TSAI, CC. (2006). Reinterpreting and reconstructing science: Teachers' view changes toward the nature of science by courses of science education. *Teaching and Teacher Education*, 22 (3), 363-375.
- TUNNEY, J. (2004). World trade law, culture, heritage and tourism. towards a holistic conceptual approach?. *Current Issues in Tourism*, 7 (4-5), 383-398.
- WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ PÉREZ, R. (2005). La enseñanza y difusión del patrimonio y la alfabetización científica: relaciones ciencia, tecnología, sociedad y patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias. Número Extra. VII Congreso*. Publicación papel y CD.
- WAMBA, A.M., JIMÉNEZ PÉREZ, R. y CUENCA, J.M. (2006). La enseñanza del Patrimonio en la ESO: concepciones de los profesores de Ciencias Experimentales y Sociales. En A.L. Cortés Gracia y M.D. Sánchez González. *Educación Científica: tecnologías de la información y la comunicación y sostenibilidad*. Universidad de Zaragoza. Formato CD.

		VARIABLE	INDICADORES	DESCRIPTORES
CATEGORÍAS	CATEGORÍA I: Concepto y Tipología Patrimonial	1. Perspectivas sobre el patrimonio	Perspectiva Fetichista- Excepcionalista	Admiración irracional, convirtiéndose en amuleto, objeto de culto o mágico. Escasez, rareza, singularidad y valor crematístico
			Perspectiva Monumentalista	Grandiosidad (espectacularidad y grandes dimensiones). Reconocido prestigio.
			Perspectiva Estética	Belleza natural, artística y estilística.
			Perspectiva Histórica	Antigüedad superior a tres generaciones.
			Perspectiva Simbólico-identitaria	Elementos simbólicos que caracterizan a una sociedad.
		2. Tipos de patrimonio	Patrimonio Natural-Histórico-Artístico	Elementos de carácter medioambiental. Referentes arqueológicos y documentales. Manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos. Paisajes asociados.
			Patrimonio Etnológico	Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social. Paisajes asociados.
	Patrimonio Científico-Tecnológico.		Objetos e instrumentos que han contribuido a la construcción del conocimiento científico. Componentes tecnológicos e industriales catalizadores del cambio socioeconómico. Inmuebles y paisajes asociados.	
		Patrimonio Holístico	Consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores.	
	CATEGORÍA II: Modelo de Enseñanza Del Patrimonio	3. Papel del Patrimonio en programas educativos	Sin interés socioeducativo	No se considera interés del patrimonio en enseñanza y difusión
			Utilización anecdótica	Actividades puntuales y descontextualizadas 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.
		4. Papel de emisores y receptores en la enseñanza del patrimonio	Comunicación Unidireccional	Inexistencia de interacción emisores-receptores. Comportamiento pasivo de los receptores.
Comunicación Recíproca			Interacción biunívoca entre emisor y receptor. Comportamiento activo de los receptores	
Comunicación Multidireccional			Interacciones múltiples. Todos pueden actuar como emisores y receptores.	
5. Finalidad de la enseñanza y difusión del patrimonio		Finalidad academicista	Conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos.	
		Finalidad práctica-conservacionista	Valor económico y/o sentimental en la vida cotidiana. Conservación a ultranza de todos los elementos que se consideren patrimonio.	
		Finalidad crítica	Formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible, que valoren y respeten los elementos patrimoniales con alto valor simbólico constitutivos de identidades.	

Tabla I. Sistema de categorías para el análisis de la información. (elaboración propia)

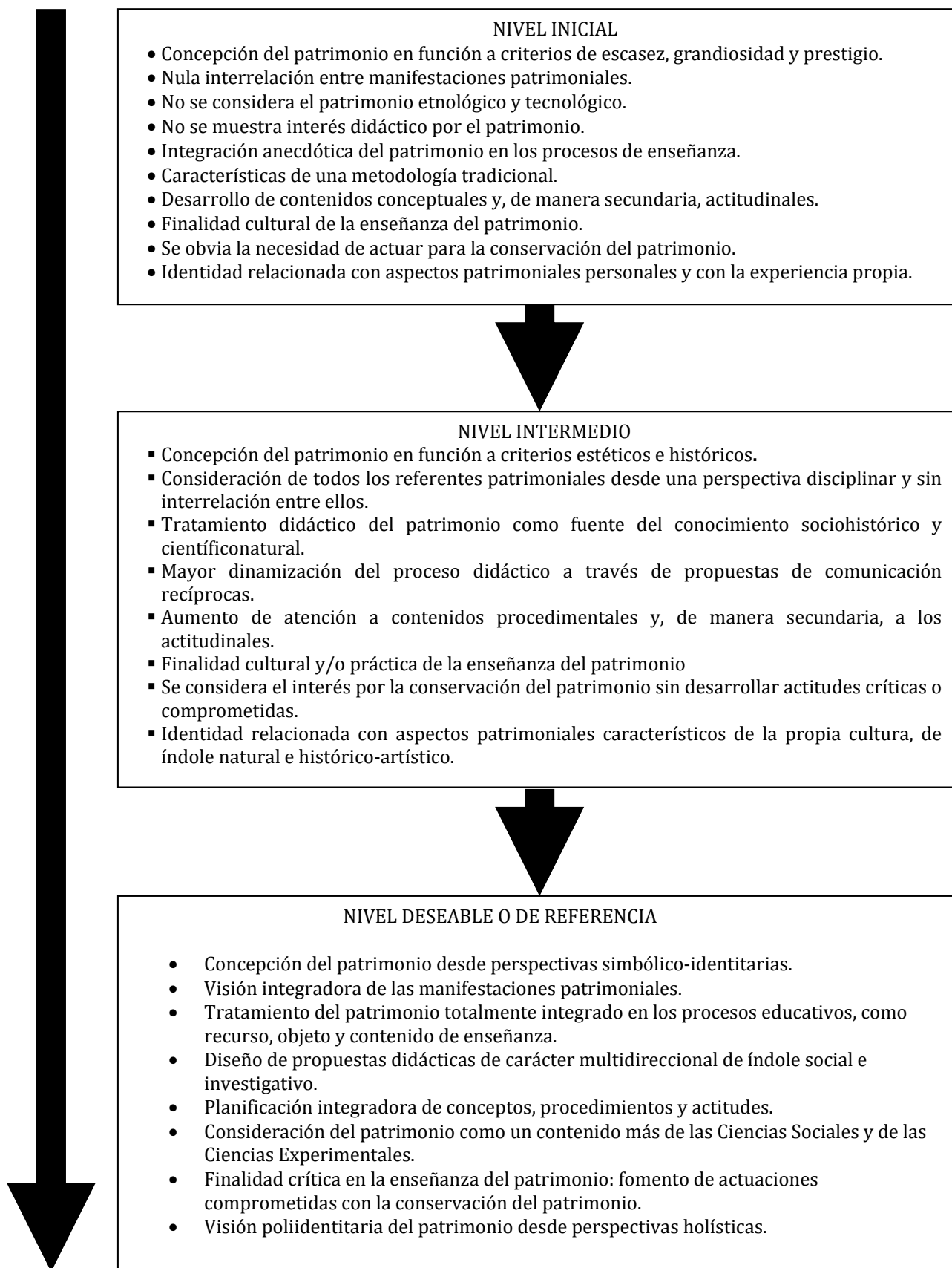


Figura 1. Hipótesis de desarrollo profesional sobre la didáctica del patrimonio. (Cuenca y Estepa 2005)

ITEM	TIPO DE RESPUESTA	Prof. By G	Prof. F y Q	Prof. GeH	Maestros
Sierra de Aracena (Huelva) Pinsapar Grazalema (Cádiz) Sierra Norte de Sevilla	- Patrimonio natural y cultural, paisajístico, signo de identidad, de gran interés ecológico por su biodiversidad	56,0%	45,3%	63,5%	44,9%
	- Se considera patrimonio pero sin justificar	11,1%	18,2%	21,3%	18,4%
	- No es patrimonio	7,3%	22,7%	10,7%	12,2%
	- Otros	15,6%	13,8%	4,5%	24,5%
Castillo de Niebla (Huelva) Murallas de Sevilla Fortificaciones de Cádiz	- Patrimonio histórico-artístico cultural, herencia del pasado para legar al futuro	48,1%	58,0%	67,1%	55,1%
	- Se considera patrimonio pero sin justificar	22,2%	22,7%	21,4%	6,1%
	- No es patrimonio	14,8%	18,2%	7,2%	12,3%
	- Otros	14,9%	1,1%	4,3%	-
Edificio Guggenheim (Bilbao)	- Patrimonio por ser una obra arquitectónica, originalidad y belleza y por ser un legado de interés artístico	33,3%	27,2%	50,0%	16,4%
	- Se considera patrimonio pero sin justificar	18,5%	13,2%	17,9%	26,5%
	- No es patrimonio	40,7%	54,5%	14,2%	34,7%
	- Importancia cultural e histórica	-	-	-	8,2%
	- Patrimonio cultural contemporáneo	-	-	-	4,1%
	- Otros	7,5%	5,1%	18,0%	20,1%
Semana Santa	- Patrimonio cultural de interés histórico-artístico que identifica costumbres y tradiciones populares y religiosas	43,7%	63,5%	60,7%	63,2%
	- Se considera patrimonio pero sin justificar	11,1%	9,1%	17,9%	20,4%
	- No es patrimonio	29,6%	18,2%	14,3%	14,3%
	- Otros	15,6%	8,2%	7,1%	2,1%
Plancha de carbón	- No es patrimonio	63,0%	72,7%	32,1%	59,2%
	- Se considera patrimonio pero sin justificar	11,1%	9,1%	17,9%	12,2%
	- Patrimonio etnológico y tecnológico de interés histórico	25,9%	18,0%	42,9%	14,3%
	- Otros	-	0,2%	7,0%	14,3%
Aves que anidan en la ciudad	- No es patrimonio	22,2%	68,1%	35,7%	59,2%
	- Se considera patrimonio pero sin justificar	18,5%	4,5%	25,0%	16,3%
	- Patrimonio natural característico de una zona, una fauna urbana importante en el ecosistema del paisaje urbano de gran -interés ecológico	51,8%	22,6%	35,8%	14,3%
	- Otros	7,5%	4,8%	3,5%	10,2%
Parque Minero de Riotinto	Patrimonio natural, histórico, cultural y social	48,1%	27,2%	53,5%	42,8%
	Patrimonio geológico, tecnológico e industrial	18,5%	18,1%	14,3%	8,1%
	No es patrimonio	14,8%	22,7%	25,0%	20,4%
	Se considera patrimonio pero sin justificar	11,1%	31,8%	7,2%	20,4%
	Otros	7,5%	0,2%	-	-

Tabla II. Carácter patrimonial de los elementos propuestos. (elaboración propia)

ITEM	Prof. B y G	Prof. F y Q	Prof. GeH	Maestro
Nunca/excepcionalmente	3.7%	50.0%	-	8,2%
A veces	51.9%	50.0%	10.7%	51,0%
Casi siempre	29.6%	-	35.7%	28,6%
Siempre	14.8%	-	53.6%	8,2%

Tabla III. Uso del patrimonio en la práctica de aula. (elaboración propia)

Item	Prof. ByG	Prof. FyQ	Prof. GeH	Maestro
Ns/nc	14.8%	40.9%	17.9%	28,6%
Salidas y visitas	55.6%	31.8%	64.3%	55,1%
Comentarios de diapositivas	-	4.5%	3.6%	-
Explicaciones del profesor	14.8%	18.2%	10.7%	6,1%
Otras actividades	14,8%	4,6%	3,5%	10,2%

Tabla IV. Tipos de actividades con contenidos patrimoniales. (elaboración propia)

ITEM	Prof. ByG	Prof. FyQ	Prof. GeH	Maestros
Ns/nc	37.0%	36.4%	14.3%	20,4%
Prof. explica y organiza actividades, Al. observan y toman notas, utilizando ambos en ocasiones guías didácticas	37,0%	54,2%	53,5%	34,7%
Visita 3 fases: preparación(prof.), desarrollo y reconocimiento (ambos), conclusiones (al.)	-	4,5%	25,0%	10,2%
Visita 2 fases: preparación y búsqueda de información (ambos) comprensión y ampliación en visita	11,1%	9,0%	3,6%	10,2%
Visita 4 fases: prep. inic. (al.) ampliación (prof.)visita guiada y debate	-	-	-	6,1%
Búsqueda información, comparación, conclusiones, e hipótesis (prof y al)	3.7%	4.5%	-	-
Otras	11,2%	0,4%	3,5%	18,4%

Tabla V. Papel del profesor (prof.) y del alumno (al.) en las actividades. (elaboración propia)

ITEM	Prof. ByG	Prof. FyQ	Prof. GeH	Maestros
a)Para facilitar el conocimiento científico y social	48,1%	31,8%	25,0%	34,7%
b)Para desenvolverse adecuadamente en el entorno sicionatural	51,8%	36,4%	32,2%	40,8%
c)Como sensibilizacion para la conservación de los monumentos naturales y culturales	74,1%	45,4%	82,2%	63,3%
d)Para conocer e interpretar e interpretar rasgos científicos-culturales que identifican y simbolizan las diferentes sociedades	55,5%	22,7%	46,4%	65,3%
e)Facilitar el conocimiento sobre la evolución del medio sicionatural	40,7%	9,1%	35,7%	34,6%
f)Capacitar a los ciudadanos en la interpretación e intervención en la sociedad	51,8%	22,7%	50,0%	59,2%

Tabla VI. Finalidades en la enseñanza del patrimonio. (elaboración propia)

ÍTEM	Prof. ByG	Prof. FyQ	Prof. GeH	Maestros
a) A través de visitas con un guía que proporciona información	74,1%	45,5%	67,9%	71,4%
b) Los alumnos analizan información sobre contenidos patrimoniales con un debate posterior en clase	41,8%	40,9%	46,5%	57,2%
c) Mediante el comentario de diapositivas por los alumnos	14,8%	22,7%	21,5%	18,4%
d) mediante la explicación del profesor	14,8%	18,1%	14,2%	24,4%
e) proyectando un vídeo	14,8%	18,2%	10,7%	26,5%
f) Realización de juegos de simulación y toma de decisiones acerca de problemas patrimoniales	40,7%	18,2%	17,8%	28,6%
g) Diseñando un taller de trabajo donde se utilicen procedimientos de carácter patrimonial	33,3%	4,5%	39,3%	36,7%

Tabla VII. Actividades para la enseñanza del patrimonio. (elaboración propia)