

Análisis de concepciones de Maestros en Formación Inicial sobre el Patrimonio y su Enseñanza*

*JOSÉ MARÍA CUENCA LÓPEZ***

Marco teórico: *una hipótesis de progresión sobre la didáctica del patrimonio.*

Partimos en este estudio de una perspectiva del patrimonio basada en un carácter holístico, complejo y sistémico en el que se relacionan todos los elementos y tipos patrimoniales desde una visión integradora que le otorgue una significatividad social relevante para su tratamiento educativo (Cuenca, 2002). Con ello, se plantea la posibilidad de desarrollar propuestas didácticas desde consideraciones constructivistas que impliquen aprendizajes significativos para la consecución de finalidades sociocríticas a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje del patrimonio (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005; Domínguez, 2003; Estepa, 2001).

** Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva. Avda. de las Fuerzas Armadas s/n. 21007. Huelva, España; e-mail: jcuenca@uhu.es

A partir de esta visión, podemos considerar la existencia de diferentes niveles de desarrollo profesional en función del dominio, reflexión y complejización de los aspectos didácticos de la materia objeto de enseñanza, en este caso concreto sobre el patrimonio. De esta forma, dentro de la finalidad específica de esta investigación vamos a determinar el estadio de desarrollo profesional de los futuros docentes en relación con el conocimiento didáctico del contenido que manifiesta este colectivo. Para ello, desarrollamos una hipótesis de progresión general sobre la enseñanza del patrimonio, en base al estudio de los problemas profesionales de los profesores y en función de la posible o hipotética evolución que pueden tener sus concepciones y los obstáculos que se pueden encontrar durante el proceso de formación inicial (Porlán y Rivero, 1998).

Desarrollamos esta hipótesis de progresión como marco teórico de la investigación que aquí presentamos, de forma similar a los trabajos de Wamba (2001), Cuenca (2002) o Ruiz, Wamba y Jiménez (2004). Desde esta perspectiva, entendemos la hipótesis de progresión como el referente donde se manifiesta, por un lado, la visión de la que partimos

para desarrollar el análisis (explicitada en el denominado tercer nivel), así como su evolución, desde las concepciones más básicas respecto a la didáctica del patrimonio (en el primer nivel). Todo esta propuesta se sustenta en numerosas investigaciones teórico-prácticas en la línea del análisis del concepto de patrimonio y de su aplicación didáctica (Ballart, 1997; Prats, 1997; Fontal, 2003; Hernández, 2004).

Esta hipótesis de progresión caracteriza el conocimiento del profesorado mediante tres niveles de evolución, de tal manera que se puede partir de ella como instrumento de análisis de las concepciones de los docentes y de su propio conocimiento profesional, como referencia para la mejora de sus programas de formación inicial, así como para la determinación del conocimiento profesional deseable de los docentes.

Así, cada nivel de la hipótesis de progresión constituye una visión del patrimonio, sustentada por unas concepciones que se han desarrollado, en este caso por los futuros docentes, como fruto de sus experiencias personales y de su propia formación. En este estudio nos posicionamos como marco de referencia en la visión que definimos como tercer nivel,

estadio que consideramos deseable para el desarrollo de una didáctica del patrimonio significativo para su inclusión en los procesos de enseñanza/aprendizaje²¹.

El primer nivel de esta hipótesis de progresión se caracterizaría por el dominio de una consideración del patrimonio de carácter poco complejo, en función de una perspectiva marcada por la escasez de los elementos patrimoniales y por su grandiosidad o prestigio reconocido, donde las diferentes manifestaciones patrimoniales se contemplan desde visiones disciplinares sin interrelación entre ellas y sin incluir referentes patrimoniales de carácter etnológico o tecnológico, ya que no se considerarían como tales. A su vez no se entendería la necesidad o el interés educativo del patrimonio realizándose integraciones anecdóticas entre otros contenidos, considerados como los realmente relevantes en el plano sociocultural, a través de estrategias metodológicas tradicionales como clases magistrales, charlas-coloquios o el uso de materiales curriculares elaborados en este sentido. Así, se primaría el

²¹ La hipótesis de progresión se presenta totalmente contextualizada, justificada y desarrollada en la tesis doctoral *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* (Cuenca, 2002) <http://www.lib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>

estudio de contenidos de carácter conceptual y actitudinal, sin que aparezca de forma clara el establecimiento de interrelaciones entre ambos tipos. Con un carácter tradicional, la finalidad de la enseñanza de contenidos patrimoniales sería exclusivamente cultural, a través de la cual no se considera la necesidad de realizar intervenciones en la realidad que puedan conllevar a la conservación de nuestros referentes culturales.

El segundo nivel implicaría una mayor complejización en la concepción de patrimonio, atendiéndose fundamentalmente a criterios estéticos e históricos, lo que implica un mayor análisis de los referentes patrimoniales objetos de estudio y su interrelación con otros contenidos más abstractos de carácter sociocultural. A pesar de que se mantendría una visión disciplinar del patrimonio, sí serían ya considerados los elementos tecnológicos y etnológicos como constituyentes de un patrimonio conceptualmente más abierto y evolucionado. En este nivel, el patrimonio se integraría en la planificación educativa como fuente del conocimiento o recurso para trabajar otros contenidos históricamente relevantes, pudiéndose desarrollar para ello, visitas de

carácter primario o secundario y experiencias y simulaciones que ayuden a comprender dichos contenidos, atendiendo mucho más a procedimientos de análisis y en ocasiones a actitudes de conservación del patrimonio. Desde esta perspectiva, se tendería a buscar una finalidad práctica aunque se mantiene una tendencia bastante cultural, trabajando contenidos patrimoniales de forma que puedan ser útiles para la vida cotidiana y potenciando valores que reivindicquen la necesidad de conservar el patrimonio aunque no desde posturas comprometidas e intervencionistas.

El tercer y último nivel 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 posturas interdisciplinares, concibiéndose como un todo integrado que perdería su sentido si eliminamos algunos de sus componentes. Para ello, es necesario 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. Es en este sentido que se podrían desarrollar unidades didácticas de índole constructivista que se caracterizaran por una enseñanza de corte social e investigativo, donde se incluyeran 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 el patrimonio como factor identitario y unificador intercultural es el determinante de este modelo didáctico.

Aspectos metodológicos: *determinación de la muestra, caracterización del sistema de categorías y del cuestionario.*

La muestra seleccionada para este análisis de concepciones de los maestros de Educación Primaria en formación inicial cuenta con 80 individuos, que constituye el 71'43 % de una población total de 112 alumnos, matriculados en la asignatura de *Ciencias Sociales* y

su Didáctica de la especialidad de Educación Primaria dentro de la Titulación de Maestro en la Universidad de Huelva.

El estudio sobre las concepciones que explicitan estos futuros docentes se ha llevado a cabo en función a un sistema de categorías (*concepto y tipología patrimonial, enseñanza/aprendizaje del patrimonio y metas de la enseñanza del patrimonio*), variables (*concepto de patrimonio, tipología patrimonial, integración en el currículum educativo, recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio, contenidos de enseñanza, conservación del patrimonio y finalidades de su enseñanza*), indicadores y descriptores (cuadro 1), que permiten la caracterización y análisis de las diferentes unidades de información aportadas por la muestra a través del cuestionario.

El cuestionario consta de 18 preguntas, 13 abiertas y 5 cerradas²², dirigidas al estudio de las tres categorías definidas para esta investigación. El diseño de los cuestionarios cuenta con dos partes bien diferenciadas. Por un lado, las cinco primeras preguntas hacen referencia, evocando la memoria personal, a consideraciones 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

²² Para su identificación, en adelante se indicarán las cuestiones cerradas con (C) y las abiertas con (A).

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.

Estas trece cuestiones pretenden obtener información sobre las tres categorías de análisis, en función a las diferentes variables que atienden a cada una de ellas, para la determinación de las concepciones manifestadas por los individuos que componen la muestra. Las preguntas 6, 7, 8, 9 y 18 analizan las concepciones relativas al conocimiento sobre el patrimonio, declarado por los maestros en formación inicial, y las preguntas de la 10 a la 17 se centran en las concepciones sobre el conocimiento referido a la enseñanza-aprendizaje del patrimonio.

A partir de los datos que nos proporcionan los cuestionarios vamos a analizar cada una de las variables a las que hemos hecho referencia, en función a los indicadores, también ya comentados. De esta forma, podemos aproximarnos a los aspectos que enmarcan nuestro objeto de estudio dentro del conocimiento didáctico del contenido declarado por estos profesores en formación inicial, obteniendo, al mismo tiempo, información sobre los obstáculos que encuentran para su propio desarrollo profesional, en relación con la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, bajo una perspectiva constructivista, significativa y holística (Estepa, Jiménez y Wamba,

2005), así como sobre algunas dificultades que presentan para ello los programas formativos del profesorado.

Hemos de ser conscientes de que la información obtenida a través de los cuestionarios es 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.

Análisis descriptivo de los datos.

- ***Cuestiones generales.***

Podemos comenzar caracterizando esta muestra desde una perspectiva general, en función a su población de origen, el sexo y la edad. Respecto a la población de origen de la muestra, la mayor parte pertenece a la provincia onubense (73'75 %), siendo la mayoría restante originaria de la Comunidad Andaluza salvo tres excepciones (cuadro 2). En relación con el sexo de los encuestados, el 26'25 % es masculino, lo que implica una gran mayoría (73'75 %) del sexo femenino en la muestra de análisis. Finalmente, la edad de los encuestados oscila en su totalidad entre los 19 y los 25 años, excepto un solo caso que cuenta con 32 años, aunque la gran

mayoría, 86'25 %, constituye una horquilla entre 19 y 22, siendo la edad de 20 años la más abundante de la muestra (cuadro 3).

POBLACIÓN DE ORIGEN					
<i>Huelva</i>	73'75 %	Capital	52'50 %	Provincia	21'25 %
Sevilla	10'00 %	Capital	8'75 %	Provincia	1'25 %
Cádiz	7'50 %	Capital	1'25 %	Provincia	6'25 %
Córdoba	1'25 %	Capital	1'25 %	Provincia	---
Madrid	1'25 %	Capital	1'25 %	Provincia	---
Murcia	1'25 %	Capital	---	Provincia	1'25 %
Santiago de C.	1'25 %	Capital	1'25 %	Provincia	---
TOTAL	96'25%	Capital	66'25%	Provincia	30'00%
NS/NC	3'75%				

Cuadro 2. Población de origen de la muestra.

El citado primer bloque de las cuestiones, en el que los futuros maestros valoran la relevancia que ha tenido para su formación la propia enseñanza obligatoria y universitaria, nos parece de gran importancia para la determinación de las concepciones que los estudiantes para profesor tienen en la actualidad. La investigación desarrollada por Conde, Gavaldá y Santisteban (2000) muestra como éstos valoran, por lo general, de forma negativa sus experiencias formativas durante la educación primaria y secundaria en todo lo relacionado con el ámbito social, especialmente las capacidades para emitir juicios, formar opiniones y desarrollar actitudes críticas. Por ello, estos autores consideran imprescindible partir de la reconstrucción de las ideas y vivencias de los maestros en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, de manera que se promueva un equilibrio entre lo que se piensa y lo que se practica, entre sus experiencias, sus modelos

experimentados, sus finalidades educativas y sus concepciones sociales.

Cuadro 3. Edad y sexo de la muestra

<i>EDAD</i>		<i>SEXO</i>	
19	18'75 %	Femenino	73'75 %
20	32'50 %	Masculino	26'25 %
21	17'50 %	<i>TOTAL</i>	100'00%
22	17'50 %		
23	3'75 %		
24	5'00 %		
25	3'75 %		
32	1'25 %		
<i>TOTAL</i>	100'00%		

En el caso concreto de nuestra investigación, los futuros maestros indican, a través de estas cinco primeras cuestiones, qué aspectos del patrimonio han trabajado durante su enseñanza obligatoria y universitaria, valorando así su repercusión en sus actuales conocimientos sobre estos aspectos y planteando, en ocasiones, algunas propuestas de mejora.

Así, durante la educación preuniversitaria obligatoria (pregunta 2) los encuestados indican que contaron con una enseñanza relativamente habitual en algunos casos, respecto a los aspectos patrimoniales, aunque no consideran apropiada la perspectiva didáctica desde la que se llevó a cabo. Prácticamente la totalidad de los individuos indicaron el predominio de una enseñanza marcada por el trabajo eminentemente de contenidos de carácter conceptual y de una metodología tradicional, incluyendo visitas esporádicas y

inconexas a museos o monumentos. A pesar de estas consideraciones, el 23'75 % indica que recibieron una formación más completa, aunque fundamentalmente de carácter tradicional, respecto al patrimonio. Sin embargo, la gran mayoría (65 %) informa de una enseñanza muy básica, poco relevante y escasamente imbricada en el curriculum oficial. Junto a ello, el 11'25 % considera que no han tenido ningún tipo de formación patrimonial, durante este periodo de la enseñanza.

Esta situación cambia de forma parcial cuando hablamos del trabajo desarrollado, dentro del ámbito patrimonial, en los programas universitarios (cuestiones 1 y 3), pudiéndose comprobar la prácticamente nula presencia de asignaturas donde se aborden aspectos patrimoniales con las que cuentan los maestros de Educación Primaria en formación inicial. Exclusivamente el 1'25 % de los encuestados declara haber recibido una formación más o menos relevante en este sentido, centrado en el ámbito de la cultura andaluza, y el 7'5 % informa sobre la realización de trabajos relacionados con algunas manifestaciones patrimoniales, aunque de forma anecdótica y poco integrada en los diseños curriculares. Es decir, el 91'25 % indica que no ha recibido ningún tipo de información sobre referentes patrimoniales durante sus estudios universitarios, aspecto que, de forma evidente, supondrá un importante obstáculo para el desarrollo apropiado de un

conocimiento didáctico del contenido de carácter patrimonial dentro del nivel que hemos considerado como deseable.

En la cuarta pregunta, donde se consulta sobre el interés de recibir formación específica respecto a la didáctica del patrimonio, es de destacar la homogeneidad de la muestra al ser la respuesta positiva en el 100 % de los casos. Sin embargo las reflexiones que realizan como justificación de estas contestaciones son ya mucho más variadas, entre las que podemos mencionar, por ser las más abundantes, la necesidad de potenciar este ámbito de trabajo para mejorar en su propia formación como docentes, así como las implicaciones que el desarrollo de una didáctica patrimonial tendría para el conocimiento del entorno en el que nos desenvolvemos habitualmente en nuestra sociedad, entre otros comentarios (cuadro 4).

¿Te parece interesante recibir formación sobre didáctica del patrimonio?			
¿Por qué? (A)			
Mejorar la formación docente	30'6 %	Formación como ciudadanos	7'2 %
Conocimiento del entorno	23'5 %	Valorar nuestras tradiciones	5'1 %
Comprender aspectos sociohistóricos de nuestra cultura	16'3 %	Capacitarnos para desenvolvernos en el entorno	1'0 %
Conocer nuestro patrimonio	16'3 %		

Cuadro 4. Valoración de la didáctica del patrimonio (cuestión 4).

Por otro lado, la quinta cuestión proporciona una información semejante a la anterior, aunque con algunas variaciones relevantes en las consideraciones que los encuestados manifiestan en las

respuestas que dan. Así, la gran mayoría de ellos (91'25 %) opinan que en los currículos educativos actuales no se le concede al patrimonio la dedicación que se debiera. Sin embargo, una minoría entiende que estos diseños desarrollan un tratamiento patrimonial adecuado a las necesidades sociales y educativas actuales, tal como se presenta en los decretos de enseñanza obligatoria. De esta manera, los primeros destacan la escasa consideración que el patrimonio tiene en las programaciones docentes, dejándose de lado ante otras áreas de conocimiento (matemáticas y lengua, fundamentalmente, junto a otros aspectos sociohistóricos considerados más relevantes) que tienen un reconocimiento y prestigio social significativamente mayor, así como una tradición académica mucho más arraigada en los procesos de enseñanza-aprendizaje (cuadro 5.)

¿Crees que en los currículos educativos se le concede suficiente dedicación y el tratamiento adecuado a los referentes patrimoniales? ¿Por qué? (A)		
Desarrollo didáctico inadecuado (91'25 %)	Se consideran más importantes otras áreas educativas	40'0 %
	No se le concede la importancia social y educativa que debería tener	23'3 %
	Poca dedicación temporal en el currículo	18'3 %
	Actividades complementarias y esporádicas	6'7 %
	Poco desarrollado en objetivos y contenidos del currículum	1'7 %
	Se obvian para trabajarse en niveles superiores	1'7 %
	No se han planificado asignaturas específicas	1'7 %
Desarrollo didáctico adecuado (8'75 %)	Aparece bien representado en los Decretos de enseñanza de Educación Primaria	3'2 %
	Hay demasiados contenidos que trabajar y el patrimonio no es tan importante	1'7 %
	A través de las salidas y excursiones que se programan	1'7 %

Cuadro 5. Tratamiento didáctico del patrimonio en el currículum oficial (cuestión5).

- **Conocimiento sobre el patrimonio.**

Dentro del bloque referido a las concepciones del profesorado sobre el conocimiento del patrimonio, en la sexta cuestión, en la que se pide una definición de patrimonio, dominan, al adscribir las respuestas dadas a un determinado indicador mediante los descriptores que hemos establecido previamente, las perspectivas relacionadas con características en base a la antigüedad y monumentalidad de los elementos patrimoniales, constituyendo el resto de perspectivas sólo el 23'5 % de las respuestas propuestas por la muestra. La octava cuestión, incluida como refuerzo y validación de la anterior mantiene unos resultados muy semejantes, como cabía esperar. Así, vuelve a predominar la perspectiva historicista, manteniéndose en segundo lugar la monumentalista, a pesar de que baja sensiblemente su representación en la muestra, con respecto al porcentaje presentado en la sexta cuestión (cuadro 6).

¿Qué entiendes por patrimonio cultural? (A)		¿Qué criterios has seguido para determinar lo que es patrimonial? (A)	
- Persp. fetichista.	0'0 %	- Persp. fetichista.	0'0 %
- Persp. excepcionalista.	0'0 %	- Persp. excepcionalista.	0'0 %
- Persp. monumentalista.	30'5 %	- Persp. monumentalista.	28'5 %
- Persp. estética.	2'5 %	- Persp. estética.	2'7 %
- Persp. histórica.	46'0 %	- Persp. histórica.	51'3 %
- Persp. simbólico-identitaria.	21'0 %	- Persp. simbólico-identitaria.	17'5 %

Cuadro 6. Determinación del hecho patrimonial (cuestiones 6 y 8).

La séptima pregunta, referida a las diferentes tipologías del patrimonio consideradas, indica un predominio paralelo de los referentes de carácter histórico y artístico, dando lugar, en conjunto, al 65'6 % de las respuestas a esta cuestión, dejando así

poco margen de significatividad al resto de manifestaciones patrimoniales, siendo muy minoritarias los referentes de carácter etnológico y tecnológico, así como, especialmente, la visión holística del patrimonio (1'2 %) (cuadro7).

Indica cinco elementos de la provincia de Huelva que identificarías con patrimonio cultural. (A)		¿Crees que existe relación entre patrimonio cultural y patrimonio natural? ¿Por qué? (A)	
- Patr. Natural.	14'3 %	- Interdiscipliniedad.	61'25 %
- Patr. Histórico.	32'8 %	- Discipliniedad.	36'25 %
- Patr. Artístico.	32'8 %	- NS/NC.	2'50 %
- Patr. Etnológico.	9'7 %		
- Patr. Tecnológico.	9'2 %	- Patr. Natural como elemento constituyente del Patr. Cultural	21'25 %
- Patr. Holístico-Cultural.	1'2 %		

Cuadro 7. Caracterización tipológica del patrimonio (cuestiones 7 y 9).

Parece interesante comentar cómo del total de elementos patrimoniales onubenses propuestos por los encuestados a través de esta pregunta, el mayor índice de referencias están relacionados con el *fenómeno colombino* (Monasterio de La Rábida, Monumento a la Fe descubridora, Puerto de Palos de la Frontera...), con un 30 % de representatividad, seguido a gran distancia por las *fortificaciones* de este ámbito provincial, diferentes *iglesias y conventos*, entre otros, factores que proporcionan información destacable sobre el conocimiento que estos maestros tienen en relación con los elementos patrimoniales de Huelva y los referentes culturales de mayor relevancia para ellos (cuadro 8).

Indica cinco elementos de la provincia de Huelva que identificarías con patrimonio cultural. (A)
--

Elementos colombinos	30'0 %	Gruta de las Maravillas	5'4 %
Castillos y fortalezas	12'5 %	Parque Nacional de Doñana	4'3 %
Iglesias y conventos	9'4 %	Juan Ramón Jiménez	3'4 %
Monumentos arquitectónicos y escultóricos	8'8 %	Minas de Riotinto	2'3 %
Restos arqueológicos	6'5 %	Museos	2'3 %
Romerías y fiestas	6'3 %	Otros	8'8 %

Cuadro 8. Determinación de elementos patrimoniales onubenses significativos (cuestión 7).

En la novena pregunta se intenta comprobar el grado de interdisciplinariedad o disciplinariedad contemplado por los futuros maestros de Educación Primaria en relación con la consideración del patrimonio natural como componente del que hemos denominado patrimonio cultural desde una visión holística. Así, la gran mayoría (61'25 %) entiende que el patrimonio cultural y el natural se encuentran fuertemente vinculados, aunque sólo el 21'25 %, entiende esta relación como la integración de los referentes de carácter natural como un componente del patrimonio cultural (cuadro 7).

La decimoctava cuestión puede actuar cómo síntesis de este bloque de preguntas del cuestionario, relacionado con el conocimiento sobre la materia, a través de la cual comprobamos de nuevo el predominio de las manifestaciones históricas y artísticas, que constituyen el 69'6 % de las respuestas. Sin embargo, en esta ocasión, al incluir en la pregunta referencias al patrimonio universal digno de ser protegido a toda costa, las respuestas se decantan por perspectivas de carácter monumentalista,

manifestándose en este sentido el 91 % de la muestra (cuadro 9). Así, dentro de los elementos patrimoniales considerados mayoritariamente en esta pregunta podemos destacar, en función al número de referencias que reciben, *la Alhambra, el Parque Nacional de Doñana, la Muralla China o la Selva del Amazonas* entre otras muchas de un total de 69 variantes (cuadro 10).

<i>Indica cinco elementos del patrimonio universal que consideres como imprescindibles para protegerlos ante la eventualidad de un desastre natural o humano y explica muy brevemente porqué. (A)</i>			
- Persp. fetichista.	0'0 %	- Patr. Natural.	22'6 %
- Persp. excepcionalista.	1'8 %	- Patr. Histórico.	35'0 %
- Persp. monumentalista.	91'0 %	- Patr. Artístico.	34'6 %
- Persp. estética.	0'0 %	- Patr. Etnológico.	1'8 %
- Persp. histórica.	5'4 %	- Patr. Tecnológico.	4'2 %
- Persp. simbólico-identitaria.	1'8 %	- Patr. Cultural.	1'8 %

Cuadro 9. Determinación y tipología del hecho patrimonial (cuestión 18).

<i>Indica cinco elementos del patrimonio universal que consideres como imprescindibles para protegerlos ante la eventualidad de un desastre natural o humano y explica muy brevemente porqué. (A)</i>			
Alhambra de Granada	13'00 %	Torre de Pisa	4'76 %
Parque Nacional de Doñana	10'15 %	Coliseo Romano	3'17 %
Muralla China	7'30 %	Torre Eiffel	2'50 %
Selva del Amazonas	6'66 %	Giralda de Sevilla	2'50 %
Mezquita de Córdoba	6'35 %	La Rábida (Huelva)	2'50 %
Pirámides de Egipto	6'00 %	Otros	35'11 %

Cuadro 10. Elementos patrimoniales de carácter universal (cuestión 18).

- *Conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio.*

La décima cuestión interroga sobre el conocimiento que estos futuros maestros tienen sobre los diferentes contenidos de enseñanza (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en relación con el patrimonio. Así, comprobamos cómo la gran mayoría de la muestra se centra en el desarrollo de informaciones, datos y hechos relacionados con el patrimonio, así como en la potenciación de su respeto, conservación y valoración, es decir, eminentemente contenidos de carácter conceptual y actitudinal, ambos en porcentajes de representatividad muy similares (45 % y 42 %, respectivamente). Los contenidos procedimentales y la visión desde una perspectiva integrada de los tres tipos de contenidos en el desarrollo de los procesos de enseñanza, se encuentra muy alejada de la significatividad que la muestra manifiesta en los dos casos anteriores (cuadro 11). Respecto a los procedimientos que se proponen existen habitualmente errores al plantear como tales conceptos, actitudes e incluso propuestas de actividades o recursos (visitas, diapositivas, vídeos...)

Indica contenidos sociales que pueden trabajarse en la enseñanza a partir de elementos patrimoniales. (A)	
- Conceptuales.	45'0 %
- Procedimentales.	9'2 %
- Actitudinales.	42'0 %
- Integración.	3'8 %

Cuadro 11. Contenidos de carácter patrimonial (cuestión 10).

Por otro lado, la undécima cuestión, referente a las aportaciones que puede hacer al patrimonio para la mejora de enseñanza de

las Ciencias Sociales, indica una mayor proporción de individuos que entienden los elementos patrimoniales como una manera de facilitar el conocimiento de los aspectos más cercanos a los alumnos y de comprender los acontecimientos que suceden o han sucedido en su entorno. De forma muy pareja a esta opinión también predomina en la muestra la visión del patrimonio como un factor de gran relevancia a la hora de conocer los contenidos históricos, aunque esto podría estar relacionado también con aquellos encuestados, que constituyen una parte significativa de la muestra, que entienden la importancia del patrimonio no sólo desde el punto de vista histórico, destacando las aportaciones que puede hacer para facilitar los aprendizajes de todas las Ciencias Sociales en general. Hay que destacar la alta proporción de individuos de la muestra (12'5 %) que no contestan a esta pregunta, lo que puede indicarnos los problemas que los maestros en formación inicial encuentran a la hora de valorar la relevancia y significatividad de la didáctica del patrimonio dentro de las Ciencias Sociales (cuadro 12).

<i>¿Qué puede aportar el patrimonio para la mejora de la enseñanza de las Ciencias Sociales? (A)</i>	
Conocimiento del entorno más cercano	22'30 %
Comprensión de los acontecimientos históricos	20'00 %

Comprensión de las Ciencias Sociales	12'50 %
Recursos para la enseñanza	8'00 %
Favorece la motivación para el aprendizaje	8'00 %
Conocimiento de los elementos patrimoniales	6'70 %
Conocimiento y respeto hacia las diferentes culturas	5'50 %
Conocimientos geográficos	2'25 %
Aportación de nuevos conocimientos	2'25 %
NS/NC	12'50 %

Cuadro 12. Valor del patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales (cuestión 11).

La pregunta duodécima cuenta con una mayoría (56'5 %) que considera la mejor forma de integrar el patrimonio en la enseñanza reglada a través de la realización de excursiones a diferentes elementos patrimoniales distribuidas a lo largo de todo el curso, siendo poco significativas las respuestas que se dan a los demás items propuestos, como podemos ver en el siguiente cuadro (cuadro 13). Esa misma tendencia se observa en la pregunta decimotercera, relacionada con las actividades que se pueden proponer para trabajar los referentes patrimoniales, ya que la mayor parte de las respuestas se centran en los items 3 (visita a un museo o centro de interpretación) y 6 (visita a un yacimiento arqueológico), constituyendo la suma de ambos el 50'6 % de la totalidad de las respuestas dadas. En porcentajes muy próximos podemos citar también la realización de juegos de simulación y el diseño de talleres de trabajo de carácter patrimonial. Los demás items muestran representaciones porcentuales muy alejadas a los comentados (cuadro 14). No deja de ser relevante en la cuestión duodécima que los de carácter investigativo, que hemos

considerado como indicadores de un mayor desarrollo profesional y deseables (4 y 6) tengan unos porcentajes muy similares a los indicativos de un estadio menos evolucionado (3y 7)

¿Cómo integrarías los contenidos patrimoniales en el Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural para la Enseñanza Primaria? (C)		
1	- A través de excursiones a elementos patrimoniales.	56'5 %
2	- Analizando un elemento patrimonial para extraer información.	11'7 %
3	- Como ilustración de otros contenidos sociales.	7'0 %
4	- Incluyendo conceptos, procedimientos y actitudes de carácter patrimonial en los programas.	7'8 %
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.	7'0 %
7	- Diseñando actividades de carácter complementario.	10'0 %

Cuadro 13. Propuestas de integración del patrimonio en la enseñanza (cuestión 12).

Cuáles de las siguientes actividades te parecen más interesantes para la enseñanza del patrimonio? (C)		
1	- Charla por parte de un especialista.	2'7 %
2	- Explicación del profesor.	1'4 %
3	- Visita a un museo o centro de interpretación del patrimonio.	24'6 %
4	- Análisis y comentario de diapositivas.	5'5 %
5	- Juegos de simulación y de toma de decisiones.	21'0 %
6	- Visita a un yacimiento arqueológico.	26'0 %
7	- Taller de trabajo para desarrollar procedimientos patrimoniales.	17'0 %
8	- Visualización de un vídeo didáctico.	1'8 %

Cuadro 14. Propuestas de actividades de carácter patrimonial (cuestión 13).

En el caso de la pregunta decimocuarta, el 59'4 % de las respuestas otorgan la máxima puntuación en la línea de organizar las actividades de carácter patrimonial como eje entorno al cual diseñar las unidades didácticas para su desarrollo en el aula (item 1). Los otros dos items que se proponían cuentan con porcentajes muy alejados del primero (cuadro 15).

¿Cómo organizarías las actividades anteriormente indicadas? (C)		
1	- Como eje entorno al que desarrollar unidades didácticas en el aula.	59'4 %
2	- Como complemento a las exposiciones y al libro de texto.	28'6 %
3	- Cómo actividades esporádicas.	12'0 %

Cuadro 15. Propuestas de organización de las actividades de carácter patrimonial (cuestión 14).

La decimoquinta cuestión, referida a las finalidades de la enseñanza del patrimonio, recibe respuestas muy variadas sin que haya un predominio claro de ninguna de ellas. Así, son los items 2 (capacitar para el desenvolvimiento en el medio natural, social y cultural) y 1 (facilitar el conocimiento de nuestra historia y la de otros países) los más representados, con un 18'9 % y 18'1 % respectivamente, seguidos de los items 3 (sensibilizar para la conservación de nuestros monumentos) y 10 (conocer, interpretar, comprender y respetar los rasgos culturales que identifican y simbolizan a las diferentes sociedades), encontrándose también muy cercano el 4 (favorecer el conocimiento y comprensión de nuestra cultura e historia y la de otras sociedades). El resto cuenta con un porcentaje de representación mucho más bajo, especialmente los items 5 (encontrar trabajo en un centro de conservación y difusión patrimonial) y 9 (interpretar y racionalizar las inquietudes nacionalistas y autonomistas de las comunidades), cada uno de ellos con un porcentaje del 0'9 % (cuadro 16).

¿Para qué te parece interesante enseñar contenidos patrimoniales? (C)		
1	- Facilitar el conocimiento de nuestra historia y la de otros países.	18'1 %

2	- Capacitar para desenvolverse en el medio.	18'9 %
3	- Sensibilizar para la conservación de nuestros monumentos.	17'7 %
4	- Favorecer el conocimiento y comprensión de nuestra cultura y la de otras sociedades.	15'2 %
5	- Encontrar trabajo en un centro de conservación y difusión patrimonial.	0'9 %
6	- Facilitar el conocimiento del desarrollo y evolución del medio.	3'7 %
7	- Capacitar para interpretar e intervenir en los conflictos sociales actuales.	5'3 %
8	- Como instrumento relevante dentro de la cultura del ocio.	1'6 %
9	- Interpretar y racionalizar las inquietudes nacionalistas y autonomistas.	0'9 %
10	- Conocer, interpretar, comprender y respetar los rasgos culturales que identifican y simbolizan a las diferentes sociedades.	17'7 %

Cuadro 16. Consideraciones sobre las finalidades del patrimonio en la enseñanza (cuestión 15).

La pregunta decimosexta cuenta con una amplia mayoría (70'7 %) que entendiendo la necesidad de proteger y conservar nuestro patrimonio no plantea intervenciones activas y participativas con este fin, manteniéndose más como algo teórico y deseable que como una actitud comprometida con la conservación de los referentes patrimoniales, aunque no existe ningún caso en el que no se considere la necesidad de articular actuaciones en este sentido. Las escasas propuestas de carácter intervencionista y activas que se exponen suelen estar dirigidas en el sentido de realizar tareas de conservación de espacios naturales e históricos ya sea individualmente o participando en asociaciones de voluntarios, concienciando a determinadas entidades, administraciones y a la sociedad en general o difundiendo las manifestaciones culturales. En esta misma línea, con respecto a la cuestión decimoséptima, existen dos tendencias mayoritarias parejas. Por un lado la

consideración de que son las instituciones públicas y privadas las que deben implicarse en la conservación de nuestro patrimonio cultural (37'6 %) y por otro los que consideran que esta responsabilidad ha de caer en los ciudadanos (33'3 %), aunque hay que tener también en cuenta un amplio grupo que entiende que la solución a los problemas conservacionistas ha de recaer en los ciudadanos y en las instituciones públicas, dejando a un lado a la empresa privada. Lo que sí parece evidente es que, en la gran mayoría de los casos, la muestra se decanta por la necesaria implicación social de la ciudadanía en la toma de medidas de carácter conservacionista (cuadro 17).

¿Por qué crees que es necesario actuar para conservar nuestro patrimonio? Explica algún ejemplo en el que podrías colaborar en la mejora del patrimonio. (A)		<i>La conservación del patrimonio es una obligación de:</i> (C)	
		- Instituciones públicas.	0'7 %
		- Instituciones privadas.	0'0 %
- No es necesario actuar.	0'0 %	- Los ciudadanos.	33'3 %
- Participación pasiva.	70'7 %	- Instituciones públicas y privadas.	37'6 %
- Intervención activa.	29'3 %	- Ciudadanos e instituciones públicas.	28'4 %

Cuadro 17. Implicaciones para la conservación del patrimonio (cuestiones 16 y 17).

Análisis de los datos por categorías y variables

Teniendo en cuenta todos estos aspectos referenciados en el anterior apartado, que configuran el primer nivel de análisis de los cuestionarios,

podemos extraer otras informaciones, de segundo orden y carácter más complejo, respecto a las concepciones sobre el patrimonio y su enseñanza y aprendizaje por parte de los maestros en formación inicial, a través de los cuales obtenemos datos porcentuales, esta vez estableciendo relaciones con cada una de las variables analíticas, en función a los indicadores ya propuestos para facilitar su estudio. Todo ello nos permite aproximarnos al conocimiento didáctico del contenido dominante sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio por parte de la muestra de estudio seleccionada.

- ***Categoría I: Concepto y tipología patrimonial.***

Como ya hemos visto anteriormente, para aproximarnos al conocimiento que los maestros en formación inicial tienen respecto a esta categoría, relacionada con los aspectos propiamente epistemológicos sobre el hecho patrimonial, contamos con dos variables analíticas: *concepto de patrimonio* y *tipología patrimonial* (cuadro 18).

CATEGORÍA CONCEPTO Y TIPOLOGÍA PATRIMONIAL		
Variable	Indicador	%
Concepto de patrimonio.	Perspectiva histórica.	58'8
	Perspectiva monumentalista.	21'2
	Perspectiva simbólico-identitaria.	20'0
Tipología patrimonial.	Patrimonio histórico-artístico y natural.	92'5
	Patr. Histórico-artístico/natural, etnológico y/o tecnológico.	5'0
	Patrimonio holístico-cultural.	2'5

Cuadro 18. Concepciones de la muestra respecto a la categoría I.

En relación con la primera variable, la gran mayoría de las respuestas (58'8 %) ponen de manifiesto una concepción del hecho patrimonial caracterizada exclusivamente por una visión histórica

del patrimonio, en base a la antigüedad de los elementos que lo componen, sin que en ningún caso se plantee desde una perspectiva estética o artística. Muy similar es el porcentaje de individuos que parten de una visión de corte monumentalista y simbólico-identitaria en relación con la determinación de los referentes patrimoniales, obviándose también por completo las perspectivas basadas en componentes fetichistas y excepcionalistas.

Por otro lado, respecto a la variable de *tipología patrimonial*, la inmensa mayoría de los individuos no llega a considerar la totalidad y variabilidad de los referentes patrimoniales, centrándose así, de forma habitual en las manifestaciones de carácter histórico-artístico y natural (92'5 %), siendo mucho más problemática, y por ello de menor representatividad en la muestra, la consideración de manifestaciones de filiación etnológica y tecnológica. Hay que destacar la escasa presencia de una visión integral y holística del patrimonio, considerada exclusivamente por el 2'5 % de la muestra.

A partir de esta clasificación tipológica en relación a las diferentes manifestaciones patrimoniales, podemos elaborar una distribución respecto al total de la muestra, a través de la cual es posible ver el predominio de una visión histórico-artística, ya que el 98'75 % y el 96'25 % de los encuestados indicaron, respectivamente,

componentes patrimoniales históricos y artísticos, seguidos por el patrimonio natural, con el 76'25 %. Mucha menos incidencia, como ya hemos comentado, han tenido los referentes etnológicos y tecnológicos, habiéndose considerado los primeros por el 32'5 % de los individuos y los segundos, exclusivamente, por el 28'75 %. Sin embargo, a pesar del predominio de las manifestaciones de índole histórico, hay que mencionar la escasa presencia que han tenido las manifestaciones patrimoniales de carácter documental, que, incluidas dentro del patrimonio histórico, sólo han sido expresamente consideradas por el 2'5 % de la muestra.

Estos datos indican que si la mayoría de la muestra tiene una visión de carácter histórico, básicamente en función a la antigüedad de los elementos patrimoniales, donde hay una considerable parte de ella que participa de una visión identitaria, encontramos graves problemas respecto a la variable *tipología del patrimonio*, en la que es excepcional la concepción integral y predomina de forma abrumadora los referentes histórico-artísticos. Ello indica la necesidad de trabajar en la línea de potenciar la concienciación respecto a otros referentes patrimoniales, como primer paso para poder alcanzar el nivel deseable de conceptualización del patrimonio como la integración, desde una perspectiva holístico-cultural, de todos los elementos que configuran el hecho patrimonial.

Por otro lado, parece interesante comentar la prácticamente nula presencia de criterios estéticos a la hora de determinar el hecho patrimonial, excepto en un caso, en el que junto a la consideración histórica incluye también la estética y monumental. La escasa presencia de los componentes estéticos parece contraponerse con el predominio de la visión histórico-artística de las manifestaciones patrimoniales, debiendo estar relacionada esta situación con la escasa formación y reflexión conceptual sobre el hecho patrimonial que reflejan las concepciones de estos maestros en formación inicial.

En este mismo sentido encontramos una gran cantidad de reminiscencias de carácter monumental según muestran gran parte de las respuestas proporcionadas por los individuos que hemos identificado con perspectivas historicistas e incluso simbólico-identitarias, ya que de ellos el 74'5 % y el 50 %, respectivamente, siguen manteniendo una importante componente monumental en la determinación de los referentes patrimoniales. Sin embargo, no se muestra ningún caso en el que predominen consideraciones fetichistas o excepcionalistas, lo que supone un relativo desarrollo respecto a la concepción del patrimonio.

CONCEPTO Y TIPOLOGÍA PATRIMONIAL	
1 ^{er} nivel de desarrollo profesional	76'25 %

Con todo ello, podemos determinar que la mayor parte de la muestra se situaría en el primer nivel de desarrollo profesional dentro de la hipótesis de progresión que presentamos inicialmente (76'25 %), a gran distancia de los porcentajes de los otros dos niveles (cuadro 19). Tanto en los individuos que constituyen el grupo del primer nivel como en el del segundo predomina una escasa formación patrimonial previa, que puede justificar parcialmente este hecho, dándose algunos casos en los que se indica expresamente que no se han planteado nunca qué es el patrimonio, su valor social o las diferentes manifestaciones de patrimonio que pueden existir. A pesar de ello, encontramos un caso que indicaba una formación universitaria previa más óptima en este sentido. Sin embargo, parece que la formación que ha recibido este sujeto se decanta más por una fundamentación patrimonial de carácter histórico que por referentes socializadores, integrales y de mayor complejidad conceptual, dando lugar, finalmente a una formación inapropiada con respecto a la visión que en este trabajo consideramos como patrimonio, desde una concepción sistémica y holística.

2º nivel de desarrollo profesional	18'75 %
3º nivel de desarrollo profesional	5'00 %

Cuadro 19. Niveles de desarrollo profesional respecto a la categoría I.

La experiencia realizada por Llobet (2000), llega a unas consideraciones muy semejantes a las expuestas en los párrafos precedentes, respecto a los escasos conocimientos que tienen los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona en relación con la Historia del Arte y especialmente con el arte contemporáneo, a pesar de que muchos de ellos hayan cursado alguna asignatura de esta disciplina. Con todo ello, Llobet llega a la conclusión de que esta situación se debe, en gran parte, a una formación artística en la que prima, fundamentalmente, una enseñanza caracterizada por métodos transmisivos y memorísticos, con una gran cantidad de contenidos que no llegan a asimilar y obviando los temas de arte contemporáneo debido a la falta de tiempo para terminar la asignatura. Esto conduce a que los estudiantes para profesor tengan una visión muy parcial del arte, con importantes problemas para su interpretación sociocultural y con actitudes negativas hacia los movimientos estilísticos contemporáneos, aspectos que, desde nuestra perspectiva, tienen una importante repercusión para el desarrollo profesional de los docentes, en relación con la imbricación del patrimonio en los procesos de enseñanza/aprendizaje del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

- **Categoría II: Enseñanza y aprendizaje del patrimonio.**

Las tres variables analíticas implicadas en esta categoría (*recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio, integración en los procesos educativos y contenidos de enseñanza*) están directamente relacionadas con el conocimiento que los docentes en formación inicial muestran sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio (cuadro 20).

CATEGORÍA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO		
Variable	Indicador	%
Integración en el currículum educativo.	Integración anecdótica.	60'0
	Fuente de análisis sociohistórico-natural.	23'8
	Imbricación plena en los currícula.	16'2
Recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio.	Visitas, experiencias, talleres y simulaciones.	93'8
	Unidades didácticas integradoras.	3'8
	Clases magistrales, charlas y materiales específicos.	2'4
Contenidos.	Conceptual/actitudinal.	80'0
	Integración de contenidos.	13'8
	Conceptuales/procedimentales/actitudinales.	2'4
	NS/NC	3'8

Cuadro 20. Concepciones de la muestra respecto a la categoría II.

Así, en la primera de estas variables (*integración en el currículum educativo*) se mantiene fundamentalmente una concepción de la didáctica del patrimonio en la que domina una integración anecdótica en los procesos de enseñanza-aprendizaje (60 %), como mero complemento de explicaciones o a través de salidas esporádicas sin una programación clara, aunque no exista ningún caso en el que no se valore la necesidad de trabajar estos aspectos.

En menor grado de representatividad dentro de la muestra podemos observar la integración de los referentes patrimoniales como fuentes de información del ámbito sacionatural, siendo aún menos relevante la concepción de una integración significativa, en base a su inclusión en las programaciones docentes tanto en objetivos como en contenidos y criterios de evaluación.

En el caso de la variable *recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio*, el 93'8 % de los casos toman una postura participativa, de corte constructivista, en los procesos didácticos, centrada predominantemente en la planificación de visitas y el diseño de talleres y juegos de simulación en los que los alumnos han de tomar actitudes emprendedoras. Sólo dos casos toman posturas didácticas muy pobres, donde se plantean básicamente el desarrollo de actividades centradas en las explicaciones del profesor a través de clases magistrales. También tiene un índice de representatividad muy bajo, semejante a lo comentado anteriormente, el desarrollo de una visión del patrimonio plenamente integrada en los procesos educativos, mediante el diseño de unidades didácticas innovadoras y sistémicas, caracterizadas por la planificación de estrategias metodológicas investigativas y socialmente significativas.

En lo que respecta a la variable *contenidos de enseñanza*, destaca la tendencia a considerar los contenidos de carácter conceptual, que aportan datos e informaciones sobre conocimientos sociohistóricos, encontrándose tal tendencia relacionada con la presencia de contenidos actitudinales (80 %), en función a problemas de conservación y protección de los elementos patrimoniales, sin un desarrollo parejo de contenidos procedimentales. Por otro lado, es minoritaria la presencia de propuestas de actividades que desarrollen, junto a conceptos y actitudes, estos procedimientos relacionados con las propias estrategias y procesos de investigación sociohistóricos, de forma que partan de referentes y fuentes de información patrimoniales, no dándose así una integración clara entre estos contenidos y los conceptuales y actitudinales.

Sin embargo la integración de los tres tipos de contenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de carácter mucho más complejo, tiene cierta significatividad, en función al grado de representatividad que se desprende de la muestra (13'8 %). Junto a ello, es de destacar cómo en el 3'8 % de los casos no se responde a las cuestiones relacionadas con esta variable, lo que puede indicarnos, junto a los datos anteriormente comentados, los problemas que plantea la determinación y propuesta de los diferentes contenidos patrimoniales para su enseñanza en el caso de estos maestros en formación inicial.

El estudio de las tres variables correspondientes a esta categoría nos han indicado una situación preocupante respecto a las concepciones que los maestros en formación inicial muestran sobre este ámbito, pues a pesar de que en lo referente a *recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio* la gran mayoría se encontraría en el segundo nivel de desarrollo, las variables de *integración en los procesos educativos* y, especialmente, *contenidos de enseñanza* muestran eminentemente un predominio del primer nivel (cuadro 21).

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO	
1 ^{er} nivel de desarrollo profesional	51'25 %
2 ^o nivel de desarrollo profesional	46'25 %
3 ^{er} nivel de desarrollo profesional	2'50 %

Cuadro 21. Niveles de desarrollo profesional respecto a la categoría II.

LA MAYORÍA DE LOS PROBLEMAS EN RELACIÓN A LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO PARTEN DE LA PRIMERA Y TERCERA VARIABLE. LA INFORMACIÓN PROPORCIONADA POR EL CUESTIONARIO INDICA QUE EXISTEN IMPORTANTES DIFICULTADES PARA EL TRATAMIENTO PROCEDIMENTAL Y POR SUPUESTO INTEGRADO DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA RELACIONADOS CON EL PATRIMONIO, MUY PROBABLEMENTE DEBIDO AL DESCONOCIMIENTO DE LOS PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN PROPIOS DE CADA UNA DE LAS DISCIPLINAS QUE TIENEN COMO OBJETO DE ESTUDIO EL PATRIMONIO, CUYA PRESENCIA ES MUY REDUCIDA EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA, ASÍ COMO EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN GENERAL.

Esta dificultad de determinación de los contenidos sociohistóricos y, específicamente, de los procedimentales, es un hecho comprobado en diversas investigaciones entre las que podemos citar el trabajo de Pagès (1993), en el que detecta una confusión habitual entre hechos y conceptos, una sacralización de los contenidos factuales y una desatención de los procedimientos de estudio y de aproximación al campo social. En la misma línea, González y Fuentes (1995) reflejan un panorama preocupante respecto a este tema, al destacar las carencias que los alumnos de Magisterio manifiestan en cuanto al dominio de los contenidos específicos, especialmente de carácter procedimental, a la nula formación en el ámbito epistemológico y a la ausencia de reflexión acerca de las finalidades de la enseñanza de contenidos históricos y su relación con la selección de dichos contenidos educativos.

Podemos citar también la experiencia que realizamos (Travé y Cuenca, 1998) para la formación inicial de maestros, en la que evidenciábamos las dificultades que estos alumnos mostraban para el desarrollo de contenidos procedimentales a causa del escaso conocimiento que tenían sobre la Historia, apareciendo obstáculos muy semejantes a los descritos por Pozo (1985). Así, el 78 % de los alumnos cometió importantes errores para la realización de un friso cronológico, no siendo capaz de situar correctamente los diferentes hechos históricos propuestos. Concretamente, ante una

propuesta de trabajo referente al patrimonio histórico, valoraron de forma unánime el interés de su empleo como recurso educativo, para acercarnos al conocimiento de las sociedades pasadas, aunque mayoritariamente (64 %) la relacionaban de forma exclusiva con el trabajo de contenidos conceptuales, olvidando en gran parte el desarrollo de los componentes actitudinales y procedimentales.

Por otro lado, aunque no tan drásticas como en el caso anterior, también encontramos importantes dificultades respecto a la consideración con la que debe aparecer el patrimonio en los diseños didácticos, habiendo una mayoría de casos que mantienen la idea de que los referentes patrimoniales son un buen recurso para la enseñanza de las ciencias sociales, siendo suficiente con un tratamiento anecdótico para ello, como apoyo y refuerzo de otros contenidos relevantes, o en el mejor de los casos puede entenderse como una fuente desde la que partir, para el desarrollo de procedimientos de obtención de información, aunque sin una planificación que conlleve una imbricación plena del patrimonio en las programaciones educativas. Esta situación, evidentemente, constituye un importante obstáculo para el desarrollo de una didáctica del patrimonio como la que estamos defendiendo en este trabajo, suponiendo así una lacra para el propio desarrollo profesional de los docentes.

Sin embargo, sí parecen mucho más evolucionadas las respuestas relacionadas con la segunda variable, planteándose estrategias didácticas que conllevan a una enseñanza más activa y participativa, tanto por parte de los profesores como de los alumnos. Este hecho se relaciona con los propios programas de formación de los docentes, que hacen gran incidencia en aspectos metodológicos y en el desarrollo y experimentación de renovadas estrategias de enseñanza, aunque sin trabajar de forma apropiada los contenidos que pueden desarrollarse mediante dichas propuestas metodológicas.

Es por ello que no podemos dejar de relacionar la escasa formación previa de carácter patrimonial, expuesta anteriormente, con los problemas que se presentan en esta categoría, en la que, como ya se ha comentado, parece especialmente deficiente la determinación de contenidos relacionados con el patrimonio que pueden ser objeto de enseñanza, centrándose de forma habitual en aspectos referentes a conocimientos generales de hechos históricos relevantes o a la caracterización de monumentos histórico-artísticos. En este sentido es también de destacar las grandes dificultades que muestran a la hora de determinar los procedimientos de carácter patrimonial confundiendo con el diseño de actividades como salidas, proyección de diapositivas o debates, entre otras.

- **Categoría III: Metas de la enseñanza del patrimonio.**

Esta categoría, también relacionada, al igual que la anterior, con el conocimiento de los docentes en formación inicial sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, se ha definido en función a dos variables: *conservación del patrimonio* y *finalidad de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio* (cuadro 22).

CATEGORÍA METAS DE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO		
Variable	Indicador	%
Conservación del patrimonio	Participación pasiva.	85'0
	Intervención activa.	15'0
Finalidad de la E/A del patrimonio.	Finalidad crítica.	55'0
	Finalidad práctica.	32'5
	Finalidad cultural.	12'5

Cuadro 22. Concepciones de la muestra respecto a la categoría III.

Es interesante destacar cómo en la primera de estas variables (*conservación del patrimonio*) no existe ningún caso en el que no se considere la necesidad de articular medidas que conlleven a la protección y conservación de nuestro patrimonio cultural. La inmensa mayoría de la muestra se define por la importancia de conservar estos elementos patrimoniales (85 %), aunque no se plantean medidas concretas a través de las cuales pueda apoyarse y potenciarse tal conservación desde posturas activas y comprometidas. Sólo un 15 % de la muestra delimita actuaciones en este sentido, coincidiendo, en este caso, con la mayoría de los

individuos que indicaron una formación universitaria previa más o menos completa en materia patrimonial.

Por último, la variable séptima (*finalidad de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio*) cuenta con una mayoría que considera el interés del desarrollo de una didáctica del patrimonio desde perspectivas críticas (55 %), de forma que se posibilite el conocimiento, interpretación y comprensión de los rasgos culturales e identitarios de las sociedades, capacitándose a los alumnos para intervenir de forma activa y consciente en los conflictos sociales actuales. Igual que sucedía en la variable anterior, estas características están relacionadas con la mayoría de los individuos que recibieron una formación previa, obligatoria o universitaria, de carácter patrimonial en mayor o menor grado. Es relevante también la representatividad con que cuenta, dentro de la muestra, la finalidad de corte práctica, es decir, los encuestados que ven en la enseñanza del patrimonio una posibilidad de aproximarnos a problemas relacionados con la vida cotidiana, sin desarrollar, como sucede en el caso anterior, posturas críticas y socialmente comprometidas. Mucha menor proporción de significatividad tienen los individuos que manifestaron una finalidad de carácter cultural, donde se propicia una enseñanza que pretende el aprendizaje de conocimientos históricos, sociales y culturales sin otra implicación práctica o crítica.

Esta tercera categoría tiene en general un estado de desarrollo mucho más aproximado al nivel deseable que las anteriores (cuadro 23). Esta situación puede venir causada por la propia tendencia social, en determinados niveles culturales, de carácter conservacionista, que palia en cierta manera, la deficiente información recibida sobre las manifestaciones patrimoniales durante los estudios universitarios. Este hecho se constata al comprobar como, tras esa concepción conservacionista, en la gran mayoría de los casos no se profundiza en los problemas que implica la protección del patrimonio, ni en posibles reflexiones y propuestas que puedan ayudar a solventarlos.

Sin embargo, el estudio que realizó Pagès (1996) sobre las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, a partir de unas cuestiones muy semejantes a las que hemos planteado en nuestra investigación, llega a unas conclusiones que difieren en gran parte de los resultados que nosotros hemos obtenido. Las concepciones de los maestros en formación inicial que este autor analiza indican tendencias hacia una enseñanza que valora como fundamentales los aspectos culturales, intelectuales-cognitivos y de aplicación personal y social del conocimiento, que desde nuestra perspectiva situaríamos en el primer o segundo nivel de desarrollo profesional, frente,

como hemos visto, a una mayoría que parte de visiones críticas de la enseñanza en nuestro estudio.

METAS DE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO	
1 ^{er} nivel de desarrollo profesional	10'00 %
2 ^o nivel de desarrollo profesional	31'25 %
3 ^{er} nivel de desarrollo profesional	58'75 %

Cuadro 23. Niveles de desarrollo profesional respecto a la categoría III.

Probablemente, esta diferencia pueda explicarse por los propios programas actuales de formación del profesorado que tienden, en la muestra que hemos investigado, a la consideración, al menos en teoría, de una enseñanza más allá de la acumulación de conocimientos, procurando fomentar finalidades críticas de la enseñanza, aunque aparentemente en muchos casos esto no conlleva el trabajo con propuestas concretas en esta línea que aclaren a los docentes en formación inicial cómo desarrollar estas finalidades y cual es el sentido de ellas.

Resultados del análisis de concepciones de los maestros de educación primaria en formación inicial.

Tras los datos obtenidos mediante el análisis expuesto durante los apartados anteriores, en función a las variables y categorías de estudio, podemos llegar a una consideraciones generales sobre las concepciones de los maestros de Educación Primaria en formación inicial respecto al patrimonio y su enseñanza-aprendizaje.

ASÍ, HEMOS CONSTATADO UNA MAYORÍA DEL SEGUNDO ESTADIO DE DESARROLLO PROFESIONAL (56'25 %). SIN EMBARGO, EL ALTO PORCENTAJE (42'5 %) QUE ENCONTRAMOS EN EL PRIMER NIVEL ES INDICATIVO DE LOS PROBLEMAS QUE ESTE COLECTIVO ENCUENTRA PARA UN DESARROLLO PROFESIONAL QUE CONLLEVE LA PLANIFICACIÓN DE UNA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN EL LÍNEA QUE AQUÍ DEFENDEMOS, SIENDO ANECDÓTICA LA PRESENCIA, CON UN SOLO CASO, QUE SE ENCONTRARÍA DENTRO DEL NIVEL QUE HEMOS CONSIDERADO COMO DESEABLE EN LA EVOLUCIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO.

Concretamente, este caso manifiesta la necesidad de partir de una concepción del patrimonio desde una perspectiva holística y de carácter simbólico-identitario, considerando la necesidad de integrar plenamente el patrimonio en los diseños curriculares, a partir de una visión compleja, dinámica e investigativa de la enseñanza, procurando desarrollar actitudes comprometidas con la conservación del patrimonio, aunque, sin embargo, explicita una tendencia más relacionada con finalidades de la enseñanza de carácter práctico que crítico. A pesar de todo ello, en la gran mayoría de los casos, encontramos la mayor dificultad en la determinación de los contenidos patrimoniales objeto de enseñanza, estableciendo conceptos relacionados con hechos históricos, sin una directa implicación patrimonial, actitudes referidas a la valoración y respeto por la diversidad cultural y por el propio patrimonio de las diferentes civilizaciones, pero no considerando procedimientos propios de los análisis patrimoniales,

salvo el habitual error de indicar simplemente, como contenido procedimental, la realización de una visita a un elemento patrimonial.

En la situación contraria, dentro de todos los individuos que hemos considerado integrados en el primer nivel de desarrollo, encontramos cinco casos que, en las tres categorías, se incluyen dentro de ese estado básico de evolución. Todos ellos parten de una concepción del patrimonio de carácter monumentalista, aunque algunos indicaron también el criterio de antigüedad, determinando como patrimonio, básicamente, los elementos relevantes histórico-artísticos y naturales, salvo dos sujetos en los que uno indicó también elementos de filiación etnológica y el otro de carácter tecnológico, por lo que en ningún momento se llegó a contemplar el hecho patrimonial desde una perspectiva mínimamente compleja. De la misma manera, no entendían la necesidad de llevar a cabo una integración educativa de los referentes patrimoniales, partiendo siempre de consideraciones anecdóticas, salvo en un caso, que lo concebía como una fuente del conocimiento desde la que partir para la enseñanza de contenidos sociales. De la misma manera, no fueron capaces, en ningún momento, de determinar algún tipo de contenido procedimental de implicación patrimonial, limitándose a establecer conceptos generales de carácter sociohistórico y actitudes conservacionistas hacia el patrimonio,

sin propuestas concretas, mientras consideraban la relevancia de una finalidad cultural sobre la práctica o la crítica. Pese a todo ello, es en lo referente a los recursos y estrategias de implicación patrimonial donde la mayoría de estos sujetos muestran un mayor desarrollo, entendiendo procesos más participativos por parte de maestros y alumnos para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos socioculturales que pueden abarcarse a través del tratamiento patrimonial.

En todos estos casos, coincide una clara mención en los cuestionarios sobre la inexistencia de cualquier tipo de formación previa universitaria dentro del ámbito patrimonial, factor que puede haber desencadenado, en parte al menos, este estado básico de desarrollo profesional.

Ya hemos comentado, en cada una de las categorías, cuáles consideramos que son los problemas para que exista tan alto número de individuos en el primer nivel de desarrollo. Podemos resumir estos condicionantes en la ya citada dificultad que encuentra la gran mayoría de la muestra para determinar los contenidos de filiación patrimonial relevantes para su enseñanza. Sin embargo, junto a esta situación, no es menos problemática la escasa consideración que reciben las manifestaciones patrimoniales de carácter etnológico, tecnológico y, sobre todo documental, éste

último como componente del ámbito histórico. Este hecho impide la consideración del patrimonio bajo la perspectiva compleja, sistémica y holística que defendemos, a lo que hay que unir las dificultades que presenta su concepción simbólico-identitaria, muy posiblemente de la mano de la falta de una formación, apropiada, para alcanzar este nivel de reflexión sobre el hecho patrimonial.

Obstáculos para un desarrollo profesional deseable.

A partir de los resultados del estudio aquí presentado hemos podido detectar una serie de obstáculos para la consecución de un desarrollo profesional deseable de los docentes, siempre en la línea de nuestra visión de la didáctica del patrimonio que hemos explicitado en el marco teórico de este trabajo. Por otro lado, la investigación que se ha desarrollado a lo largo de este estudio de concepciones del profesorado en formación inicial conlleva, en principio, dos condicionantes claros: en primer lugar es un estudio sobre conocimiento declarativo, ya que se parte de sus concepciones y, en segundo lugar, se encuentra alejado del conocimiento práctico, por las propias características de la muestra.

ESTO PUEDE COMPROBARSE EN EL CASO DE LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN, YA QUE AUNQUE LOS ESTUDIANTES PARA PROFESOR, EN SU MAYORÍA, EXPLICITAN TEÓRICAMENTE REFERENTES DE CARÁCTER CRÍTICO, DIVERSAS INVESTIGACIONES REALIZADAS SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE DEMUESTRAN LA

HEGEMONÍA DE TENDENCIAS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA, COMO PONE DE MANIFIESTO POR EJEMPLO ALONSO (1998) EN EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE DURANTE LA ETAPA DE E.G.B. ALGO MUY SIMILAR HEMOS COMPROBADO EN NUESTRO ESTUDIO, AL PEDIR UNA MUESTRA DE INTENCIONALIDAD DE LA FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO, DONDE, COMO HEMOS DICHO, EL POSICIONAMIENTO ES DE ÍNDOLE CRÍTICO, PERO AL SOLICITÁRSELES SEGUIDAMENTE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EN ESTA LÍNEA, EL RESULTADO ES MUY DIFERENTE, DANDO LUGAR A TENDENCIAS DE CARÁCTER CULTURAL. ESTA SITUACIÓN PROPORCIONA CIERTAS CONTRADICCIONES QUE TAMBIÉN PUEDAN ESTAR PROVOCADAS POR UNA FALTA DE PRECISIÓN EN EL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS EMPLEADO Y QUE PODRÍA SUBSANARSE A TRAVÉS DE FUTUROS ESTUDIOS DE CARÁCTER MÁS CUALITATIVO EN RELACIÓN CON ESTE ASPECTO CONCRETO.

Sin embargo, los datos que hemos obtenido nos parecen de gran interés, ya que podemos analizar las características del conocimiento didáctico del contenido dominante en el profesorado en formación inicial y en qué estadio de la hipótesis de progresión que hemos elaborado se encuentra. Todo ello se articula como punto partida para abordar los programas de formación del profesorado desde un conocimiento cercano y real a las concepciones de los futuros docentes dentro del ámbito temático concreto de nuestro estudio, lo que nos permite partir de las mismas para facilitar la construcción del conocimiento profesional deseable.

A través de todo el estudio presentado podemos comprobar cómo los principales obstáculos que localizamos con respecto a las concepciones del profesorado en formación inicial parten fundamentalmente de los problemas que suscitan los programas de formación del profesorado.

En este sentido, Pagès (1997) expone lo que él considera algunos de los principales problemas que presentan los planes de formación de los maestros de educación Primaria, destacando aspectos como el fuerte carácter psicopedagógico que en general cuenta la titulación o la propia concepción de un maestro generalista que ha de dominar todas las áreas y asignaturas de la Educación Primaria (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua, Literatura, Educación Artística...). Todo esto conlleva actualmente un curriculum de formación inicial de los maestros caracterizado por una sobrecarga de conocimientos teóricos y una insuficiente relación entre el saber académico-científico y el saber profesional, dejando también a un lado los conocimientos propios de las materias objeto de enseñanza.

A pesar de todo lo visto, coincidimos con González y Fuentes (1995) en que los alumnos en formación inicial no son conscientes de sus deficiencias formativas, especialmente en los aspectos relacionados con la naturaleza del conocimiento de las Ciencias

Sociales y del enfoque desde el que se abordan los contenidos para su enseñanza, aspecto que atañe a lo que hemos visto en el primer factor del análisis estadístico. Es común que los alumnos de magisterio demanden más conocimientos sobre experiencias que permitan aprender cómo realizar tareas docentes relacionadas con planificar, gestionar e impartir las clases, que curiosamente, según hemos visto en nuestro estudio, es sobre lo que menos problemas se plantea, como también ha demostrado en su estudio Fuentes (1998), dejando en un segundo plano la relevancia del dominio de los contenidos de las disciplinas objeto de enseñanza-aprendizaje.

HEMOS COMPROBADO LA MUY ESCASA O INCLUSO NULA FORMACIÓN UNIVERSITARIA QUE, CON RESPECTO AL PATRIMONIO, DESARROLLAN LOS PROGRAMAS FORMATIVOS DE LAS UNIVERSIDADES, LO QUE, EVIDENTEMENTE IMPIDE EL CONOCIMIENTO Y REFLEXIÓN SOBRE LOS ASPECTOS TRATADOS DIRECTAMENTE RELACIONADOS CON EL PATRIMONIO, COMO INDICA ORTEGA (2002) PARA EL CASO DEL ARTE, AUNQUE NO SUCEDE LO MISMO CON REFERENTES DIDÁCTICOS DE CARÁCTER GENERAL. DE TAL MANERA SE HACE NECESARIO MODIFICAR DE FORMA DRÁSTICA LOS PROGRAMAS FORMATIVOS DE LOS DOCENTES, CON LA INTENCIÓN DE CORREGIR ESTOS ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS QUE IMPIDEN UN DESARROLLO DE SU LABOR PROFESIONAL (COPELAND, 1999) SIEMPRE EN LA LÍNEA QUE NOSOTROS HEMOS CONSIDERAMOS DESEABLE.

Es evidente que las situaciones expuestas suponen importantes y habitualmente insalvables obstáculos para que los futuros docentes

puedan alcanzar el nivel de desarrollo profesional que consideramos deseable en relación con la enseñanza aprendizaje del patrimonio. Este hecho, según hemos visto, se produce fundamentalmente a causa del bajo estado de reflexión sobre el hecho patrimonial respecto a su conceptualización y tipificación, al tiempo que no se conocen suficientemente o no se consideran relevantes los contenidos de carácter patrimonial que han de ser objeto de enseñanza en las diferentes etapas educativas que constituyen, en general, la enseñanza obligatoria.

Bibliografía

ALONSO, A.M. (1998) *EL PROFESORADO ASTURIANO ANTE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE*. OVIEDO, UNIVERSIDAD DE OVIEDO.

BALLART, J. (1997) *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel, Barcelona.

CONDE, C., GAVALDÀ, A. Y SANTISTEBAN, A. (2000) ORÍGENES DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN EL ALUMNADO DE FORMACIÓN INICIAL. EN J. PAGÉS, J. ESTEPA Y G. TRAVÉ (EDS.) *MODELOS, CONTENIDOS Y EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES*. HUELVA, UNIVERSIDAD DE HUELVA. 383-400.

COPELAND, T. (1999) PAST EXPERIENCE: A VIEW FROM TEACHER EDUCATION. IN J. BEAVIS & A HUNT (ED) *COMMUNICATING ARCHAEOLOGY*. OXFORD, OXBOW BOOKS. 79-86.

CUENCA, J.M.(2002) *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. (2003) Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 2. 37-45.
- DOMÍNGUEZ, C. (2003) El patrimonio y la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la formación inicial de los profesores. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 1. 127-149.
- 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.
- FONTAL, O. (2003) *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Oviedo, Trea.
- FUENTES, E.J. (1998) *Aprendiendo a enseñar historia*. Lugo, Diputación Provincial de Lugo.
- GONZÁLEZ, M. Y FUENTES, E.J. (1995) FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: IMPLICACIONES DESDE LA DETECCIÓN DE NECESIDADES. *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 5. 129-139.
- HERNÁNDEZ, F.X. (2002) SOCIEDAD, PATRIMONIO Y ENSEÑANZA. ESTRATEGIAS PARA EL SIGLO XXI. EN I. GONZÁLEZ (DIR): *LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA, ELEMENTOS DEL MEDIO*. MADRID, MEC. 245-277.
- LLOBET, C. (2000) LOS CONOCIMIENTOS DE HISTORIA DEL ARTE DE LOS ALUMNOS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO. EN J. PAGÉS, J. ESTEPA Y G. TRAVÉ (EDS.) *MODELOS, CONTENIDOS Y EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES*. HUELVA, UNIVERSIDAD DE HUELVA. 413-424.
- ORTEGA, N.I. (2002) La didáctica de la historia del arte. Una propuesta para formar maestros. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 31. 111-117.
- PAGÈS, J. (1993) PSICOLOGÍA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. *INFANCIA Y APRENDIZAJE*, 62-63. 121-151.
- PAGÈS, J. (1996) Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son? ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28. 103-114.

- PAGÈS, J. (1997) LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: REFLEXIONES SOBRE LAS LUCES Y LAS SOMBRAS DE LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO. *INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA*, 31. 89-98.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998) *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla, Díada.
- POZO, J.I. (1985) *EL NIÑO Y LA HISTORIA*. MADRID, M.E.C.
- PRATS, LL. (1997) *Antropología y patrimonio*. Ariel, Barcelona.
- RUIZ, R., WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ, R. (2004) La alfabetización científica y el patrimonio: análisis de páginas web. En P. Díaz y otros (coords.): *La Didáctica de las Ciencias Experimentales ante las Reformas Educativas y la Convergencia Europea*. Bilbao, Universidad del País Vasco. 435-439.
- TRAVÉ, G. y CUENCA, J.M. (1998) Aportaciones de la Didáctica de la Historia a la formación inicial del profesorado. Metodología y actividades: en busca de Shaltish (al-Andalus). En C. Armengol, M. Feixas y A. Pérez (coords.) *Actas de las I Jornadas Estatales de Experiencias Educativas*. Barcelona, Praxis. 109-110.
- WAMBA, A. (2001) *Modelos didácticos personales y obstáculos para el desarrollo profesional: estudios de caso con profesores de Ciencias Experimentales en Educación Secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.