

# revista de **e**EDUCACIÓN

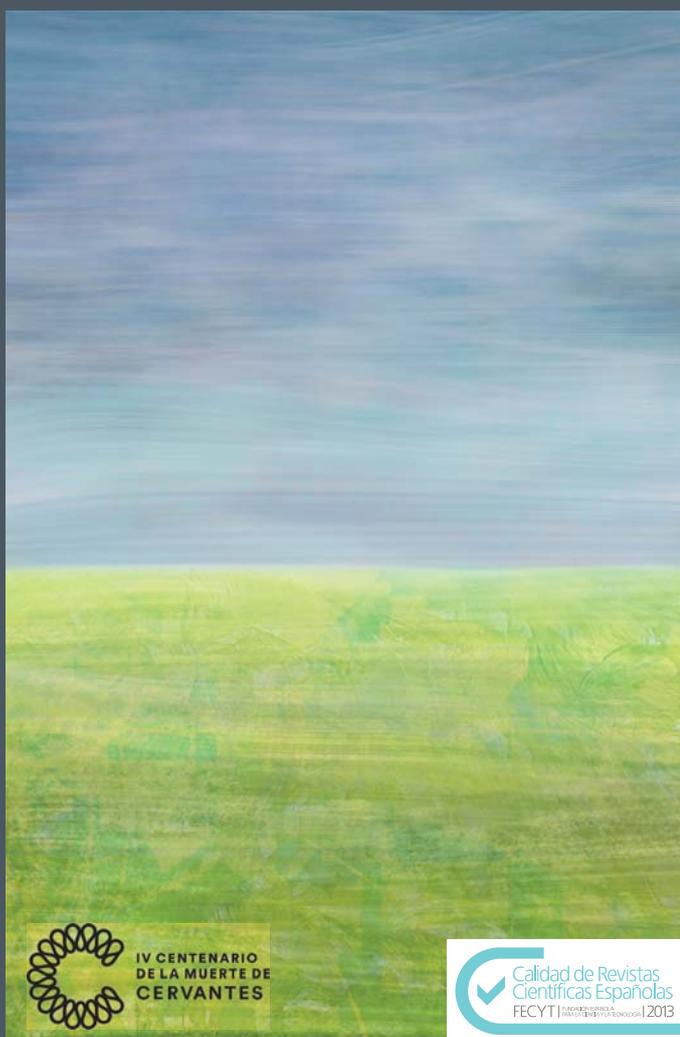
Nº 375 ENERO-MARZO 2017



**Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria**

**Heritage, education, identity and citizenship. Teachers and textbooks in compulsory education**

José María Cuenca-López  
Jesús Estepa-Giménez  
Myriam José Martín Cáceres



# Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria<sup>1</sup>

## Heritage, education, identity and citizenship. Teachers and textbooks in compulsory education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338

José María Cuenca-López  
Jesús Estepa-Giménez  
Myriam José Martín Cáceres

*Universidad de Huelva*

### Resumen

El patrimonio es un elemento clave dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, según se ha podido constatar a través de diferentes estudios llevados a cabo desde hace ya más de 20 años. A partir del patrimonio se pueden trabajar contenidos y problemas relevantes para la sociedad y la educación, entre ellos los aspectos relacionados con ámbitos tan complejos como la identidad y la ciudadanía. Desde la perspectiva que se presenta en este trabajo se concibe una visión de la educación patrimonial de carácter complejo e interdisciplinar, conectando las ciencias sociales con las ciencias naturales y experimentales. Es una visión basada en la resolución de problemas socialmente relevantes, en la interacción, la innovación y en la concepción sociocrítica de la educación.

El estudio, fundamentado en este planteamiento teórico, combina técnicas cuantitativas y cualitativas desde el paradigma interpretativo. Se diseña una tabla de categorías (elaboradas como una hipótesis de progresión) que permite un

---

<sup>(1)</sup> Este trabajo es resultado de los estudios desarrollados en el marco de los proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y de Economía y Competitividad: EDU2008-01968/EDUC, EDU2012-37212 y EDU2015-67953-P, así como con el apoyo de la Red de Excelencia EDU2014-51720-REDT, todos ellos con la cofinanciación de los fondos FEDER de la Unión Europea.

análisis riguroso de los datos obtenidos a través de cuestionarios, rejillas de toma de datos y grupos de discusión. La información es aportada por el profesorado y los libros de texto de educación primaria y secundaria de las materias de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Geografía e Historia, Biología-Geología y Física y Química.

Los resultados permiten aproximarnos a la concepción del patrimonio y de su enseñanza y aprendizaje que se aborda en estos niveles y materias de enseñanza. Se ponen de relieve las relaciones del patrimonio con la identidad, así como los obstáculos existentes para trabajar el patrimonio desde una perspectiva educativa, que provocan un predominio de visiones estéticas y temporales, con estrategias metodológicas de carácter tradicional y finalidades académicas y conservacionistas, que se aproximan a las características del segundo nivel de la hipótesis de progresión en el que se basa este trabajo.

*Palabras clave:* Educación Patrimonial, enseñanza obligatoria, profesorado, libros de texto, identidad, ciudadanía

#### **Abstract**

Heritage is a key element in the teaching and learning process, as has been noted by different studies conducted for 20 years. From heritage we can work relevant contents and problems for society and education, such as identity and citizenship. This paper presents a complex and interdisciplinary vision of heritage education, connecting the social sciences with natural and experimental sciences. It is a vision based on socially relevant solving problems, interaction, innovation and social criticism conception of education.

This study presents a methodology that combines quantitative and qualitative techniques, from the interpretive paradigm. A table of categories is designed (developed as a hypothesis progression) which allows a rigorous analysis of data obtained through questionnaires, data collection tables and discussion groups. The information is provided by teachers and textbooks of primary and secondary subjects of Social Sciences, Natural Sciences, Geography and History, Biology-Geology and Physics and Chemistry.

The results allow us to approach the concept of heritage and its teaching and learning that work at these levels and subjects. It becomes relevant the relationship between heritage and identity, as well as obstacles to working heritage from an educational perspective, causing a predominance of aesthetic and temporal visions, with methodological strategies of traditional character and academic and conservationists purposes, approaching the second level of progression hypothesis defended in this work.

*Keywords:* Heritage Education, Compulsory education, teachers, textbooks, identity, citizenship.

## Introducción

Son diversos los estudios que plantean la educación patrimonial como una línea de investigación relevante en la actualidad, en particular desde la perspectiva educativa, pero también desde el más complejo sentido social que la formación en patrimonio puede otorgar a nuestras comunidades (Estepa, 2009; Miralles, Molina y Ortuño, 2011). Los recientes congresos que se están desarrollando en los últimos años (I, II y III Congreso Internacional de Educación Patrimonial, celebrados en Madrid en 2012, 2014 y 2016, respectivamente), la propia elaboración y aplicación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, desarrollado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Fontal y Ibáñez, 2015) o el programa Museos+ Sociales, ponen de manifiesto esta situación.

Son abundantes los grupos de investigación ya consolidados a través de la realización de proyectos I+D+i competitivos y/o tesis doctorales, que estudian los procesos educativos a través del patrimonio, a partir de unas premisas básicas y coincidentes en gran parte. La investigación en el ámbito de la educación formal no es nada desdeñable, con trabajos como los de Ávila (2001a), de Castro (2016), Gillate, (2014), González-Monfort (2007) o Lleida (2010), centrados en el análisis de las concepciones y conocimientos del profesorado y el papel del patrimonio como contenido y recurso en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Estepa, Ávila y Ferreras, 2008). En el campo de análisis de los libros de texto, se realizaron grandes avances desde los últimos años del siglo XX, tanto en el ámbito educativo en general (Parcerisa, 1999; Tiana 2000), como en el específico de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Ávila, 2001b; Valls, 2001), concretándose también en el caso de la educación patrimonial (Cuenca y Estepa, 2003; Cuenca y López-Cruz, 2014; Estepa, Ferreras, López-Cruz y Morón, 2011; González-Monfort y Pagès, 2005). En esta línea no se debe olvidar citar las propuestas realizadas por el grupo HEREDUC, como parte del programa Sócrates financiado por la Unión Europea (De Troyer, 2005).

Aunque son escasos los trabajos que relacionan patrimonio, identidad y ciudadanía, son de gran interés las reflexiones y estudios sobre patrimonio, paisaje y ciudadanía de Brusa (2011) y Morón (2016) o los de Semedo (2007) y Pinto (2011), donde se tratan aspectos relacionados con patrimonio y ciudadanía, así como los que conectan educación, patrimonio e identidad (Copeland, 2006; Davis, 2007; Falk, Dierking y

Adams, 2011; Semedo, 2015). De manera similar se pueden citar los estudios de Martín-Cáceres y Cuenca, (2011) o Estepa (2013), en los que se analizan las conexiones entre educación formal y no formal con respecto al patrimonio y la identidad y sus relaciones con propuestas de educación para la formación de ciudadanos. En la misma línea, las interacciones entre los ámbitos formales, no formales e informales en la educación patrimonial y sus conexiones con el campo de las escalas identitarias han sido objeto de estudio por Calaf (2010), Fontal (2013) o Gómez Redondo (2013), siempre desarrollándose desde perspectivas interdisciplinarias. A ello se unen los trabajos que abordan la evaluación de los programas educativos en museos y conjuntos patrimoniales (Fontal y Gómez-Redondo, 2016; Vicent, Ibáñez y Asensio, 2015), aspectos a los que cada vez se le está otorgando una mayor relevancia en el campo de la investigación en educación patrimonial.

A partir de aquí, el marco de referencia teórico desde el que se desarrolla este estudio pasa por considerar las conexiones directas entre patrimonio, identidad y ciudadanía. Así, se establece una visión del patrimonio y de la educación patrimonial de carácter interdisciplinar, constructivista, participativo, interactivo, complejo y sociocrítico. Nuestros referentes teóricos parten de la visión del concepto de patrimonio desde una perspectiva holística y sistémica. Para la definición de patrimonio se parte de múltiples visiones: antropológica, temporal y sociocrítica, a lo que se une las relaciones identitarias, tal como ya se ha propuesto en diferentes trabajos (Estepa, 2013).

Todo ello nos lleva a profundizar en estas interacciones, planteándonos como problemas de investigación ¿qué concepto de patrimonio tiene el profesorado y se manifiesta en los libros de texto de enseñanza obligatoria?, ¿qué estrategias metodológicas se emplean en la enseñanza del patrimonio en educación obligatoria, a partir de la información proporcionada por el profesorado y los libros de texto? ¿qué conexiones existen entre patrimonio e identidad a la hora de trabajar con los elementos patrimoniales en la enseñanza obligatoria? Estos problemas de investigación, que responden al objetivo general de conocer la situación actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio, valorando los obstáculos existentes en este proceso y sus propuestas para solventarlos, se abordan a través del desarrollo de diversos proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y por el Ministerio de Economía y Competitividad.

## Método

Se ha llevado a cabo un trabajo que combina estudios empíricos y documentales (a través de análisis cuantitativo y cualitativo), siempre teniendo como referencia un paradigma interpretativo con tendencia de carácter sociocrítico (Losada y López Feal, 2003). De esta manera, la diversidad y eclecticismo metodológico en los diferentes trabajos realizados permite obtener una riqueza en la obtención e interpretación de los datos que caracterizan los resultados de esta investigación.

Todo ello se desarrolla a partir de unos instrumentos de investigación homogéneos que permiten abordar los estudios de una forma sistemática y rigurosa. El instrumento marco que establece la fundamentación teórico-metodológica consiste en una hipótesis de progresión (García Díaz, 1999), que se configura como la evolución del pensamiento, concepciones y conocimiento en tres niveles, en función de las relaciones de complejidad-simplicidad o abstracción-concreción de los diferentes aspectos que consideramos claves con respecto al concepto de patrimonio y de su enseñanza-aprendizaje.

A partir de esta hipótesis de progresión que sintetiza la evolución conceptual sobre el patrimonio y su educación, se diseña un sistema de categorías, como instrumento de análisis y guía de todo el proceso de investigación (Martín-Cáceres y Cuenca, 2015). Este instrumento permite concretar los aspectos relacionados con la educación patrimonial que consideramos relevantes y que delimitan las líneas de actuación del estudio. Este sistema de categorías estructura el diseño de los instrumentos de obtención de información aplicados en este caso (cuestionario, rejillas para la recogida de información y grupos de discusión). Todo ello se explica con más profundidad en los apartados siguientes.

## Muestra

Tal como ya se ha indicado, este estudio se centra en el análisis de las concepciones manifestadas por el profesorado y por los libros de texto con respecto a la enseñanza del patrimonio en la Educación Primaria y la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

En relación con el estudio de concepciones, para la muestra de maestros, fueron seleccionados 66 centros docentes de educación Primaria de las provincias de Huelva, Cádiz y Sevilla: 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 docente 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, Biología y Geología y Física y Química. 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.

Respecto al estudio sobre los libros de texto, se han seleccionado 96 libros de texto de tres editoriales (Anaya, Santillana y SM), correspondientes a tres comunidades autónomas (Andalucía, Madrid y Cataluña), tanto de Educación Primaria como Secundaria, referidas a las asignaturas: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Ciencias de la Naturaleza; Biología y Geología y Física y Química.

A modo de triangulación, para contrastar los resultados de nuestros anteriores estudios, convocamos a diversos profesores para formar parte de grupos discusión, participando finalmente 8 maestros, 7 profesores de Geografía e Historia y 6 de Ciencias Naturales y Física y Química.

## Instrumentos

Los instrumentos destinados a la recogida de la información han consistido en un cuestionario para obtener información acerca de las concepciones de los docentes (Estepa, Ávila y Ruiz, 2007), una plantilla y parrillas de observación, en el caso del análisis de los materiales didácticos (Cuenca y López-Cruz, 2014; Ferreras y Jiménez Pérez, 2013) y para los grupos de discusión un guión para el debate con un total de 15 cuestiones organizadas en las distintas categorías de la investigación y dos preguntas finales a modo de conclusión sobre el patrimonio en los libros de texto y materiales curriculares (Tabla I). Las respuestas a estas cuestiones se transcribieron de los audios grabados y las notas tomadas por el equipo de investigación. El análisis de toda esta información se realizó a través

de una parrilla que compara las cuestiones planteadas, con las respuestas que dan cada uno de los asistentes, lo cual permite una primera valoración de las opiniones, para pasar *a posteriori* a un análisis más profundo, que permite sintetizar e interpretar cada una de las intervenciones que surgen de la discusión y poner de manifiesto las ideas y elementos claves que no son tan explícitos en el diálogo de los grupos.

Los instrumentos de análisis de la información han consistido principalmente en un sistema de categorías, fundamentado a su vez en una hipótesis de progresión que gradúa de lo simple a lo complejo las subcategorías e indicadores que componen el sistema de categorías (Jiménez-Pérez, Cuenca y Ferreras, 2010). Este sistema de categorías, sirve tanto para el análisis de concepciones como para el análisis de los materiales didácticos y de los grupos de discusión.

En este sistema se han planteado tres categorías, comunes a nuestros objetos de estudio:

- Visión del patrimonio.
- Enseñanza/aprendizaje del patrimonio.
- Patrimonio e identidad.

La primera categoría (*Visión del Patrimonio*) tiene dos subcategorías principales: por un lado la perspectiva del patrimonio, donde se expresan los criterios desde los cuales se concibe el patrimonio y, por otro lado, el tipo de patrimonio que se identifica.

La segunda categoría (*enseñanza/aprendizaje del patrimonio*) hace referencia a diversas subcategorías, entre ellas el papel del patrimonio en los programas educativos, la caracterización de los contenidos trabajados en relación con el patrimonio y la finalidad que se persigue con el uso del patrimonio.

En la tercera categoría (*Patrimonio e identidad*), se presentan subcategorías relacionadas con el reconocimiento del patrimonio como elemento identitario para una sociedad, así como el valor otorgado.

Todos los indicadores de cada categoría y subcategoría se encuentran establecidos en función de la hipótesis de progresión, que establece tres posibles niveles distintos de evolución conceptual en docentes y materiales didácticos, en relación con el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje. Desde un primer nivel o inicial, de la visión del patrimonio y su didáctica, hasta el tercer nivel o nivel de referencia, donde establecemos el concepto de patrimonio y de su didáctica que entendemos sería el deseable (Estepa et al., 2008).

TABLA I. Protocolo para el desarrollo de los grupos de discusión.

Categorías	Contextualización	Preguntas
<b>I Categoría Concepto y tipología patrimonial</b>	Tras analizar las concepciones del profesorado de Ciencias Sociales y los libros de texto que utilizan, de diversas editoriales, llama la atención la importancia que se le ha otorgado a que un elemento u objeto llegue a ser considerado patrimonio (perspectiva patrimonial), porque posea un reconocido prestigio, por su grandiosidad, escasez, rareza, singularidad o valor económico.	1. <i>¿Estáis de acuerdo con que sólo se considere patrimonio aquellos elementos que cumplan con estas características? ¿Por qué creéis que obtenemos estos resultados</i>
	Existe una tendencia mayoritaria entre el profesorado de CCSS a considerar patrimonio sólo aquellos elementos de carácter histórico-artístico y a no considerar patrimoniales elementos de carácter etnológico y /o científico-tecnológico, así como aquellos que no posean una cierta antigüedad. En los libros de texto esta consideración se amplía a los elementos medioambientales (naturales); o manifestaciones correspondientes a diversos movimientos estilísticos (artísticos) y nuevamente, en menor medida elementos etnológicos y científico-tecnológicos.	2. <i>Por qué crees que se tiene una visión más amplia del patrimonio en los libros de texto? ¿Estás de acuerdo con que aparezcan estos tipos de patrimonio? ¿Pondrías algunos más?</i>
	En los libros suelen aparecer los elementos patrimoniales de tipología histórica en los temas de historia, elementos naturales en los temas de geografía y elementos artísticos en los temas de historia del arte.	3. <i>¿Os parece correcta esta distribución? en caso contrario ¿cómo podría realizarse?</i> 4. <i>Podría trabajarse un mismo elemento patrimonial desde diversas perspectivas (histórica, natural, etnológica, etc.)?</i>
	En nuestras investigaciones el profesorado indica que usa frecuentemente el patrimonio, fundamentalmente para realizar salidas e itinerarios didácticos y en menor medida, para explicaciones de las lecciones. Podemos decir por tanto que se realizan pocas actividades dentro del aula, en relación con el patrimonio, ya sea por parte del profesorado o recogidas en los propios libros de texto.	5. <i>¿Por qué crees que el patrimonio se trabaja tan poco en clase?</i>

Categorías	Contextualización	Preguntas
<p><b>II Categoría Enseñanza y Difusión del Patrimonio</b></p>	<p>Como comentamos anteriormente, la mayoría de las actividades que se realizan en relación con el patrimonio, consisten en una visita a un museo o elemento patrimonial donde un guía, o el propio profesorado, explica el objeto o elemento patrimonial</p>	<p>6. <i>¿Suele estar la salida o itinerario integrado en el proceso de enseñanza aprendizaje de vuestra programación de aula?</i></p> <p>7. <i>Aportan los libros de texto estrategias o pautas para realizar salidas de campo vinculadas al patrimonio, o cualquier otro tipo de actividades relacionadas con el patrimonio</i></p> <p>8. <i>Qué materiales se usan durante estas visitas? ¿Quién los elabora? ¿Se establecen relaciones entre el personal del museo y el profesorado antes, durante y/o después de las visitas? ¿Se pueden mejorar estos materiales? ¿Cómo?</i></p> <p>9. <i>¿Te parece bien este tipo de actividad (salida) o crees que deben realizarse otras dentro del aula? ¿Cuáles?</i></p>
	<p>Por otro lado, el papel educativo que recibe el patrimonio, tanto desde la percepción de los profesores como desde el libro de texto, es su utilización como recurso didáctico, es decir, como apoyo o fuente de información para trabajar otros contenidos. A pesar de ello no llega al nivel de referencia que hemos establecido, en el que el patrimonio es abordado no sólo como recurso, sino que además se convierte en un contenido y objetivo.</p>	<p>10. <i>¿Cómo podríamos presentar los elementos patrimoniales para que no sólo sean un recurso didáctico sino también objeto de estudio por sí mismo?</i></p>
	<p>Respecto a la integración de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) destacamos que suelen aparecer de forma no integrada, por tanto, los elementos patrimoniales son abordados o bien a nivel conceptual, o bien de forma procedimental o bien a nivel actitudinal. Normalmente aparece como contenido conceptual y en ocasiones como contenido actitudinal</p>	<p>11. <i>¿Por qué crees que ocurre esto? ¿Piensas que un mismo elemento patrimonial se podría trabajar desde los tres ámbitos? ¿Cómo?</i></p>

Categorías	Contextualización	Preguntas
	<p>Por otro lado, desde las concepciones, el profesorado destaca que la finalidad de la enseñanza del patrimonio debe servir para sensibilizar al alumnado sobre su conservación; sin embargo, en los libros de texto su finalidad es aportar conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural-ilustrado o centrado en aspectos anecdóticos (academicista).</p>	<p>I2 ¿Observáis esta diferencia de criterio? ¿Cómo se compensa esta disparidad de criterio en el aula?</p> <p>I3 ¿Pensáis que deben contemplarse otras finalidades?; ¿Cuáles?</p>
<p><b>III Categoría Patrimonio e Identidad</b></p>	<p><i>En nuestras investigaciones hemos detectado, que el profesorado de Geografía e Historia establece una menor identificación con los elementos patrimoniales etnológicos, siendo mayor la valoración de los naturales y los de carácter histórico-artístico. Sin embargo, en algunos libros de texto sí observamos algunos casos donde si se valora este patrimonio etnológico y además se relaciona Patrimonio con Identidad,. En 4º aparecen elementos simbólico-identitarios de otras culturas como la nazi, franquista o comunista que nos ayudan a comprender de forma significativa ese periodo histórico.</i></p>	<p>I4. ¿A qué crees que se debe esta diferente valoración entre concepciones y libros de texto?; ¿Cómo deberían aparecer los elementos patrimoniales en los libros para que esa relación de identidad fuera más palpable?</p> <p>I5. ¿Por qué, en líneas generales, no se establecen más relaciones entre patrimonio e identidad en los libros de texto?</p>
<p><b>Cuestiones finales</b></p>	<p>I6. ¿Responde el libro de texto a tus necesidades, para la enseñanza del patrimonio? ¿Cuáles son tus necesidades?</p> <p>I7. ¿Qué deficiencias encontráis en los materiales de los museos? ¿Cómo podrían mejorarse</p>	

Fuente: elaboración propia.

En el nivel inicial domina una consideración del patrimonio de carácter poco complejo, en función a una perspectiva marcada por su escasez y por su grandiosidad o prestigio reconocido. El segundo nivel implicaría una mayor complejización en la concepción del patrimonio y su enseñanza, incluyendo o superando las perspectivas anteriores, atendiendo fundamentalmente a criterios estilísticos y temporales, lo que implicaría un análisis más complejo de los referentes patrimoniales objeto de estudio y su interrelación con otros contenidos más abstractos de

carácter sociocultural y natural. Además, se incluyen los referentes patrimoniales de carácter etnológico y científico-tecnológico. El tercer y último nivel de la hipótesis de progresión, o nivel deseable, supera los obstáculos epistemológicos, teleológicos y didácticos que se plantean en los anteriores. Permite 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, contribuyendo a la formación de ciudadanos comprometidos y críticos con la sociedad.

## Resultados

Los resultados que aquí se presentan se corresponden con los obtenidos en los proyectos anteriormente mencionados, constituyendo una síntesis de la información referida a las concepciones de los docentes, la procedente del análisis de los materiales didácticos que utilizan (libros de texto y materiales curriculares), e incidiendo especialmente en la obtenida en los grupos de discusión del profesorado.

### Categoría I: Concepto y tipología patrimonial

Respecto a las *concepciones*, la mayoría de los docentes –excepto el profesorado de Geografía e Historia– presenta una visión restrictiva del patrimonio, sobre todo cuando se refieren a elementos patrimoniales de carácter etnológico y tecnológico. En cuanto a los resultados aportados por el análisis de los libros de texto para cada uno de los grupos estudiados, destacamos:

En los *libros de Ciencias Sociales* encontramos una *visión del Patrimonio* dominante caracterizada por su excepcionalidad y monumentalidad (nivel I), le sigue, en menor medida, una perspectiva estética (nivel II) y, puntualmente, una visión simbólica-identitaria, para determinados aspectos y temáticas (nivel III). En cuanto a los tipos de patrimonio que utilizan con más frecuencia, predomina el patrimonio histórico, artístico y natural, el patrimonio etnológico sólo se identifica de forma esporádica. Respecto a la *subcategoría disciplinarietàad*, que mide el grado de interrelación de los elementos patrimoniales, en estos

libros de texto predomina un nivel unidisciplinar (se trabaja un sólo tipo de patrimonio), lo que indica un tratamiento de escasa complejidad.

Para los *libros de Ciencias Experimentales*, en cuanto a la *visión del Patrimonio* también se entiende de manera excepcional y monumental, en este caso asociado a elementos de carácter natural y, en menor medida, científico-tecnológicos (nivel II). Ambos tipos de patrimonio se trabajan desde una perspectiva unidisciplinar, tan sólo en algunas unidades de manera multidisciplinar (varios tipos de patrimonio de forma sumativa, no integrada).

En lo relativo a los *libros de Conocimiento del Medio* (E. Primaria), predomina una perspectiva monumental y excepcional, y tan sólo eventualmente una visión simbólico-identitaria (nivel III). Asimismo esta perspectiva está asociada a que el tipo de patrimonio dominante es el histórico-artístico, natural y, puntualmente (fundamentalmente en primer ciclo), etnológico. En cuanto al nivel de disciplinariedad, los libros de texto analizados presentan en general un carácter unidisciplinar, por tanto no existe conexión entre los distintos tipos de patrimonio que aparecen.

Respecto a los grupos de discusión, destacamos que para el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia el patrimonio es un contenido bastante bien conocido y reconocido por los docentes, forma parte del curriculum tradicional de la disciplina, localizándose principalmente en una serie de unidades didácticas relacionadas con la Historia del Arte, y de forma más dispersa y puntual, pero también fácilmente identificable, en aquellas otras que si bien no forman parte del grueso de los contenidos, ocupan apartados concretos vinculados al Patrimonio Natural o bien a contenidos transversales. La identificación de lo patrimonial, declarada por la mayoría de los participantes en esta mesa, está relacionada con la existencia de una *imagen*, esto lleva consigo que el patrimonio es concreto y tangible, asociado especialmente a lo que hemos denominado como “trilogía clásica” patrimonial (patrimonio natural, histórico y artístico).

Sin embargo, al profesorado de Ciencias Experimentales les llama la atención que siendo de “ciencias” se les hable de patrimonio. Consideran que es un contenido muy denso para ellos y que incluso la palabra patrimonio les crea una “disonancia cognitiva”. Manifiestan que tienen claro qué es patrimonio natural, pero no qué entendemos por patrimonio científico-tecnológico.

## Categoría II: modelo de enseñanza del patrimonio.

En relación con el *Papel del Patrimonio*, en torno al 43% de los docentes manifiestan que emplean casi siempre o siempre el patrimonio en sus clases. Respecto a cómo lo utilizan, vemos que lo hacen fundamentalmente a través de una serie de actividades que varían en función de los grupos estudiados:

El 38,2% de los docentes indica que realiza salidas de campo para estudiar el patrimonio, el 10,4 % mediante la explicación del profesor, y el resto de los encuestados queda repartido entre actividades del tipo: búsqueda de información, videos, talleres, etc.

Las salidas de campo y las visitas guiadas parecen ser las actividades más realizadas, quedando las otras en segundo plano. Sin embargo, tanto unas como otras, se desarrollan fundamentalmente a partir de la exposición del profesor. Por ello el protagonismo corresponde al profesorado, mientras que el alumnado actúa como receptor de la información que se transmite verbalmente. En este sentido, podemos decir que el papel que se le otorga al patrimonio en los procesos educativos es el de recurso didáctico.

En la misma línea que hemos visto anteriormente, encontramos que en los libros de texto, tanto de Primaria como de Secundaria, el patrimonio aparece nuevamente como *recurso didáctico*, ya que es utilizado dentro de las actividades, como fuente de información para el desarrollo de las unidades didácticas.

En relación a la *integración de contenidos* (conceptuales, procedimentales y actitudinales) recogidos en los libros de texto, podemos señalar las siguientes cuestiones:

Para los libros de Secundaria, se destacan aquellos contenidos de carácter conceptual, y sólo en algunos casos existe un grado de integración simple, bien sea conceptual y procedimental, en el caso de los de Ciencias Sociales, o conceptual y actitudinal, cuando se trata de los de Ciencias Experimentales.

En lo que respecta a los libros de Primaria, la tendencia es muy similar a la de los dos casos anteriores, manifestando una integración simple, donde se combinan contenidos conceptuales y actitudinales, ante determinadas problemáticas singulares y reconocidas (ejemplo: Lince ibérico).

En relación con las *finalidades* que se persiguen con la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, en el estudio de concepciones destaca la

finalidad práctica-conservacionista, que pretende la conservación del patrimonio a veces por el mero hecho de conservar. También encontramos de forma puntual concepciones con una finalidad más crítica, alcanzando por tanto el nivel deseable, en el que se pretende con la enseñanza del patrimonio el desarrollo de las identidades, así como la capacitación para la intervención social en relación con la defensa y conservación del mismo.

Sin embargo, en el análisis de los libros de texto de Educación Primaria y Secundaria, en líneas generales se persigue una finalidad meramente academicista, que se basa en un conocimiento del patrimonio basado en hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos.

Podemos decir, por tanto, que existe una divergencia de criterios entre la finalidad perseguida en la enseñanza-aprendizaje del patrimonio declarada por los docentes -situada en el nivel intermedio de nuestra hipótesis de progresión- y la finalidad que transmiten los materiales que utilizan, que consideramos en el nivel inicial.

En cuanto a los grupos de discusión, los docentes de Educación Primaria confirman casi la totalidad de los datos obtenidos en nuestra investigación, porque consideran que en general el profesorado no siente una verdadera preocupación por la didáctica del patrimonio, fundamentalmente por problemas de formación inicial, y de tiempo a la hora de impartir los contenidos recogidos en el proyecto curricular y en su programación de aula. Además, los libros de texto no responden, en general, al peso que debería tener el patrimonio en la enseñanza. Más que mejorar los libros de texto, se deberían mejorar las fuentes que se utilizan para su elaboración, fundamentalmente el currículo, y concretamente las competencias, donde debería aparecer explícitamente competencias referidas al patrimonio y su enseñanza-aprendizaje.

Respecto al grupo de discusión del profesorado de Ciencias Sociales, una de las ideas mayoritarias es que los elementos patrimoniales se utilizan como recurso didáctico, hecho que se repite y fomenta también desde los libros de texto. En estos, cuando el patrimonio no aparece explícitamente a través de imágenes y en el texto escrito, no es identificado por los docentes, lo que frecuentemente ocurre en el caso del patrimonio etnológico y científico-tecnológico, que queda adscrito a un hecho puntual (día de Andalucía), o a la ampliación de contenidos, por ejemplo, a los inventos surgidos con la Revolución Industrial. Junto

con este aspecto, la mayoría de los docentes de este grupo de discusión, declaran que el patrimonio queda localizado dentro del libro en los anexos específicos de la Comunidad Autónoma, en la sección de complementos denominada “desarrolla tus competencias”, o bien en los “recuadros” que tienen una información subsidiaria.

En el grupo de docentes de ciencias experimentales asignan a la didáctica del patrimonio un carácter puntual, ante el marco restrictivo que les ofrece los planes de estudio, en los primeros niveles y los exámenes de ingreso en la universidad, en el Bachillerato. La ven más fácil de implementar en asignaturas optativas o asignaturas como *Proyectos Integrados*, que tienen algunos centros. Demandan recursos (materiales y propuestas de actividades) para poder trabajar, en principio, desde el conocimiento del medio próximo y desde el desconocimiento de la potencialidad de esta perspectiva patrimonial.

### **Categoría III: Patrimonio e identidad.**

Esta categoría se articula en torno a dos subcategorías: escala de identidad y la relación entre tipologías de patrimonio e identidad:

Particularmente respecto a los *libros de texto de Educación Secundaria de Ciencias Sociales*, lo habitual es una escala de identidad de tipo social, lo cual supone el reconocimiento del valor simbólico del patrimonio y de su identificación con un grupo social, cercano a su cultura; por ejemplo, aquellos elementos característicos de una comunidad autónoma, sobre todo de signo etnológico. Esta escala social está estrechamente vinculada a un patrimonio histórico-artístico y, en menor medida, a elementos etnológicos. Sólo en algunas ocasiones se detecta una escala poliidentitaria, que recoge los aspectos anteriores, si bien amplía la escala territorial y cultural hacia el conjunto territorial y cultural de nuestro planeta.

Los resultados derivados del análisis de los *libros de texto de Educación Secundaria de Ciencias Experimentales*, indican que en pocas ocasiones se trabaja esta categoría y sólo son algunas unidades didácticas, haciéndolo desde una perspectiva social, habitualmente vinculada a aspectos ligados al patrimonio natural. En ningún caso el patrimonio científico-tecnológico se enseña desde la identidad.

Respecto a los *libros de Educación Primaria*, ocurre una situación parecida, si bien los elementos identitarios son más comunes, teniendo

un valor social y vinculados al patrimonio etnológico. De esta manera, y en relación a la subcategoría tipología de patrimonio e identidad, podemos decir que la escala de identidad social viene casi siempre asociada a elementos culturales cercanos al alumnado y de tipo etnológico.

En relación a las concepciones de los docentes, se les preguntó por aquellos cinco elementos patrimoniales con los que se sienten identificados, justificando la respuesta, apareciendo más de 130 bienes diferentes, la mayoría relacionados con el patrimonio natural, histórico-artístico y etnológico de Andalucía. De este modo, Doñana es el bien citado con mayor frecuencia, (6,70% de los encuestados), le siguen elementos arquitectónicos del arte nazarí granadino como la Alhambra, el Generalife y el Albaicín (con el 4,75%), el casco histórico de Sevilla (con el 4,10%), y en cuarto lugar, la Córdoba califal (mezquita, judería, con un 3,46%). Un segundo grupo de respuestas más frecuentes lo encabeza la Semana Santa (con el 2,59%) y el Parque Natural de Grazalema (con el 1,94%). Cabe señalar la gran dispersión de respuestas, provocando un bajo porcentaje de elementos comunes.

En lo que se refiere a la subcategoría identidad y tipología patrimonial, se detecta una menor identificación de los elementos etnológicos, estableciéndose una mayor valoración de los naturales y los de carácter histórico-artístico.

Por otra parte, en el grupo de discusión consideran los docentes que deben ser los promotores y/o responsables de establecer relaciones identitarias entre su alumnado y el patrimonio de su entorno, no los libros de texto. Además entienden que «nuestra identidad» está o queda en ocasiones diluida con el multiculturalismo existente en las aulas, porque es más correcto políticamente atender esa multiculturalidad que abordar las señas de identidad de un sector concreto. Todos comparten que el patrimonio que nos identifica (como españoles) proviene de la fusión de diversas culturas a lo largo de más de 3000 años de historia. Advierten también que existe un patrimonio oculto, que queda soterrado por las culturas vencedoras, en nuestro caso el patrimonio judío y musulmán, que al ser expulsados de nuestro territorio no es abordado como debiera por los libros de texto.

En el grupo de discusión del profesorado de Ciencias Sociales se señala una falta de identificación con los elementos patrimoniales, que están ajenos a la realidad de los jóvenes y también del profesorado. En

este sentido, la *conectividad* del hecho patrimonial es una necesidad acuciante, ya no sólo porque favorecerá el nexo entre patrimonio e identidad, sino porque al mismo tiempo difumina la frontera entre los contenidos históricos y geográficos para explicar una realidad a través de contenidos patrimoniales. De otro lado, se indica que cuando el libro trata expresamente temas patrimoniales, además de hacer referencia a elementos lejanos a la dimensión territorial y afectiva del alumnado, el lenguaje también resulta una barrera importante, ya que en ocasiones el libro de texto maneja unos términos y contenidos, que se encuentran a un nivel muy superior a su comprensión.

En el grupo de discusión de Ciencias Experimentales, volvemos a encontrarnos con problemas de lenguaje. La identidad no es un término que estos profesores hayan considerado desde la enseñanza de estas materias, y, por tanto, son menos capaces de relacionarlo con el patrimonio o de detectarlo en los libros de texto. Por ello, el debate se suscita a partir del valor identitario que otorgan al patrimonio natural del entorno y, por supuesto, al patrimonio científico-tecnológico, puesto que el patrimonio cultural no aparece en estos libros analizados. A este respecto, todos los profesores valoran positivamente utilizar la naturaleza próxima (más para patrimonio natural y menos para el científico-tecnológico). Entienden la relación del ser humano con el entorno desde la perspectiva de la educación ambiental, pero no lo han contemplado nunca desde una perspectiva patrimonial. Todos estaban de acuerdo en partir de lo local y, además, trabajan así, pero tienen dudas sobre si facilita el paso de lo local a lo global.

## Conclusiones

Conectando los diversos estudios que se han presentado en este trabajo, comprobamos que la visión mayoritaria que maneja el profesorado en relación con el patrimonio se situaría en un nivel intermedio dentro de nuestra hipótesis de progresión, en los cuatro grupos que componen la muestra del profesorado, 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.

En cuanto a los tipos de patrimonio, los profesores de Geografía-Historia son los que manejan una mayor diversidad patrimonial, frente a los profesores de Física-Química, que reconocen una menor variedad de tipos de patrimonio. El colectivo formado por los maestros de primaria y profesores de Biología-Geología se encuentran en una situación intermedia. Además, el patrimonio científico-tecnológico, junto con el etnológico, son los menos reconocidos por el profesorado de Secundaria, mientras que entre los maestros se reconocen un mayor número de elementos pertenecientes al patrimonio etnológico (fiestas, tradiciones, etc.).

En general, el profesorado incide en la conservación y en la identidad, desde todas las tipologías patrimoniales, excepto la científico-tecnológica, con una preocupación educativa y práctica (sirve para comprender el presente y el pasado).

En relación con los libros de texto, predomina una visión del patrimonio excepcional y monumental, así como un grado de interrelación de los elementos patrimoniales de carácter unidisciplinar, con matices, en función del área de conocimiento.

Respecto a los grupos discusión, destacamos la débil o nula formación inicial, sobre todo entre maestros y el profesorado de ciencias experimentales, por lo que los docentes se consideran en su mayoría autodidactas en relación con esta temática. En general, el profesorado destaca cierta dificultad para distinguir el patrimonio científico tecnológico, al tiempo que asocian las diferentes tipologías patrimoniales con una determinada materia o área de conocimiento.

En cuanto a la categoría II, destacamos que la mitad de los *docentes* encuestados manifiestan que emplean casi siempre o siempre el patrimonio en sus clases. Las *salidas de campo* y las *visitas guiadas* parecen ser las actividades más realizadas por los docentes. Se desarrollan a partir de la *exposición verbal* del profesor, o bien de un guía o experto del museo. En los grupos de discusión se matizan estos resultados, ya que los docentes consideran que el patrimonio se trabaja poco en el aula, los de Experimentales afinan más porque consideran que existe una gran dificultad de integrar el patrimonio en los contenidos, al tiempo que se sienten encorsetados por la selectividad y plantean una disyuntiva muy interesante al preguntarse si esa dificultad de integración se debe a la falta de entendimiento del propio concepto de Patrimonio, o a la metodología empleada. Por su parte, los maestros y profesorado de

Geografía e Historia, destacan lo anecdótico de su trabajo con el patrimonio, presentando la salida de campo como la principal actividad para acercar al alumnado al patrimonio, a la vez que consideran que éste no se trabaja más por falta de tiempo.

El papel que se otorga al patrimonio es el de recurso didáctico, como en los libros de texto, donde en ocasiones queda tratado como un elemento anecdótico para ilustrar o añadir una información extra, pero no sustancial al discurso general del contenido desarrollado. De manera muy puntual el patrimonio es tratado de forma integral, o sea, de manera conjunta como contenido, recurso y objetivo.

Además, los contenidos patrimoniales aparecen en los libros de texto de forma inconexa, predominando los contenidos conceptuales, y de forma eventual puede darse la conjunción de contenidos de carácter conceptual y actitudinal, principalmente en actividades que pretenden desarrollar actitudes críticas, en tópicos relacionados con la conservación del medio ambiente, o bien cuando se trata de contenidos vinculados a temas culturales y etnológicos, cercanos y locales al alumnado (fiestas, tradiciones, etc.).

Así mismo, la *contextualización* de los elementos patrimoniales es también simple. Habitualmente en los libros de texto se alude a su ubicación en el tiempo y/o en el espacio, aunque cuando el elemento patrimonial es identificado por su significación para el avance de la ciencia y la tecnología, y su repercusión para la sociedad, se señala además su función, pero esta identificación es poco significativa, ya que se localiza fundamentalmente en los libros de texto de Educación Secundaria en el ámbito de las Ciencias Experimentales.

La *finalidad* declarada por los docentes en la enseñanza-aprendizaje del patrimonio es de carácter práctica-conservacionista, que tiene como meta la sensibilización para la conservación. A ésta hay que añadir la importancia que adquiere la finalidad de carácter crítico; sin embargo, la finalidad del patrimonio que detectamos en los materiales didácticos tiene un cariz básicamente academicista, sólo en contadas ocasiones tiene un valor práctico-conservacionista. Aunque desde las concepciones se haya puesto de manifiesto la importancia de una perspectiva crítica y activa, consideramos que se trata, fundamentalmente, de una declaración de intenciones, que interpretamos como un desajuste entre las finalidades manifestadas y la praxis real.

Finalmente, respecto a la categoría III, como se desprende del análisis de los libros de texto, la relación entre patrimonio e identidad no siempre es patente. Cuando esta relación emerge – en contadas ocasiones en los libros de Ciencias Experimentales- tiene una escala social, frecuentemente asociada a un tipo de patrimonio de carácter etnológico o bien al patrimonio histórico-artístico. La referencia a estos elementos patrimoniales se realiza por cercanía geográfica, por tradición (Navidades, por ejemplo) o por significación biológica o geológica, en el caso de elementos patrimoniales de tipo natural.

Este fenómeno se identifica específicamente en los libros de texto por la presencia de elementos patrimoniales mundialmente reconocidos (bajo alguna figura de protección legal), ya sea Patrimonio de la Humanidad, Reserva de la Biosfera, etc., con una reconocida carga mediática. El hecho es que no se hacen relaciones entre este tipo de patrimonio y las referencias patrimoniales cercanas, se pasa de la escala global a la local, sin establecer nexos o buscando ejemplificaciones similares en el entorno cercano (comarcal, regional, etc.). Este mismo aspecto lo observamos en las concepciones de los docentes.

En cuanto a la relación *identidad y tipología patrimonial*, se detecta una *menor identificación con los elementos etnológicos*, estableciéndose una mayor valoración de los naturales y los de carácter histórico-artístico.

En relación con los grupos de discusión, se pone de manifiesto que en los libros de texto no se trabaja, de forma directa, la relación patrimonio e identidad. Hay una coincidencia casi unánime en la importancia que tiene lo cercano, lo que pone de manifiesto que se comprende el patrimonio de forma más fácil y accesible cuando se parte de lo local. De este modo, cuando se trata el Patrimonio a partir de la identidad, relacionada con lo cercano, se crea una conciencia sobre el entorno, al tiempo que se genera una responsabilidad y valoración hacia el mismo.

A partir de estos resultados, en estos momentos estamos desarrollando una investigación centrada en las relaciones entre escuela-museo-territorio, a través del análisis de las buenas prácticas en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio y la experimentación de propuestas didácticas. Este nuevo estudio nos permitirá contrastar sus resultados con los presentados en este trabajo.

## Referencias bibliográficas

- Ávila, R. M. (2001a). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- Ávila, R. M. (2001b). Reflexiones sobre el diseño de materiales curriculares en Ciencias Sociales. En F.J. Pozuelos y G. Travé (Eds.), *Entre pupitres* (13-34). Huelva: Universidad de Huelva.
- Brusa, A. (2011). Paisaje y patrimonio, entre búsqueda, formación y ciudadanía. *Her&mus*, nº 3, 80-84.
- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 9, 17-27.
- Copeland, T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2003). El patrimonio en las ciencias sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO. E. Ballesteros y otros (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (91-102). Cuenca: UCLM.
- Cuenca, J. M. y López-Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Cultura y Educación*, vol. 26, nº 1, 19-37. doi: 10.1080/11356405.2014.908663
- Davis, P. (2007). Place exploration: museums, identity, community. En S. Watson (Ed.), *Museums and their communities* (53-75). Abingdon & New York: Routledge.
- De Castro, P. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- De Troyer, V. (Coord.). (2005). *Heritage in the classroom. A practical manual for teachers*. Brussel: Hereduc.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, nº 69, 19-30.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ruiz, 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*, nº 6, 75-94.

- Estepa, J., Avila, R. M. y Ferreras, M. (2008). Primary and Secondary Teachers' Conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, nº 8, 2095-2107. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.017>
- Estepa, J., Ferreras, M., López-Cruz, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, nº 355, 573-588. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-037
- Falk, J. H., Dierking, L. D. y Adams, M. (2011). Living in a learning society: museums and free-choice learning. En S. Macdonald (Ed.), *A companion to museum studies* (323-339). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ferreras, M. y Jiménez Pérez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, nº 361, 591-618. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-234
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, vol. 47, nº 1, 65-90.
- Fontal, O. y Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio. Siglo XXI*, vol. 33, nº 1, 15-32. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/222481>
- García Díaz, J. E. (1999). Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en educación ambiental. *Investigación en la escuela*, nº 37, 15-32.
- Gillate, I. (2014). *Programas de educación patrimonial en contextos informales: análisis y valoración de su influencia en el alumnado de eso de la zona minero-industrial de Bizkaia*. (Tesis doctoral inédita). Universidad del País Vasco, San Sebastián.
- Gómez Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3568>
- González-Monfort, N. (2007). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de [http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1203107-152459/index\\_cs.html#documents](http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1203107-152459/index_cs.html#documents)

- González-Monfort, N. y Pagès, J. (2005). La presencia del Patrimonio Cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, 55-66.
- Jiménez-Pérez, R., Cuenca, J. M. y 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*, vol. 26, nº 6, 1319-1331. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005>
- Lleida, M. (2010). El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 9, 41-50.
- Losada, J. L. y López Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 16, nº 1, 99-122. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1114>
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio. Siglo XXI*, vol. 33, nº 1, 33-54. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/222491>
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio. Siglo XXI*, vol. 29, nº 1, 149-174.
- Morón, M. C. (2016). *El paisaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: análisis de libros de texto y del currículum oficial. El abordaje patrimonial*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva, Huelva.
- Parcerisa, A. (1999). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Pinto H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Universidade do Minho. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>
- Semedo, A. (2007). Museus, educação e cidadania. *Actas Conferência Museus e Sociedade (25-35)*. Caminha: Museu Municipal de Caminha-Câmara Municipal de Caminha.
- Semedo, A. (2015). Representações e identidade em exposições de museus. *Clío. History and History Teaching*, nº 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonAsemedo2015.pdf>

- Tiana, A (Ed.). (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED
- Valls, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 6, 31-42.
- Vicent, N., Ibáñez, A. y Asensio, M. (2015). Evaluación de programas de educación patrimonial de base tecnológica. *Virtual Archaeology Review*, vol. 6, nº 13, 18-25. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/var.2015.436>

**Dirección de contacto:** José María Cuenca López. Dpto. Didácticas Integradas. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. E-mail: [jcuenca@uhu.es](mailto:jcuenca@uhu.es)