

La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documental.¹

Carlos Teófilo López Arroyo.

Licenciado en Historia. Profesor de Historia en *Farmington Junior High*, Farmington, Utah, Estados Unidos.

arroyoteo@hotmail.com

Palabras claves: Didáctica patrimonio, entorno patrimonial, experiencias didácticas, ciudad educadora, educación para la ciudadanía, aprender investigando, secundaria y bachillerato.

Resumen:

El presente trabajo parte de una interrogante que sustentará junto con la búsqueda de respuestas el camino de la investigación, se plantea si en el material publicado y analizado de propuestas educativas para las etapas de secundaria y bachillerato, se aprovechan y de qué forma las posibilidades didácticas patrimoniales del entorno de los centros educativos en España. Se mostrará la necesidad de reforzar el papel del patrimonio desde una perspectiva integradora y holística, con la búsqueda de valores cívicos que desde el patrimonio se pueden trabajar con los alumnos. En el plano metodológico la curiosidad está emparentada con el aprendizaje, aprender investigando acerca al alumno al medio con un aprendizaje actual y funcional, autónomo y duradero, a la vez que colaborativo. Se defiende la enseñanza de patrimonio como forma de educación integral

Keywords: Local and community heritage, experiential education, research methodology, autonomous learning, authentic learning, civic education, secondary education.

Summary:

This article is focused on the practice of using local community and cultural environments to teach investigative methods to secondary students, and the research and analysis affirm the importance of utilizing this method to provide enhanced educational opportunities for students in Spain. The article demonstrates the need to strengthen teaching local and cultural heritage from an integrated and holistic perspective, encouraging students to investigate their local communities, histories and resources

¹ La presente investigación se desarrolló en el marco del Trabajo Final de Máster: *Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas*. Universidad de Huelva.

López, C.T. (2013) La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documental. Clío 39 ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

while inculcating civic values and virtue. The methodology is based in student curiosity, with the researching and the learning in their local community to create authentic, autonomous learning conducted in a collaborative learning environment. The research and conclusions support the teaching of local and cultural heritage as a form of integral and holistic education.

1. Introducción

Reflexionar sobre el quehacer en las aulas resulta un ejercicio que requiere cierto esfuerzo, dicha actividad se ve premiada sin duda con posibles continuidades o rectificaciones en la práctica que favorecen en todo momento el desarrollo tanto de los alumnos como del profesorado. El estilo docente del profesor de enseñanza secundaria obligatoria manifiesta una tendencia al uso de determinados recursos y actividades didácticas, puede que en ocasiones estos no sean los más idóneos si lo que se pretende es una dinámica distinta de trabajo y una búsqueda de mejores resultados, también puede darse el caso que sean convenientes pero no estén bien utilizados.

En la materia patrimonial que nos compete, la relevancia educativa de la ciudad, del barrio, del entorno, debe activarse. Aunque los estudios cuentan con una larga tradición, el patrimonio suele vincularse en exceso a disciplinas concretas. Su interés supera dicha vinculación puntual, puesto que “constituye la ciudad un tópico educativo de especial relevancia para llegar a comprender la dinámica de las sociedades humanas y para ayudar a futuros ciudadanos a afrontar algunos problemas fundamentales de nuestro mundo” (García Pérez, 1995). Se plantea si resulta realmente educativo el estudio del medio urbano tal y cómo se desarrolla durante la escolaridad obligatoria. Los libros escolares evidencian que dicho tratamiento responde más a planteamientos académicos que a una relación con problemáticas urbanas reales; Manuel Azaña escribía en una ocasión: “el colegio nos parecía una suspensión temporal de la vida propia”, con el paso de los años creemos que muchos alumnos de los centros educativos de secundaria españoles siguen con esa convicción, existe pues, una ruptura entre lo académico–disciplinar y lo educativo–real. Esta dicotomía debe ser resuelta con metodologías ya diseñadas, pero relegadas a libros de referencia, y sobre todo con experiencias de carácter innovador.

Una escuela relacionada con el entorno actúa bajo dos principios complementarios (Trilla, 1995), el de *recontextualización* de los contenidos y el de *renaturalización* de los procesos. En el primer caso, con metodologías activas como la de aprender investigando, de bases constructivistas e interdisciplinares, con un aprendizaje reflexivo y enfoque colaborativo. Dichas posibilidades encaminan al alumno a una mayor autonomía, a un aprendizaje duradero y funcional, permitiendo de igual modo la diversidad, la apertura al medio acerca a los discentes a un contenido

interesante y de actualidad. En cuanto a la *renaturalización* de los procesos y siguiendo a referentes como Dewey o Freinet con sus “métodos naturales”, se pretende menoscabar el predominio de una tendencia transmisora de conocimientos efímeros y poco prácticos. En muchos casos esta tendencia persisten las universidades que de forma tradicional optan por instruir alumnos con suficiencia de contenido, basándose en teorías hegemónicas y aplicables de forma recurrente, de esa forma se convierten en centros de formación generando un conocimiento más o menos establecido pero donde difícilmente tiene cabida la improvisación bien entendida (Schön, 1992).

El problema aparece cuando el alumno o el futuro profesional se inserta en el mundo y se percata de una dinámica distinta de desarrollo, una necesidad de ser efectivo en la nueva esfera que se le presenta, donde la reflexión en la acción resulta determinante y las incertidumbres por particulares se escapan de los guiones establecidos con anterioridad. Estamos en la obligación y el deber de fomentar mecanismos que potencian la formación de personas reflexivas, centrando nuestro objetivo en el “conocimiento de la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción”. Se plantea en el mismo sentido, lo que ocurre cuando el conflicto aparece fuera de la racionalidad disciplinaria inculcada como práctica habitual, resulta pues necesario indagar en las distintas formas por la que se pueden adquirir esas destrezas que propicien su éxito. ¿Cómo se diseñan soluciones sin los necesarios hábitos adquiridos para la resolución de las mismas? ¿Cómo debemos actuar para hacerlo desde el convencimiento de una práctica acertada?

El análisis documental de propuestas patrimoniales que presenta este trabajo, pretende radiografiar la situación de aprovechamiento real o no de los entornos de los centros educativos en España. Aunque es cierto que la experiencia vital de los escolares no está tan determinada geográficamente como lo estaba en otras épocas, debido entre otras cosas a las nuevas tecnologías, los alumnos pueden reconocer realidades patrimoniales alejadas y en cambio obviar, o no considerar en su justa medida, referentes de su día a día. Por ello, teniendo siempre en cuenta la génesis de *aldea global* en la que vivimos (McLuhan y Powers, 2011), apostamos por una revalorización holística de los entornos próximos en materia patrimonial, como paso de reconocimiento para su protección, conservación y posterior difusión.

Entender la enseñanza como un proceso implica aceptar que el conocimiento que se trabaja en la escuela se genera en un contexto específico, el medio educativo. La escuela

debe aceptar que la enseñanza-aprendizaje de los saberes formales de los que es responsable, no pueden construirse en el vacío, es evidente la interacción con el entorno, a partir de la reflexión y de las experiencias particulares, (Figueras, Tomás y Vilarrasa, 1995):

si decimos que en una sociedad democrática la ciudad es, a la vez contexto, agente, destino y producto de la educación de sus ciudadanos, comprenderemos la creciente demanda de compromisos e implicación de la escuela en la reflexión sobre los valores que llevarán a este futuro ciudadano a comprometerse con la vida y los intereses públicos.(p. 57-65).

1.1. Qué entendemos por patrimonio. Hacia un concepto integral del patrimonio.

La conciencia que las instituciones y los ciudadanos de a pie toman cada vez más sobre el valor de sus bienes es un primer paso para la conservación patrimonial, puesta en valor y difusión. De forma tradicional existe una vinculación de dichos bienes a elementos históricos-artísticos, pero de forma más reciente y ayudado por organismos internacionales se tiene una visión más amplia sobre el patrimonio. Las declaraciones internacionales por parte de la Unesco y la referida concienciación ciudadana lo han dimensionado. Dentro del ámbito antropológico (Zamora, 2011), señala que el patrimonio tiene que ver con la cultura y con la naturaleza, que está vinculado al pasado de una sociedad determinada, existe cuando es activado por lo que es una construcción social con carácter simbólico, lo que lo convierte en un signo de identidad cultural. Se apunta que el patrimonio tiene que ver con la capacidad creativa, no solo con lo heredado, y que valorando sus usos sociales se consigue aumentar su capacidad de atracción social y añadir así causas a un proyecto común. Es necesario que como ciudadanos seamos conscientes de la necesidad de vincularnos al patrimonio.

En cuanto a la clasificación del patrimonio (Prats y Santacana, 2009), se habla de *patrimonio natural* caracterizado en su origen por la no participación directa del hombre, y en *patrimonio cultural* que nos llega de la factura humana. A su vez, éste último se puede dividir en variados tipos según su naturaleza, así como en intangibles y tangibles (muebles e inmuebles). El concepto de patrimonio urbano, nos interesa especialmente en nuestro estudio, éste no sólo está vinculado a los monumentos materiales tangibles, también a los elementos intangibles e inmateriales. En el artículo II

de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Unesco², se señala:

se entiende por patrimonio cultural inmaterial los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –juntos con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrantes de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. (p. 2).

El patrimonio urbano se caracteriza por ser un bien colectivo y vivo, es una categoría histórica heredada, su puesta en valor no puede entenderse solo como el resultado de una acción restauradora de la piedra ya que normalmente asume su valor cuando hay personas que viven allí, que lo aman y a su manera lo comprenden, esa es una labor fundamentalmente educadora (Hernández Cardona, 2002).

En los noventa aparece el concepto de patrimonio integral u holístico, con enormes posibilidades educativas, pero no se producen las actualizaciones necesarias desde el ámbito escolar. No se detecta una incorporación transversal del patrimonio en el currículum, continuando una perspectiva excesivamente disciplinar y esteticista. Las disciplinas vinculadas al patrimonio se imparten de forma tradicional con manuales cerrados y estáticos, sin ser acompañadas con una visión analítica y crítica sobre su uso por parte de los profesores, los estudios demuestran que los manuales terminan por convertirse en una práctica casi exclusiva, en un guión cinematográfico con pocas sorpresas diarias que acomoda en exceso la labor profesional y aburre en demasía al alumnado. Las concepciones transmitidas por los manuales en la Educación Secundaria Obligatoria (Cuenca y Estepa, 2003), señalan una visión patrimonial conceptual, de visión estética e histórica centrada en la Historia Antigua con metodologías caracterizadas por la escasa dinamización. En la práctica de cada profesor es sabido que cuentan las experiencias personales vividas como alumno, e incluso también en los

² Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Unesco. París 17 de octubre del 2003.

primeros momentos como profesor. Es necesario conocer el contexto del profesor puesto que éste influye de forma clara en su docencia, resulta clave también el peso tradicional del currículum, aunque no hay que olvidar la capacidad que tiene el docente de ser protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje y de hacer del patrimonio un interés atractivo y colectivo.

En la línea integral de patrimonio (Jiménez y Wamba, 2002), aportan la perspectiva sistémica, sumando la realidad natural, social e histórica para propiciar la interdisciplinariedad, la ambientación del currículo y sus propias competencias. Se persigue la alfabetización científica de la sociedad mediante propuestas que vinculen sociedad y patrimonio. Abordamos el concepto de patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, con manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural (Estepa y Cuenca, 2006). De los autores, se señala la necesidad de superar los planteamientos disciplinares reduccionistas, e insisten en la oportunidad de aprovechar todos los elementos que componen el patrimonio para acercarnos a una realidad conjunta. Por ello, no se debe caer en restarle integridad al concepto, las divisiones bien entendidas pueden redundar incluso en beneficio a la hora de asumir terminologías particulares que deben configurar una visión rica y totalizadora del término.

El patrimonio resulta clave para la construcción de la identidad, es un ámbito imprescindible para el desarrollo escolar a determinadas edades, por ello (Fernández, 2005), indica que no hay patrimonio si no existe un colectivo que se reconozca y defina en él. La idea de patrimonio está asociada a procesos de identidad como labor formativa. En el escenario que nos atañe de la educación patrimonial en contextos formales, se hacen necesarias propuestas integradoras que no entiendan de divisiones artificiosas y académicas, para plantear la unicidad de la realidad y la importancia de los conocimientos integrados (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005). De esa forma, se puede trabajar de forma conjunta, educación ambiental, ciudadana y alfabetizaciones. Hay que salvar las barreras tradicionales, vertebrar desde el patrimonio elementos curriculares y poner en valor esta visión holística. Es tarea de todos, pero especialmente de los docentes que deben saber transmitir nuevas concepciones, abiertas y plurales, que superen dicha parcelación para aunar Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales.

1.2. Cómo debería ser una propuesta de educación patrimonial en el ámbito formal.

La enseñanza tradicional se basa en un modelo escolar transmisivo donde el maestro se convierte en protagonista del proceso y se encarga de inculcar sus propios conocimientos a los alumnos de una forma memorística, se pretende enseñar las mismas cosas y al mismo tiempo, premiando las respuestas por encima de los posibles interrogantes. El modelo evidencia problemas importantes, se ha generado una pérdida de confianza en el sistema educativo con un desencanto generalizado tanto en docentes como discentes, frustraciones que vienen de la mano de la ausencia de motivación por la fractura existente entre lo que se estudia en las aulas y la vida fuera de ellas. Falta una adaptación de la educación a los tiempos que corren, no se asumió que las materias tradicionales no encuentran su hueco en la nueva forma de entender la realidad.

Si fuera del ámbito escolar, el patrimonio tiene que ser legitimado socialmente para que adquiriera esa consideración, su enseñanza en las aulas encuentra obstáculos en la parcelación de materias que tradicionalmente se han vinculado a éste, aparecen también problemas epistemológicos, ideológicos y metodológicos (Estepa, 2001). Hay que intentar que la nueva didáctica del patrimonio supere la erudición y el aislamiento de esa enseñanza, que ayude a comprender el proceso de evolución de las sociedades y sus características definitorias, con la idea de integración total. Se asumen pues, tanto conceptos, como procedimientos derivados del patrimonio, la metodología pasa ineludiblemente por salidas fuera de las aulas, por la experimentación personal con interacciones continuas. Se hace necesaria una contextualización espacial y original del patrimonio, vinculando dichos elementos a la sociedad que los genera.

Para comprender las ciudades en la que vivimos es necesario conocer las ideas de los que viven en ellas, la necesidad de interacción resulta fundamental para crecer desde el conocimiento particular. Las concepciones guardan una estrecha relación si queremos una perspectiva constructivista aplicando la investigación escolar. Se puede resumir (García, 2003), en las siguientes aportaciones:

- 1) Las concepciones de los alumnos constituyen un conocimiento personal.
- 2) Pueden ser consideradas como sistemas de ideas en constante evolución.
- 3) Tienen un carácter social.
- 4) Tienen una dimensión tácita e implícita y otra simbólica y explícita.
- 5) Muchas concepciones de los alumnos relativas a la realidad social tienen una dimensión espacial.
- 6) Conviene tener como referencia prioritaria los modelos generales, las construcciones globales, más que las ideas o informaciones concretas.
- 7) Las dificultades básicas y los posibles bloqueos en la evolución de las concepciones de los alumnos constituye un interesante enfoque de trabajo.
- 8) Las ideas de los alumnos, el trabajo con las mismas y la investigación cobran sentido cuando se insertan en un proyecto educativo dentro de un proyecto curricular definido.

Tabla 1. Concepciones alumnos.

1.2.1. Ciudad educadora.

¿Cómo podemos propiciar que nuestros alumnos intervengan con criterio de ciudadanos responsables en la sociedad urbana en la que viven? En sociedades como la nuestra tenemos excelentes oportunidades didácticas a través de los valores patrimoniales presentes en la ciudad. Habitamos en ciudades educadora (Prats y Santacana, 2009), para fomentar valores de ciudadanía responsable se hace necesario aprovechar las posibilidades que se brindan. Corremos el riesgo con el estilo de vida imperante, de no ser conscientes de la evolución de nuestro hábitat, dándose la paradoja de ser habitantes pero no protagonistas de un patrimonio que en las ciudades se caracteriza por su carácter cambiante.

La Carta de Atenas³ de 2003, en relación a la ciudad de la participación aparece:

Las ciudades son lugares de encuentro dónde la interacción social se nutre. El planeamiento deben esforzarse por crear un concepto del barrio para dar fuerza a la identidad local, el sentido de pertenecer, y una atmósfera humana. En particular, las unidades más pequeñas de la ciudad - el bloque, el barrio, o distrito - debe jugar un papel importante en posibilitar un marco adecuado para

³ La Carta de Atenas de 2003. Consejo Europeo de Urbanistas. La visión de la ciudades en el siglo XXI del Consejo Europeo de Urbanistas. Nueva Carta de Atenas - Versión definitiva – Junio del 2003.

el contacto humano y la participación pública en la gestión del programa urbano. Al mismo tiempo, estas células urbanas tienen que conectar con la red de la ciudad, con el fin de dotar de un contexto a la acción local.(p. 11).

Y en relación al *equilibrio social*:

El bienestar futuro de la humanidad exige que las personas sean consideradas no sólo como individuos sino también como comunidades vinculadas con la sociedad, entendida como un todo. Ésta es una meta importante para la ciudad conectada respetuosa con los intereses de la sociedad entendida como un todo, si bien considerando las necesidades y derechos y deberes de los distintos grupos culturales y ciudadanos individuales. (p. 3).

Hay que superar concepciones actuales, tendencias particulares y generales, que si bien no son consecuencias de limitaciones de la educación formal, si pueden modificarse desde este ámbito, para situar a la escuela en una posición preponderante que parece perder en nuestros días.

Para responder a la pregunta anterior, resulta recurrente leer a Noël Luc, su obra aunque no reciente en el tiempo sigue de actualidad, rezuma modernidad en la metodología, en este caso, de la enseñanza de la historia (extensible a otros campos) y en el aprovechamiento del medio. Su desmarque de una tradición memorística que sigue en muchos casos vigente en nuestros días, y su apuesta decidida por los métodos activos, son también referentes para la didáctica del patrimonio. Lanzarse al medio debe ser una práctica obligada si queremos alumnos motivados y en conexión directa con su entorno, la imaginación y la creatividad se desarrollan situando a los verdaderos protagonistas delante del mundo en el que viven. Muchos de los recursos que plantea el autor siguen siendo válidos como las fuentes orales o los lugares de interés entre otros, estos pueden actualizarse incluso con las enormes posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Hay que aprovechar la curiosidad de los alumnos, potenciar la necesidad constante de buscar respuestas satisfactorias de forma práctica, supone también acercarse a un diálogo necesario entre profesor y alumnos, adquiriendo una socialización y adquisición de técnicas instrumentales. En ese sentido (Noël Luc, 1981), escribe: “la iniciación al método histórico través del estudio del medio no se opone a la pedagogía global o a las relaciones interdisciplinarias preconizadas por la reforma del

éveil. No impone un contenido: define unos objetivos, propone un camino a seguir”. Se tratará como sigue apuntando el autor en aprovechar todos los recursos disponibles en el entorno con una variedad de actividades: “investigación de carácter geográfico, económico o social; estudio de una época, de un acontecimiento o de un tema en función de la curiosidad de los alumnos, de las posibilidades del medio o de las necesidades de una progresión por objetivos”.

En la misma línea, La Declaración de Barcelona⁴(1990) reza en su preámbulo:

La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes. Y añade: “Una ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si les enseña a hacerlo.”(p. 34).

1.2.2. Educación para la ciudadanía.

La relación y dependencia que se establece entre patrimonio y ciudadanía queda fuera de toda duda, el patrimonio no tiene sentido sin el reconocimiento ciudadano, y la ciudadanía necesita del patrimonio como referente. Esta relación inequívoca no parece generalizarse en ámbitos educativos formales, no posibilitando del todo que el patrimonio se convierta en instrumento para el desarrollo de la Educación para la ciudadanía.

En el Real Decreto 1631/2006⁵, se recoge en relación con los objetivos de la asignatura:

La Educación para la ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros

⁴ Carta de Ciudades Educadoras. La Declaración de Barcelona. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Noviembre de 1990. Revisada en el año 1994.

⁵ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 5. Pág. 715-716.

ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable.(p. 715-716).

En el desarrollo de los contenidos, establecidos en cinco bloques: *contenidos comunes, relaciones interpersonales y participación, deberes y derechos ciudadanos, las sociedades democráticas del siglo XXI y ciudadanía en un mundo global*, no aparece citado el concepto de patrimonio, resulta paradójico que no quede recogido a nivel normativo. De forma general, en el resto de las asignaturas no se observa una incorporación transversal del patrimonio en el currículum, limitándose a un predominio de la perspectiva disciplinar y estética. Afortunadamente se cuenta con la libertad de interpretar el currículum por parte del profesorado, pero la ausencia parece significativa, y los obstáculos evidentes, puesto que las prácticas en el aula se acercan bastante a las directrices curriculares. Se abre pues, un campo de trabajo necesario para la innovación.

Resulta importante señalar (Estepa, 2009), la relación existente entre patrimonio y Educación para la ciudadanía, al requerir ésta un enfoque innovador en la enseñanza, con una práctica más interdisciplinar que acerque a un conocimiento complejo de la realidad, con conflictos entre la lógica ecológica, la económica y la social. Con esta intención proponemos una educación patrimonial gestada desde la innovación educativa, desarrollada aprendiendo a través de la investigación y con experiencias que ponga al alumno en contacto social con su entorno. La escuela reúne las condiciones idóneas para conjugar y potenciar la enseñanza de los dos ámbitos; en relación a este aspecto (Cuenca y Martín, 2009), se señala que: “el patrimonio es un contenido de enseñanza y aprendizaje de carácter sociohistórico que puede convertirse en un referente de gran relevancia para la formación de ciudadanos si lo analizamos desde una perspectiva simbólico-identitaria y cohesionadora de culturas”.

A partir de la enseñanza del patrimonio se puede conseguir (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998):

propuestas conducentes a fomentar el enriquecimiento del conocimiento cotidiano desde la sociedad, mostrando su utilidad para interpretar el mundo y para participar de forma autónoma y crítica en la gestión de problemas socioambientales; respetar los elementos artísticos, históricos, literarios,

documentales, tecnológicos..., que conforman el patrimonio y potenciar valores como la tolerancia, la solidaridad y el interés por el conocimiento de otras sociedades, a través de la comprensión de la diversidad cultural y de sus diferentes manifestaciones.(p. 327-336).

Los ciudadanos nos identificamos con nuestro patrimonio, se convierte tras el reconocimiento en una necesidad social de búsqueda de referentes propios y de desarrollo personal, se hace necesario pues, alentar desde edades tempranas en la escuela, puntos naturales de unión entre patrimonio y ciudadanía. Uno de los obstáculos que se presentan es la tradicional vinculación a los libros de textos en España, que genera cierto inmovilismo didáctico, con una metodología ciertamente previsible y encorsetada, a lo que se suma con carácter negativo su visión tradicional y parcial del patrimonio (Cuenca y Estepa, 2003). Así, no se desarrolla en la mayoría de los casos la idea de una finalidad crítica, ni actuaciones que generen compromiso con la conservación del patrimonio, disponemos de un currículo cultural, sin actuaciones comprometidas desde la participación social.

Los estudios realizados evidencian una baja consideración por parte de los profesores de secundaria (Domínguez y Cuenca, 2005), a la hora de ver el patrimonio como campo para desarrollar la identidad, fundamentada dicha consideración en una falta de formación inicial del profesorado. Parece necesario concretar también (Cuenca y Martín, 2009), cuáles son las competencias educativas que desde la educación patrimonial pueden desarrollarse para la educación cívica y ciudadana. Por ello, apuestan por desarrollar la interculturalidad, la poliidentidad, el respeto a la diversidad, la sostenibilidad medioambiental (cultural y natural), así como la ciudadanía responsable. Los alumnos deben disfrutar así de procesos didácticos participativos y reflexivos, desarrollando el compromiso, y la intervención social. Se trata de alcanzar un conocimiento abierto y reinterpretado.

1.2.3. Educación patrimonial desde el aprender investigando.

De lo analizado hasta ahora, se ve la necesidad de reforzar el papel del patrimonio desde una perspectiva integradora y holística, de igual forma incidir en los valores cívicos que desde el patrimonio se pueden trabajar con los alumnos. Reflexionemos ahora sobre aspectos metodológicos que a nuestro juicio son los deseables para alcanzar una educación patrimonial que resulte significativa. Las propuestas educativas deben sustentarse sobre el principio básico de aprender haciendo y las potencialidades de la investigación escolar, marcando un constructivismo social, con un aprendizaje participativo, crítico y de carácter interdisciplinar.

Los antecedentes más destacados de los métodos y proyectos innovadores actuales recogen una larga tradición pedagógica, de forma sucinta se pueden señalar (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005):

- *La Escuela Progresista Norteamericana*: con la figura de John Dewey, destaca el acercamiento de la enseñanza a la vida de los alumnos y a sus intereses, se trata de devolver la escuela a la sociedad. Dewey y Kilpatrick aportarán la base de aprender haciendo y el trabajo por proyectos. Las ideas que buscamos en van en esa línea, la búsqueda de experiencias con sentido y funcionales, con proyectos patrimoniales en entornos próximos.
- *La Escuela Nueva Europea*: Ovidi Decroly desarrolla con los Centros de Interés y el Programa de ideas Asociadas un paso más en una metodología innovadora, activa y globalizadora, busca una interacción del saber individual y social.
- *La Escuela Moderna*: Celestín Freinet trabaja por una escuela actual, adaptada al mundo presente y futuro a la vez, con una clara vocación práctica con sus planes de trabajo, principios de cooperación y funcionalidad. Su idea de investigar el medio conjuga de forma excelente los intereses de los alumnos y su entorno próximo.
- Antecedentes cercanos: Son varios los autores relevantes, Vigotsky reflexiona sobre la zona de desarrollo próximo y la influencia de la acción educativa, relacionando desarrollo de la inteligencia e instrumentos del entorno como el lenguaje. Seymour Bruner impulsó en el ámbito americano el movimiento educacional denominado como aprendizaje por descubrimiento, heredando las propuestas de la Escuela Nueva. Jean Piaget aporta el desarrollo cognitivo del

alumno, donde interviene de forma fundamental: la maduración y herencia, experiencia activa, interacción social, así como el equilibrio. Lawrence Stenhouse propone un modelo de investigación y desarrollo del currículum. David Ausubel impulsa la innovación con su Teoría del aprendizaje significativo y los nuevos aportes al constructivismo (organizadores anticipados).

Para finalizar este breve recorrido histórico se hace necesario mencionar, gracias a los aportes anteriores, la concreción en algún proyecto, destacan entre otros: el *Humanities Curriculum Projects* y el *Humanities Core Curriculum*.

Una propuesta debe recoger una serie de condicionantes (Pozuelos y Travé, 2001):

- Que sea motivadora.
- Partir y considerar las ideas de los alumnos.
- Tratar contenidos y conocimientos culturalmente valiosos. Ajustados a sus edades.
- Que responda a los intereses de los alumnos.
- Abordar situaciones abiertas con distintos itinerarios, con la posibilidad de alcanzar respuestas no homogéneas.
- Que conecte con sus experiencias de vida, superando la barrera poco motivadora para ellos de lo escolar y disciplinar.

Siguiendo a los autores, la evaluación entendida como proceso de regulación, quedaría sintetizada en:

- Conocer las ideas previas de los alumnos con: cuestionarios, asambleas, interpretación de imágenes, etc.
- Evaluación del proceso para conocer los cambios: diario de clase, observaciones, entrevista con el profesor, etc.
- Evaluación final para verificar logros.

Se muestra la necesidad de integrar el entorno en la experiencia escolar, la justificación de dichos trabajos por proyectos queda recogida del siguiente modo:



Tabla 2. Justificación de trabajos por proyectos. (Pozuelos, 2007, p.25).

Interesan principios reformista, resumidos en las siguientes ideas (Barron, 1991):

- El aprendizaje tendrá como objeto prioritario aprender la información de forma significativa, a partir de la experiencia personal de descubrirla.
- El papel del docente será el de hacer de intermediario y favorecedor de los descubrimientos conseguidos por el alumno en su acción investigadora.
- El aprendizaje tendrá también como objeto prioritario la adquisición de estrategias cognoscitivas (aprender a aprender) más que la adquisición de información, o sea que la utilidad formativa primará sobre la informativa.
- El papel del alumno consistirá en participar activamente en la producción de su propio conocimiento, mediante las actividades de descubrimiento que le permitan resolver los problemas planteados por los docentes.
- Se estimulará el pensamiento intuitivo para la formulación de hipótesis y el pensamiento inductivo para llegar a generalizaciones a partir de datos específicos

El papel de la investigación y su relación con el desarrollo profesional del profesorado clarifican un camino de trabajo para mejorar e innovar sobre las posibilidades del patrimonio, en algunos casos se necesita revisar los programas de estudio universitarios que no fomentan en la actualidad esas dinámicas en los futuros

profesores. Ver el espacio educativo como un lugar lleno de opciones para la investigación es una necesidad si queremos luego que nuestros alumnos tengan dinámicas de trabajos diferentes, asistiendo a un proceso de desarrollo constante donde profesores y alumnos se caractericen por un espíritu crítico y no conformista. Por ello, para reflexionar sobre el aprovechamiento patrimonial del entorno, resultan interesantes las distintas teorías curriculares (Pagés, 1994); grosso modo el *currículum técnico* se fundamenta en la transmisión de los valores tradicionales, sin necesidad de un gran conocimiento didáctico. En cuanto al *currículum práctico* está basado en los problemas reales de los alumnos, con una vinculación sólo con sentido en la práctica. El *currículum crítico* concede, como se indica en la siguiente tabla, más importancia a la posibilidad de enseñar a nuestros alumnos a ser individuos con criterios, para que se inserten en la sociedad que toque vivir.

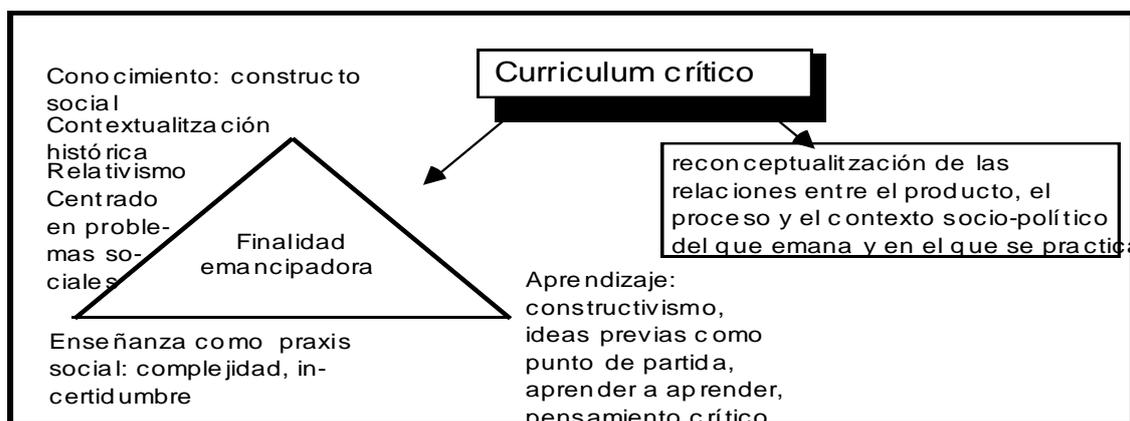


Tabla 3. Desarrollo del currículum crítico. (Pagés, 1994, p. 43).

El aprendizaje constructivista es el deseable para que los verdaderos protagonistas sean responsables de su propio proceso de aprendizaje, una experiencia en parte basada en sus conocimientos previos. Un camino adecuado para llevar a cabo esta práctica es el método con proyectos, puesto que permite acercar al alumno a situaciones significativas y concretas, el rol de docente cambia, ya que se convierte en un coordinador que permite que los discentes se vinculen al conocimiento, acepta e impulsa la autonomía e iniciativa del alumno, desafía la indagación haciendo preguntas que necesitan respuestas bien reflexionadas. En la práctica resulta complejo ser completamente constructivista porque influyen otros muchos factores entorno a la escuela, que sin duda dificultan dicho proceso, generando una realidad compleja que se escapa en muchos casos de los planteamientos inicialmente diseñados. Hay que

desprenderse de la rutina de ser transmisores de conocimiento y situar al alumno es su posición de protagonista de su proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente facilitará el aprendizaje, partiendo de los contenidos de los alumnos, se habla de un modelo personalista (Fontal, 2008), por centrarse en el sujeto que aprende desde una concepción constructivista.

La importancia de las preguntas resultan determinantes en el proceso de aprendizaje (Muñoz, Sbert y Sbert, 1996), con el paso de los años los niños van perdiendo la necesidad de preguntarse debido a que la vida se va convirtiendo para ellos en un sinfín de respuestas que solo los adultos controlan y administran, ese saber ajeno no es considerado como propio, por lo que no se convierte en motor de aprendizaje personal; “las preguntas actúan como generadoras y organizadoras del saber escolar. Así, éstas despiertan nuestro deseo de conocer cosas nuevas, nos ayudan a reflexionar sobre el propio saber y el proceso de aprendizaje(...), dan sentido a la educación escolar”.

El trabajo por proyectos acerca al alumno a la resolución de problemas y no en torno a temas como suele suceder, dicho problemas se convierten en el punto de partida y eje vertebrador de todo el proyecto. La información que los alumnos obtengan por sus propios medios se convierte en un conocimiento significativo y práctico para sus vidas. La secuencia para el diseño de una propuesta experimental, puede ser la siguiente:



Tabla 4. Diseño de un proyecto experimental. (Pozuelos, 2009). Extraído de la presentación digital: *Aprender investigando en el aula*. Máster IEAC.

Los problemas habitualmente detectados y las propuestas aportadas por proyectos curriculares innovadores se recogen en:

PROBLEMAS	PROPUESTAS DE CAMBIO
1. Aislamiento escuela – entorno.	1. Apertura a la escuela y el currículum a la vida, a la realidad individual y social del entorno.
2. Contenidos teóricos y metodología transmisiva.	2. Enseñanza - teórico práctica. Estrategia metodológica basada en la investigación escolar.
3. Imposición de los intereses de los alumnos.	3. Apertura a los intereses de los alumnos.
4. Aprendizaje y memorización de rutinas escolares.	4. Funcionalidad de los aprendizajes en el contexto social. Aprendizaje relevante.
5. Consideración del trabajo escolar como tareas penosas.	5. Aproximación del juego e intereses de los niños a la escuela. Concepción gratificante del trabajo escolar.
6. Organización disciplinar de los contenidos.	6. Organización de contenidos basada en enfoques globalizadores o currículum integral.
7. Desestructuración de los conocimientos escolares.	7. Estructuración de contenidos. Determinación de conceptos – claves.
8. Inadecuación de los contenidos escolares al nivel de desarrollo intelectual de los alumnos	8. Determinación de obstáculos en la construcción del conocimiento. Adecuación al nivel de comprensión de los alumnos.
9. Currículum organizado linealmente.	9. Currículum en espiral, aumentando el nivel de complejidad.
10. Currículum cerrado y “empaquetado”.	10. Flexibilidad curricular.

11. Profesor como dosificador del currículum diseñado por expertos.	11. Profesor investigador implicado en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum.
12. Materiales curriculares cerrados e inadecuados.	12. Propuestas de materiales alternativos, flexibles y experimentados en la práctica.

Tabla 5. Problemas y propuestas de cambio. (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005, p.13).

1.2.4. Competencias y currículum.

La Comisión Europea de Educación⁶ ante la necesidad de crear un marco educativo común estableció unas competencias clave o destrezas básicas necesarias para el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida y ha animado a los estados miembros a dirigir sus políticas educativas en esta dirección. Las competencias básicas se conciben como el conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la enseñanza obligatoria por todo el alumnado, respetando las características individuales. Estas competencias son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. El desarrollo de las competencias básicas debe permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos, utilizar esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos. De acuerdo con lo dispuesto en la LOE, las competencias básicas forman parte de las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria, junto con los objetivos de cada área o materia, los contenidos y los criterios de evaluación. Por lo tanto, no sustituyen a los elementos que actualmente se contemplan en el currículum, sino que los completan planteando un enfoque integrado e integrador de todo el currículum escolar.

Las competencias básicas son el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que todo el alumnado que cursa la educación secundaria obligatoria debe alcanzar para su realización y desarrollo personal. Su incorporación al

⁶ Diario Oficial de la Unión Europea de 30.12.2006. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2006/962/CE). L 394/10 – 394/18.

currículo permite poner el esfuerzo en los aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un punto de vista integrador del conocimiento. Con esta inclusión en el currículo se busca integrar los diferentes aprendizajes (formales o no), relacionar los contenidos y el aprendizaje con las situaciones reales donde es necesario utilizarlos, y por último, lo que es de gran importancia, orientar la enseñanza al permitir identificar los contenidos y criterios de evaluación que tienen un carácter imprescindible. Su adquisición permitirá al alumnado tener una visión ordenada de los fenómenos naturales, sociales y culturales, así como disponer de los elementos de juicio suficientes para poder argumentar ante situaciones complejas de la realidad. De ese modo el Decreto 231/2007⁷, ha planteado las siguientes competencias básicas:

- a. Competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.
- b. Competencia de razonamiento matemático, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.
- c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.
- d. Competencia digital y tratamiento de la información, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.

⁷ DECRETO 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. BOJA núm. 156. Pág. 17.

- e. Competencia social y ciudadana, entendida como aquélla que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.
- f. Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.
- g. Competencia y actitudes para aprender a aprender de forma autónoma a lo largo de la vida.
- h. Competencia para la autonomía e iniciativa personal, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

2. Diseño de la investigación

2.1. Problemas, hipótesis y objetivos.

El presente trabajo parte de una interrogante que sustentará junto con la búsqueda de respuestas el camino de la investigación, se planteasi en el material publicadoy analizado para las etapas de secundaria y bachilleratose aprovechan y de qué forma las posibilidades didácticas patrimoniales del entorno de los centros educativos.

Entre lashipótesis de investigación, entendidas como supuestos que surgen comoposibles respuestas al problema anteriormente mencionado,destacamos:

- 1.-Existen escasas propuestas didácticas patrimoniales para las etapas de secundaria y bachillerato que se ajusten a un aprovechamiento patrimonial cercano de los centros educativos.
- 2.-Presentan una visión sesgada de patrimonio.
- 3.-Desarrollan una metodología poco innovadora.

En ese sentido, el principal objetivodel estudio será analizar propuestas educativas publicadas sobre educación patrimonial en contextos formales y sacar conclusiones sobre ellas.

2.2. Metodología e instrumentos de la investigación.

El proceder metodológico en el cual se enmarca el estudio corresponde a los métodos cualitativos de las Ciencias Sociales, aunque resulta necesario aclarar que en algunos momentos se emplearan técnicas cuantitativas.El diseño de la investigación es en nuestro caso una investigación teórica, de carácter descriptivo y exploratoria, basada en un análisis documental para la obtención y análisis de datos.Se procederá al análisis documental desde una doble perspectiva, tanto externa (tipo de documento, partes de identificación y temática), como de análisis del contenido, para alcanzar una descripción objetiva, sistemática y cualitativa.

2.2.1. Fase de búsqueda y recopilación de la información.

Los documentos analizados proceden de una búsqueda selectiva de artículos en las bases de datos de Dialnet, Redinet e Isoc, considerados localizadores accesibles y contrastados para nuestro tipo de investigación. Se partió de una serie de palabras claves que contribuyeran a un primer acercamiento a dichos materiales, se utilizaron desde conceptos genéricos a otros específicos, con la intención de asumir todo el abanico de escritos de interés que sustenten la investigación. Entre dichos conceptos destacamos algunos como: *didáctica del patrimonio, patrimonio entorno escolar, experiencia didáctica patrimonio, itinerarios urbanos, ciudad educadora, etc.*

2.2.2. Fase de diseño de instrumentos para la recogida de la información.

La aplicación de técnicas e instrumentos para la recopilación de los datos obtenidos son los propios del análisis documental, se trata de una tabla de registro a rellenar tras el análisis de los artículos, quedando ordenados éstos de una forma precisa y fácil de analizar.

<u>Artículo nº:</u>			
<u>Título:</u>			
<u>Autor:</u>			
<u>Revista:</u>			
<u>Año:</u>			
<u>Palabras claves:</u>			
	Variable:1	Variable:2	Variable:3
<u>Categoría: 1</u>			
Visión de patrimonio			
<u>Categoría: 2</u>			
Contenidos			
<u>Categoría: 3</u>			
Metodología			
<u>Categoría: 4</u>			
Competencias educativas			
<u>Categoría: 5</u>			
Evaluación			

Tabla 6. Ficha registro de datos.

2.2.3. Fase de análisis de la información y resultados.

Para el análisis se procedió al diseño de un sistema de categorías, teniendo en cuenta los objetivos y el problema base de la investigación. Seguimos como referentes (Cuenca, 2002), de este modo se establecieron las siguientes:

- Categoría 1: **Visión de patrimonio.** Tipos de patrimonio y nivel de disciplinariedad.
- Categoría 2: **Contenidos.** Tipos de contenido, integración de contenidos y conexión con el entorno del elemento patrimonial.
- Categoría 3: **Metodología.** Organización de la acción didáctica.
- Categoría 4: **Competencias educativas.** Tipos e integración de las competencias.
- Categoría 5: **Evaluación.** Tipos y criterios de evaluación del patrimonio.

	VARIABLES	NIVEL	INDICADORES	DESCRIPTORES
CATEGORÍA 1: VISIÓN DE PATRIMONIO	1. Tipos de patrimonio	I	Natural-Histórico-Artístico	Elementos de carácter medioambiental y paisajes asociados. Referentes arqueológicos y documentales. Manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos.
		II	Etnológico	Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social. Paisajes asociados.
			Científico-tecnológico	Objetos e instrumentos que han contribuido a la construcción del conocimiento científico. Componentes tecnológicos e industriales catalizadores del cambio socioeconómico. Elementos Inmuebles y paisajes asociados. Principios científicos en los se fundamenta la ciencia y su evolución.
	III	Holístico	Consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores.	
	2. Nivel de disciplinariedad	I	Unidisciplinar	Se trabaja una sola tipología patrimonial
		II	Multidisciplinar	Se trabajan varios tipos de patrimonio de forma sumativa
III		Interdisciplinar	Se trabajan varios tipos de patrimonio de forma sistémica	

Tabla 7. Categoría / visión de patrimonio.

	VARIABLES	NIVEL	INDICADORES	DESCRIPTORES
CATEGORÍA 2: CONTENIDOS	3. Tipos de contenido	I	Informaciones	Implica un conocimiento factual. Representación de una idea, situación, estructura o proceso.
		II	Procedimientos	Conjunto de acciones y actuaciones desarrolladas.
		III	Valores	Principios que rigen y orientan el crecimiento personal.
	4. Integración de Contenidos	I	Sin integración	Se trabaja de forma predominante un tipo de contenidos (Conceptuales; Procedimentales y Actitudinales).
		II	Integración simple	Se trabajan de forma predominante dos tipos de contenidos relacionados (I-P; I-V; P-V)
		III	Integración compleja	Se trabajan los tres tipos de contenidos de forma interrelacionada. Currículum integrado
	5. Conexión con el entorno del elemento patrimonial.	I	Sin conexión	No se establecen conexiones entre patrimonio y entorno
		II	Territorial	Se establecen conexiones entre patrimonio y entorno próximo
		III	Interterritorial	Se establecen conexiones entre patrimonio y otros ámbitos territoriales (Comunidades Autónomas, regiones, culturas, etc.)

Tabla 8. Categoría / contenidos.

	VARIABLES	NIVEL	INDICADORES	DESCRIPTORES
CATEGORÍA 4: COMPETENCIAS EDUCATIVAS	7. Tipos de competencias	I	Competencia en comunicación lingüística	Referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.
		II	Competencia de razonamiento matemático	Entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.
		III	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural	Recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.
		IV	Competencia digital y tratamiento de la información	Entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.
		V	Competencia social y ciudadana	Entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.
		VI	Competencia cultural y artística	Supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.
		VII	Competencia y actitudes para aprender a aprender	De forma autónoma a lo largo de la vida.
		VIII	Competencia para la autonomía e iniciativa personal	Incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.
	8. Integración de las competencias	I	Sin integración	Única competencia educativa.
		II	Integración sumativa	Más de una competencia, sin enfoque global.
		III	Integración compleja	Incluye la puesta en práctica de las ocho competencias educativas, enfoque sistémico. Enfoque global del aprendizaje.

Tabla 9: Categoría / competencias educativas.

	VARIABLES	NIVEL	INDICADORES	DESCRIPTORES
CATEGORÍA 5: EVALUACIÓN	9. Tipos de evaluación	I	Finalista	Terminal, basada en exámenes, se evalúa la memorización y los ejercicios.
		II	Inicial y final comparativa	Evaluación inicial y terminal para el seguimiento del grado de consecución de los objetivos.
		III	Procesual	Continua. Basándose en distintos instrumentos. Se evalúa la evolución de los alumnos, la dinámica de clase, las hipótesis curriculares y la intervención del profesor. Permite conocer y valorar el trabajo de los alumnos, así como el grado en que se van logrando los objetivos previstos.
	10. Criterios de evaluación del patrimonio	I	Criterios culturales	Hechos conceptos y principios. El saber como fundamento de la evaluación, en un aprendizaje memorístico.
		II	Criterios procedimentales	Acciones y estrategias para lograr las metas. Se evalúa el saber hacer.
		III	Fundamentos críticos	Analizar o evaluar con profundidad estructuras y razonamientos dados como verdaderos. Aplicación de fórmulas, principios o ideas creativas. Sensibilización y compromiso respecto a su conservación y gestión.

Tabla 10: Categoría / evaluación.

	VARIABLES	NIVEL	INDICADORES	DESCRIPTORES
CATEGORÍA 3: METODOLOGÍA	6. Organización de la acción didáctica	I	Tradicional	Sin participación de los estudiantes en el diseño de los objetivos, programas o sistemas de trabajo. Unidireccional.
		II	Constructivista	Metodología activa y participativa mediante el análisis del patrimonio. Contacto directo del alumnado con los elementos patrimoniales. Construcción activa de modelos y teorías personales para comprender y actuar en el mundo, partiendo de las ideas previas.
		III	Mixta	Fusión de las dos anteriores.

Tabla 11: Categoría / metodología.

2.3. Selección de la muestra.

Del total de artículos preseleccionados, veintiuno reunían algunas de las características importantes para su análisis posterior, para ello recordar que debían ser experiencias o reflexiones sobre el aprovechamiento patrimonial de entornos próximos a centros educativos españoles, para el nivel de secundaria y/o bachillerato. Los artículos y sus autores son los siguientes:

Título del artículo	Autor/es
1. La enseñanza del patrimonio: propuestas educativas en torno al patrimonio local	José Fernando Gabardón de la Banda
2. Los Jardines Históricos como ámbito de investigación escolar	Jorge Manuel Palma
3. La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico artístico. Una reflexión didáctica	Rosa María Ávila Ruíz
4. El patrimonio en el programa Ciudad y Escuela	Montserrat Durana
5. Estaciones de interpretación interactivas y didáctica del patrimonio	Laila Coma Quintana
6. Estaciones didáctica, diseño y experimentación	Núria Serrat Antolí
7. El patrimonio a través de la investigación escolar	Julio Martínez Maganto y M ^a José Morales Abad
8. El paseo recreativo de orientación urbana en el contexto escolar a través de la Educación Física: práctica en Baeza y Úbeda, Ciudades Patrimonio de la Humanidad	Andrés Cobo Padilla
9. Casas y torres de la huerta de Alicante: Propuestas y sugerencias para su desarrollo didáctico	Antonio Campos Pardillos
10. La ciudad como objeto de conocimiento escolar	Francisco F. García Pérez
11. El diseño de unidades didácticas en el proyecto IRES a partir de una ejemplo: “Vivir en la ciudad”	Francisco F. García y otros
12. El medio ambiente urbano, prolija fuente de conocimiento: Un acercamiento psicopedagógico	Eduardo Encabo Fernández

Título del artículo	Autor/es
13. El modelo democrático y comentario de Atlántida: Del centro al municipio/distrito y la comarca/ciudad educadora	Florencio Luengo y Juan Ignacio López
14. Propuesta para una didáctica del espacio urbano: un enfoque crítico y constructivista	Francisco Rodríguez Lestegás
15. Apreniendo a percibir la ciudad. Metodología y estrategias didácticas	Rosalina Pena
16. La difusión del patrimonio urbano: El diseño de programas y actividades desde la perspectiva didáctica	José María Cuenca López y Consuelo Domínguez Domínguez
17. Una propuesta de intervención educativa para la difusión del patrimonio	Miguel Loma Rubio y otros
18. Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para explicar la ciudad	Yolanda Insa
19. La vivienda como problema educativo	Salvador Menor Rosello y otros
20. Conocer para salvaguardar las ciudades históricas : itinerarios urbanos de Córdoba	Alfonso Miguel Doctor Cabrera
21. El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica	Ana María Hernández Carretero

Tabla 12: Títulos artículos y autores.

3. Análisis de los resultados

En este apartado se procede al análisis de los resultados a partir de la metodología descrita en el apartado anterior, comenzamos con el análisis de la forma externa de los documentos seleccionados, y se concluirá con el estudio del contenido.

3.1. Análisis de la forma externa.

Presentamos un análisis de tipo cuantitativo de los distintos artículos recopilados, suman un total de veintiún documentos, que tienen que ver con experiencias o reflexiones sobre patrimonio en ámbitos formales, aclarando dos condiciones, la etapa educativa, referida a secundaria y/o bachillerato, y que deben plantear un aprovechamiento patrimonial del entorno del centro educativo.

El número seleccionado de publicaciones por años queda resumido de la siguiente forma:

Años	Número de publicaciones seleccionadas
1995 – 2000	7
2001 – 2005	8
2006 – 2010	5
2011	1

Tabla 13: Años y número de publicaciones.

En relación a la tipología de las publicaciones predominan los artículos de revistas, con un total de 19, se le suman dos publicaciones de congresos que hacen el total de los 21 documentos analizados. Los artículos citados provienen de las siguientes fuentes:

Nombre de la publicación	Número
Íber	9
Acta del I Congreso Internacional de Ciudades Históricas, Patrimonio y Sociabilidad	3
Investigación en la escuela	2
Hekademos: revista educativa digital	1
Clío	1
Anales de pedagogía	1
Participación educativa	1
Cuadernos de pedagogía	1
Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales	1
Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura	1

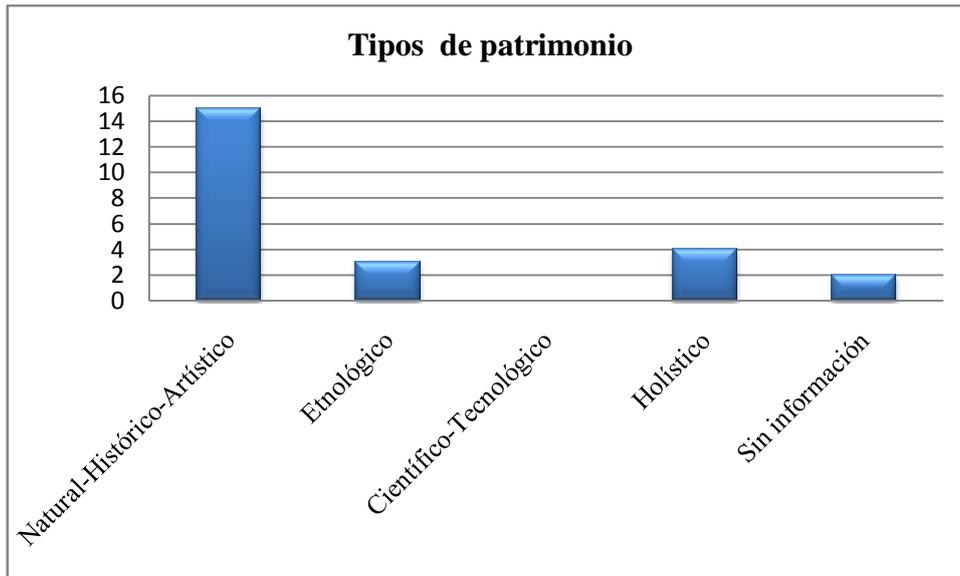
Tabla 14: Nombre de la publicación y número.

3.2. Análisis del contenido.

3.2.1. El estudio particular de los datos.

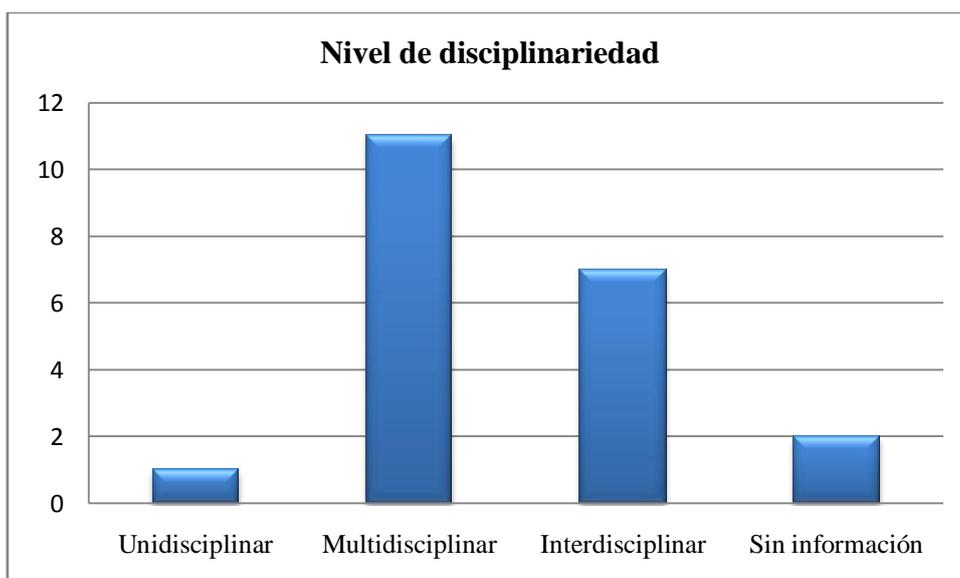
Para abordar el proceso de análisis de los resultados, en la búsqueda de respuesta al problema señalado, se procede a un doble estudio, particular de los datos obtenidos en las distintas categorías, y general de la suma de todos ellos. Se plantea, si de forma real se aprovechan y de qué forma las posibilidades didácticas patrimoniales del entorno de los centros educativos en España, a partir de escritos publicados dirigidos a la enseñanza en secundaria y bachillerato.

El análisis comienza con las particularidades de las cinco categorías planteadas y sus distintas variables, apoyado en un total de diez gráficas que cuantifican de forma visual los datos obtenidos. De esa forma, en cuanto a las variables:



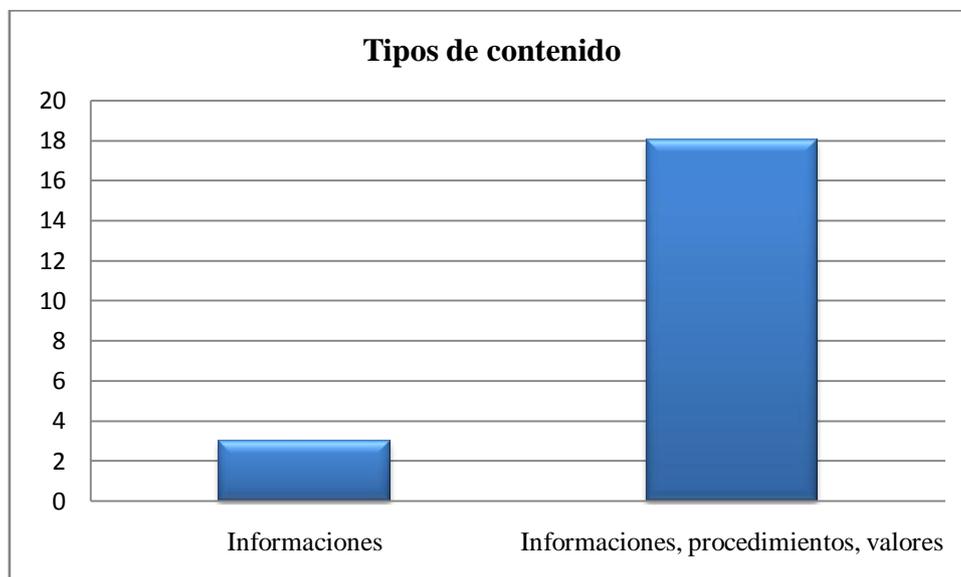
Gráfica: 1

-Tipos de patrimonio: se observa una clara tendencia a plantear experiencias o reflexiones con una visión parcial de patrimonio, destacando la tradicional natural-histórica-artística. La concepción holística, adecuada por lo que supone en alumnos de estas etapas, no presenta una cuantía significativa comparativamente en la muestra. Los artículos con esta última característica son los números: 2, 4, 16 y 18. En el caso del etnológico, de igual forma poco significativo, aparece de forma conjunta con la visión natural-histórica-artística, más como complemento que con una visión propia. Resulta también destacable en el estudio la ausencia de experiencias del tipocientífico – tecnológico.



Gráfica: 2

-Nivel de disciplinabilidad: el trabajo de forma sistémica de varios tipos de patrimonio no es el más destacado en el análisis, guarda relación con la visión sesgada de patrimonio del apartado anterior. Por ello, se hacen necesarias propuestas patrimoniales holísticas como primer paso para favorecer dinámicas de cooperación e innovación pedagógica, una amplitud de miras para superar academicismos vinculados a manuales y a disciplinas herméticas. Existe la tendencia de trabajar varios tipos de patrimonio de forma sumativa, es decir multidisciplinar, con un total de once artículos con ese perfil, lo que evidencia, según la muestra, una dinámica clara. Esta variable, de nivel de disciplinabilidad, resulta a nuestro juicio fundamental, por lo que tiene de posibilidades para impulsar las experiencias. Parece superado el nivel unidisciplinar.



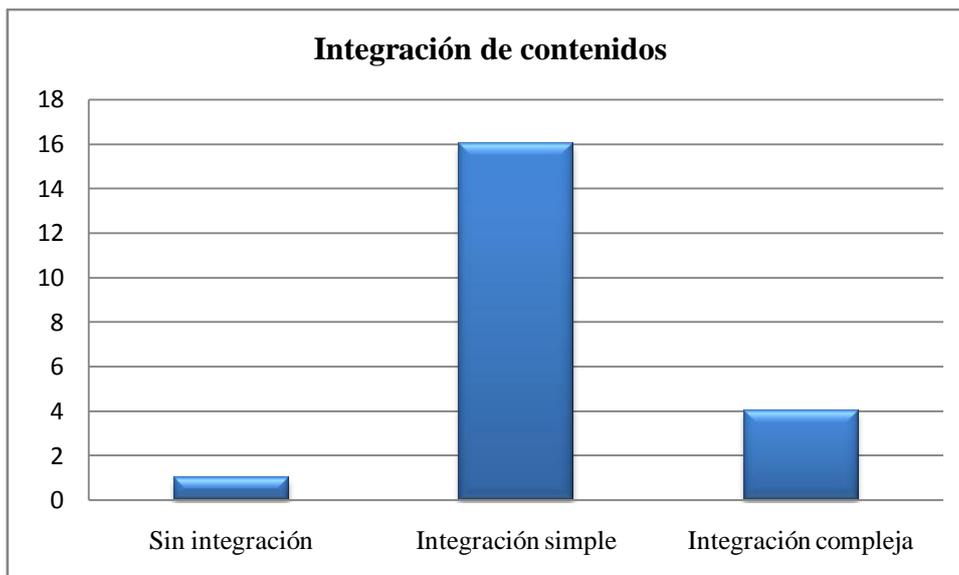
Gráfica: 3

-Tipos de contenido: La adecuación se ve en cambio a la hora de abordar los tipos de contenidos, configurándose de forma mayoritaria el bloque en el que están presentes informaciones, procedimientos y valores, debido a que las reflexiones y experiencias están enfocadas a las etapas educativas señaladas con un estilo generalizado de trabajo. En el Decreto 231/2007⁸, aparece contemplada en su artículo 5 una serie de contenidos educativos que deben formar parte del currículo, relacionados con los valores y actitudes propios de una sociedad democrática y avanzada. Algunos ejemplos son:

⁸DECRETO 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. BOJA núm. 156. Pág. 16-17.

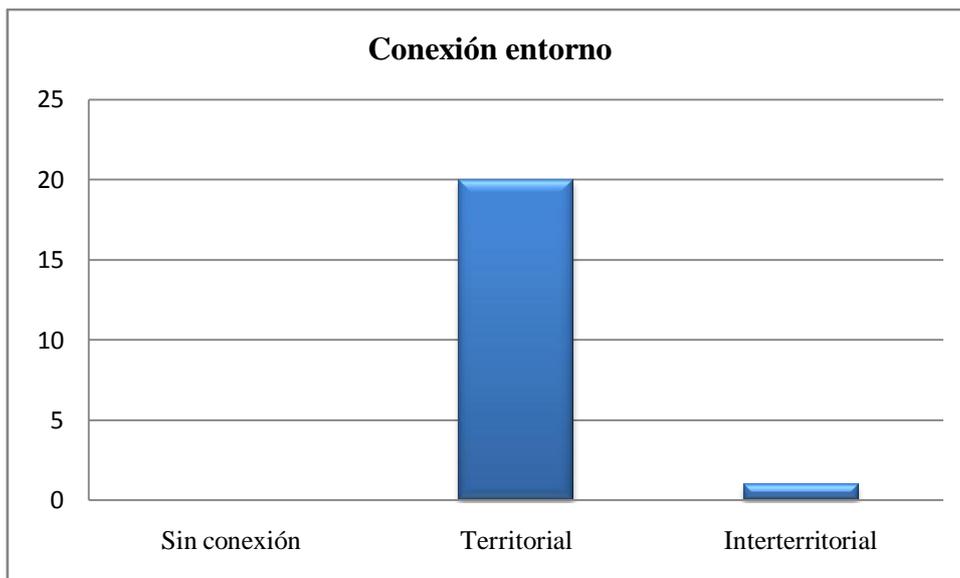
- El fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y los valores que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática, como elementos transversales.
- El conocimiento y el respeto a los valores recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía.
- Contenidos y actividades para la adquisición de hábitos de vida saludable y que favorezcan el bienestar físico, mental y social.
- Aspectos de educación vial, de educación para el consumo, de salud laboral, de respeto al medio ambiente y para la utilización responsable del tiempo libre y del ocio.
- Contenidos y actividades relacionadas con el medio natural, la historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio.
- Formación para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, estimulando su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todas las materias y en el trabajo del alumnado.
- Valorar la contribución de hombres y mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento.

Estos contenidos constituyen una destacada herramienta en el aspecto educacional como formación completa del alumnado, que progresivamente irá tomando conciencia de los problemas de convivencia que toda sociedad plantea, e irá incorporando a sus vivencias personales una serie de hábitos y actitudes que sin duda reportarán numerosos beneficios en un futuro próximo. Por ello, la integración de aspectos como: la paz y el rechazo de la violencia, igualdad entre géneros, educación ambiental, vida saludable, sentido crítico, el diálogo y la tolerancia, etc., deben tenerse en cuenta en unas propuestas que tienden a no considerarlos con la conveniencia debida.



Gráfica: 4

-Integración de contenidos: la presencia anterior de tipologías no se pone en práctica de una forma adecuada en la pertinente integración de contenidos, de esa forma se trabajan de forma predominante dos tipos de contenidos, relegándose la interrelación de los tres tipos a un número poco significativo de experiencias, en este caso en los documentos: 10, 11, 13 y 16. Que en la mayoría de los casos se opte por trabajar dos tipos de contenido (informaciones y procedimientos), provoca una simplificación de los objetivos educativos. Por lo general, los contenidos actitudinales tienen poco peso en las propuestas, siendo éstos claves para poner en valor el patrimonio. Se hace necesario fomentar el respeto a sí mismo, a los demás y al medio como muestra de sensibilidad y madurez, los contenidos referidos en definitiva, a las capacidades sociales y a la participación de los alumnos como miembros de grupos de referencia. Se busca con ello, el desarrollo personal, socio-comunitario y comunicacional.



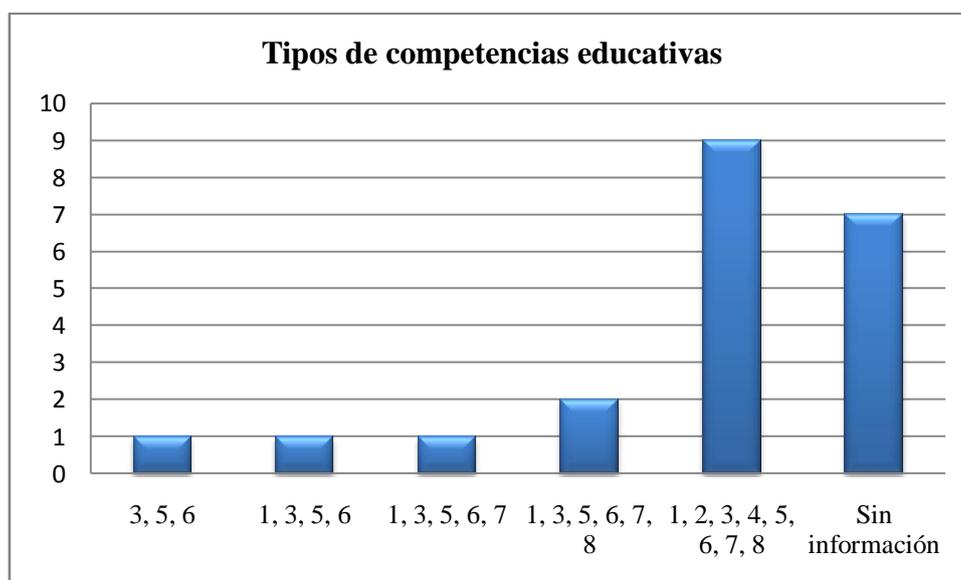
Gráfica: 5

-Conexión con el entorno: se establecen conexiones entre patrimonio y entorno próximo, puesto que era un criterio de selección de la búsqueda de documentos. Esta característica resulta importante ya que se trata de poner en valor aspectos patrimoniales próximos a los centros educativos, como paso imprescindible para su reconocimiento, protección y puesta en valor. A todo ello, hay que sumar un paso más, la necesidad de buscar relaciones interterritoriales con otras comunidades, regiones y culturas, como evidencias de un mundo cada vez más global, en ese sentido sólo se va más allá en una sola experiencia de carácter interterritorial, artículo 14. Para conseguir esa dinámica basta con puntualizar las propuestas de ámbito territorial con aspectos externos.



Gráfica: 6

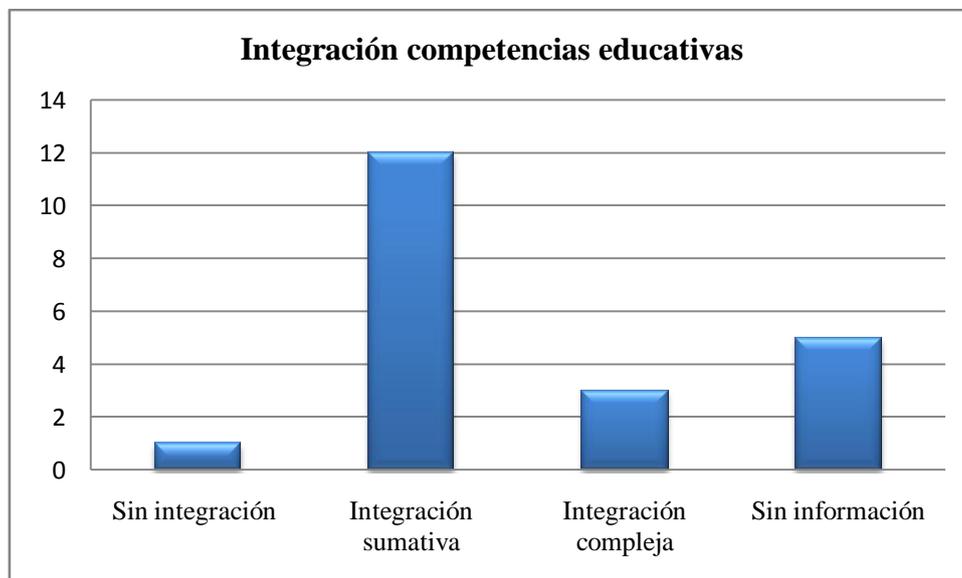
-Organización de la acción didáctica: el contacto directo y activo del alumnado con los elementos patrimoniales o simulaciones virtuales se ve en la mitad de los documentos analizados. Es pues, el enfoque constructivista el que destaca. Se apunta un modelo innovador basado en aprender haciendo, con la práctica y la experimentación como premisa del desarrollo personal. Así como, la formulación constante de preguntas como guía de la reflexión durante todo el proceso. El constructivismo se encuentra entre los referentes teóricos básicos del aprender investigando en el aula, junto a otros como el aprendizaje reflexivo, el enfoque cooperativo y el currículum integrado, complementado con una orientación comunitaria y una perspectiva crítica. Hay que reseñar que en el resto están presentes elementos tradicionales de la organización didáctica, de forma total, en tres experiencias, en los artículos 4, 5 y 6, y parcial, definidas como mixtas (fusión de tradicionales y constructivistas), en ocho.



Gráfica: 7

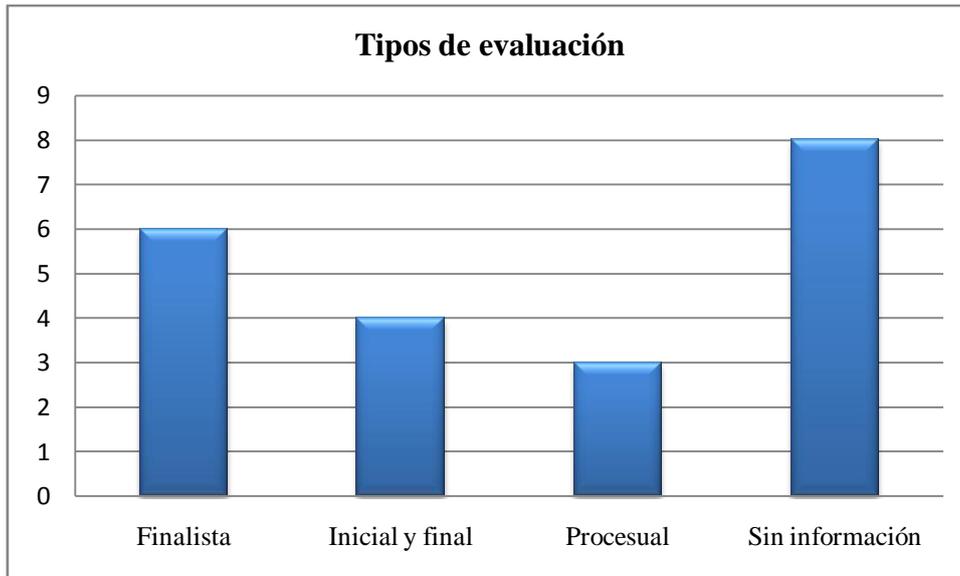
-Tipos de competencias educativas: para trabajar con un nuevo concepto de alfabetización, según LOE, la conjunción de todas las competencias educativas se hace imprescindible (competencia en comunicación lingüística, de razonamiento matemático, conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, digital y tratamiento de la información, competencia social y ciudadana, cultural y artística, competencia y actitudes para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal). Nueve documentos, menos de la mitad del total, presentan esa dinámica. Otros cinco artículos las trabajan de forma parcial, documentos 2, 3, 4, 8, 21, es decir no consideran las ocho destrezas.

Resulta necesario citar que otros siete no aportan información suficiente para definirlos al respecto, por lo que no parecen tener en cuenta una categoría fundamental para alcanzar una práctica educativa deseable.



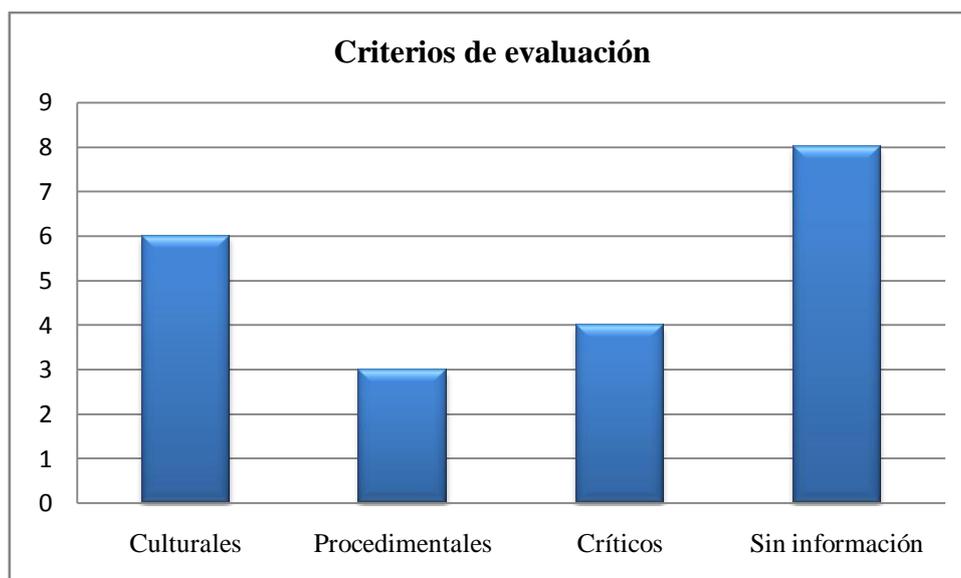
Gráfica: 8

Integración de las competencias educativas: las destrezas señaladas en el gráfico anterior deben trabajarse bajo un enfoque sistémico, bajo un prisma de integración compleja. Sólo tres documentos: 7, 9 y 11, se acercan a ese ideal. De modo mayoritario asistimos a una suma de varias competencias sin la globalidad necesaria, de esa forma se empobrece también la adquisición del sentido del patrimonio. El camino para alcanzar la visión holística pasa por la integración compleja de las competencias consideradas básicas. Reseñable también es el porcentaje de artículos que no especifican información al respecto, por lo que se alejan de los aspectos didácticos de interés.



Gráfica: 9

Tipos de evaluación: nuestra evaluación educativa trata de valorar, partiendo de las ideas previas, los cambios que se han producido en los alumnos durante y tras la experiencia emprendida. Pero la evaluación no tiene exclusivamente la misión de certificar los resultados alcanzados por el alumnado, sino que, además, debe servir para reconocer la eficacia de los métodos, los programas y recursos empleados para, a partir de los resultados obtenidos, tomar decisiones que favorezcan el proceso educativo. De esa forma es la evaluación procesual la que recoge con mayor fidelidad estos aspectos. Como se observa en la gráfica, sólo tres artículos: 11, 16 y 19, están en esa línea. La evaluación finalista con seis documentos, se caracteriza por ser terminal y memorística, poco apropiada para la adquisición de contenidos procedimentales y actitudinales. Señalar también que hasta ocho propuestas no presentan información sobre el tipo de evaluación, con lo que resultan limitadas para una práctica educativa completa.



Gráfica: 10

Criterios de evaluación: al margen de los artículos sin información ya comentados, destacan los que presentan criterios de evaluación culturales con fundamentos memorísticos poco apropiados en materia patrimonial. La búsqueda de principios críticos como criterios de evaluación, no se reflejan con la importancia deseable en los documentos analizados, artículos: 7, 14, 16 y 19, se pretende que los alumnos reflexionen con profundidad estructuras y razonamientos dados como verdaderos, aplicando fórmulas, principios o ideas creativas. Por último los procedimentales, en número de tres: 8, 9 y 11, evalúan el saber hacer. Debemos conseguir para nuestro campo de trabajo patrimonial una sensibilización y compromiso respecto a su conservación y gestión.

3.2.2. El estudio general.

En cuanto al análisis general, como suma de todas las categorías establecidas, basaremos el estudio con la ejemplificación de tres modelos, desde una propuesta definida como *tradicional* por los resultados obtenidos tras su estudio, otra como modelo de *transición*, hasta la considerada bajo nuestro punto de vista con ciertos rasgos de *innovadora*. Se aportan como ejemplos dos artículos comentados por modelo. Cuantificaremos, de igual forma, el número de propuestas pertenecientes a cada clasificación, adelantando así aspectos propios de las conclusiones de este trabajo de investigación.

Modelo *tradicional*.

Ejemplo 1.

Artículo nº: 6			
Título: Estaciones didáctica, diseño y experimentación			
Autor: Núria Serrat Antolí			
Revista: Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nº 39			
Año: 2004			
Palabras claves: Estaciones didácticas poblado íbero de Puig Castellar (Santa Colama) y en la vía romana del Capsacosta (Gerona)			
	Variable:1	Variable:2	Variable:3
<u>Categoría: 1</u> Visión de patrimonio	Natural-histórico-artístico	Multidisciplinar	
<u>Categoría: 2</u> Contenidos	Informaciones	Integración simple	Territorial
<u>Categoría: 3</u> Metodología	Tradicional		
<u>Categoría: 4</u> Competencias educativas		Integración sumativa	
<u>Categoría: 5</u> Evaluación	Finalista	Cultural	

Tabla 15: Artículo basado en un modelo tradicional.

Los indicadores de análisis señalan por categorías en variables definitorias parámetros tradicionales. Una visión sesgada de patrimonio que se trabaja en el mejor de los casos, en cuanto al nivel de disciplinariedad, con carácter sumativo. Los tipos de contenidos trabajados llegan a ser, como en el presente ejemplo, de una sola tipología, por lo que no se consiguen otros considerados como básicos en las etapas educativas a las que nos referimos. En el artículo número 6 sólo se aborda un contenido factual, como representación de una idea, situación, estructura o proceso. En otros ejemplos algo más desarrollados en este apartado, la integración de contenidos no pasa de ser simple.

Ejemplo 2.

Artículo nº: 8			
Título: El paseo recreativo de orientación urbana en el contexto escolar a través de la Educación Física: práctica en Baeza y Úbeda, Ciudades Patrimonio de la Humanidad			
Autor: Andrés Cobo Padilla			
Revista: Hekademos: revista educativa digital. Nº 4			
Año: 2009			
Palabras claves: Gymkhana física, cultural y recreativa en Baeza y Úbeda			
	Variable:1	Variable:2	Variable:3
Categoría: 1 Visión de patrimonio	Natural-histórico-artístico	Multidisciplinar	
Categoría: 2 Contenidos	Informaciones, procedimientos, valores	Integración simple	Territorial
Categoría: 3 Metodología	Mixta		
Categoría: 4 Competencias educativas	3, 5, 6	Integración sumativa	
Categoría: 5 Evaluación	Finalista	Procedimentales	

Tabla 16: Artículo basado en un modelo tradicional.

Artículo también de corte tradicional, al margen de las variables fundamentales que continúan iguales respecto al ejemplo anterior, se presentan algunas modificaciones. El modelo presenta limitaciones en las competencias educativas, sólo tres destrezas trabajadas, insuficiente para conseguir logros significativos en esta experiencia. Presenta ciertos avances en las tipologías de contenidos desarrolladas, así como en una metodología de carácter mixta.

Entendemos por metodología el conjunto de decisiones que se toman para organizar la acción didáctica en el aula, aspecto este que cuenta con una amplia bibliografía. Hace referencia a “cómo enseñar”, incluyendo varios apartados como la dinámica o técnica pedagógica a seguir, la tipología de actividades, agrupamientos y los materiales y recursos didácticos a emplear, etc. Así pues, una metodología tradicional como la tabla 15, se caracteriza por la nula o escasa participación de los estudiantes en

López, C.T. (2013) La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documental. Clío 39 ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

el diseño de los objetivos, programas o sistemas de trabajo, manteniendoun claro carácter unidireccional.Se busca una puesta en práctica de las ocho competencias educativas, con enfoque sistémico o global del aprendizaje, aspectos que no ocurren bajo el modelo *tradicional* analizado.

Modelo de *transición*.

Ejemplo 1.

Artículo nº: 10			
Título: La ciudad como objeto de conocimiento escolar			
Autor: Francisco F. García Pérez			
Revista: Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nº 3			
Año:1995			
Palabras claves: Estudio ciudad sobre concepciones de alumnos y problemática socioambiental			
	Variable:1	Variable:2	Variable:3
Categoría: 1 Visión de patrimonio	Natural-histórico-artístico. Etnológico		
Categoría: 2 Contenidos	Informaciones, procedimientos, valores	Integración compleja	Territorial
Categoría: 3 Metodología	Constructivista		
Categoría: 4 Competencias educativas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Integración sumativa	
Categoría: 5 Evaluación			

Tabla 17: Artículo basado en un modelo de transición.

Se observan algunas modificaciones importantes en este segundo modelo, se amplia para empezar la visión de patrimonio, superándose la tipología tradicional de

natural–histórica–artística, aunque continua siendo parcial, se añade en este caso la consideración del patrimonio etnológico, subestimado en muchos casos. Los tipos de contenidos trabajados se amplían hasta abarcar las informaciones, procedimientos y valores, aspecto deseable para la consecución de unos mayores objetivos, de igual forma la integración de éstos, se realizan de forma interrelacionada, propiciando un currículum integrado.

El gran cambio se plasma en los aspectos metodológicos, con una organización de la acción educativa constructivista. En líneas generales podríamos decir que la metodología a seguir en el aula debe ser, en la medida de lo posible, activa, participativa y dinámica. No debemos olvidar que los objetos de estudio han de ser atractivos para el alumnado, y más a estas edades, lo cual permitirá contribuir a mantener su atención y desarrollar su trabajo con un mínimo de entusiasmo. Por otro lado, también es importante crear un clima tanto físico o material como personal, donde la comunicación eficaz entre profesor y alumnado se lleve a cabo tanto a nivel didáctico como personal. Basándose en estos principios el papel del profesor ha de ser el de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, debe motivar, planificar el trabajo, facilitar el material, explicar los puntos más confusos o importantes, orientar la investigación, corregir o asesorar la realización de actividades, atender a la diversidad y, sobre todo, debe motivar a los alumnos para que éstos sean capaces de mantener la atención y participar activamente en clase realizando las actividades, elaborando conclusiones, investigando, e ir alcanzando los objetivos marcados.

Las competencias se trabajan en su totalidad pero queda por mejorar la integración de éstas, haciéndose necesario un enfoque global de la propuesta educativa. El tipo y criterios de evaluación para la consecución de objetivos propuestos, o no aparecen señalados en las propuestas del modelo 1 y 2, o no resultan convenientes (evaluación finalista, criterios culturales, etc.).

Ejemplo 2.

Artículo nº: 19			
Título: La vivienda como problema educativo			
Autor: Salvador Menor Rosello y otros			
Revista: Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales			
Año: 2003			
Palabras claves: Unidad didáctica “Viviendas y ciudades”			
	Variable:1	Variable:2	Variable:3
Categoría: 1 Visión de patrimonio	Natural-histórico-artístico. Etnológico	Multidisciplinar	
Categoría: 2 Contenidos	Informaciones, procedimientos, valores	Integración simple	Territorial
Categoría: 3 Metodología	Constructivismo		
Categoría: 4 Competencias educativas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Integración sumativa	
Categoría: 5 Evaluación	Procesual	Crítica	

Tabla 18: Artículo basado en un modelo de transición.

Este segundo ejemplo también presenta parámetros de transición en categorías y variables significativas. Por otra parte adelanta en los aspectos relacionados con la evaluación una tipología procesual, interesante a todas luces si la comparamos con la final, bastante más limitada, de igual forma los criterios de evaluación del patrimonio se sustentan con unos objetivos críticos, resultando criterios deseables para cualquier propuesta. En el último modelo desarrollaremos estos principios.

Modelo *innovador*.

Ejemplo 1.

Artículo nº: 16

Título: La difusión del patrimonio urbano: El diseño de programas y actividades desde la perspectiva didáctica

Autor: José María Cuenca López y Consuelo Domínguez Domínguez

Revista: Acta del I Congreso Internacional de Ciudades Históricas, Patrimonio y Sociabilidad

Año:1999

Palabras claves: Revaloración y difusión cultural del entorno patrimonial urbano. El museo de la ciudad

	Variable:1	Variable:2	Variable:3
<u>Categoría: 1</u> Visión de patrimonio	Holístico	Interdisciplinar	
<u>Categoría: 2</u> Contenidos	Informaciones, procedimientos, valores	Integración compleja	Territorial
<u>Categoría: 3</u> Metodología	Constructivista		
<u>Categoría: 4</u> Competencias educativas			
<u>Categoría: 5</u> Evaluación	Procesual	Crítica	

Tabla 19: Artículo basado en un modelo innovador.

El modelo *innovador* se caracteriza, al margen de continuar con los aspectos destacables del modelo 2, por los siguientes aspectos: aborda una visión global e integrada del patrimonio, definida en nuestro estudio como holística, este punto resulta fundamental en una propuestas patrimoniales para secundaria y bachillerato. Se trabajan los distintos tipos de patrimonio de forma sistémica, con carácter interdisciplinar. Toda

López, C.T. (2013) La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documental. Clío 39 ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

la metodología constructivista también se ve reflejada en una categoría de evaluación que se ajusta a los parámetros que busca nuestra investigación, una evaluación procesual: continua, basándose en distintos instrumentos. Se evalúa la evolución de los alumnos, la dinámica de la propuesta, las hipótesis curriculares y la intervención del profesor. Permite conocer y valorar el trabajo de los alumnos, así como el grado en que se van logrando los objetivos previstos. De igual forma, los criterios de evaluación del patrimonio se definen con logros críticos por parte de los alumnos.

Ejemplo 2.

Artículo nº: 18			
Título: Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para explicar la ciudad			
Autor: Yolanda Insa			
Revista: Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nº 32			
Año: 2002			
Palabras claves: Diseño y tipología de itinerarios urbanos			
	Variable:1	Variable:2	Variable:3
Categoría: 1 Visión de patrimonio	Holístico	Interdisciplinar	
Categoría: 2 Contenidos	Informaciones, procedimientos, valores	Integración simple	Territorial
Categoría: 3 Metodología	Constructivista		
Categoría: 4 Competencias educativas			
Categoría: 5 Evaluación			

Tabla 20: Artículo basado en un modelo innovador.

Incluimos este segundo ejemplo con la intención de mostrar otra propuesta con características similares a la anterior, pero también para adelantar que de los documentos analizados y clasificados dentro de este modelo *innovador* (artículos: 2, 16 y 18), presentan falta de concreción en al menos una categoría significativa, véase competencias educativas o evaluación.

En relación a los tres modelos apuntados con anterioridad, y como resultado de las propuestas estudiadas en el presente trabajo en función de parámetros básicos como los tipos de patrimonio, el nivel de disciplinariedad, así como la organización de la acción didáctica, señalamos el siguiente balance clasificatorio:

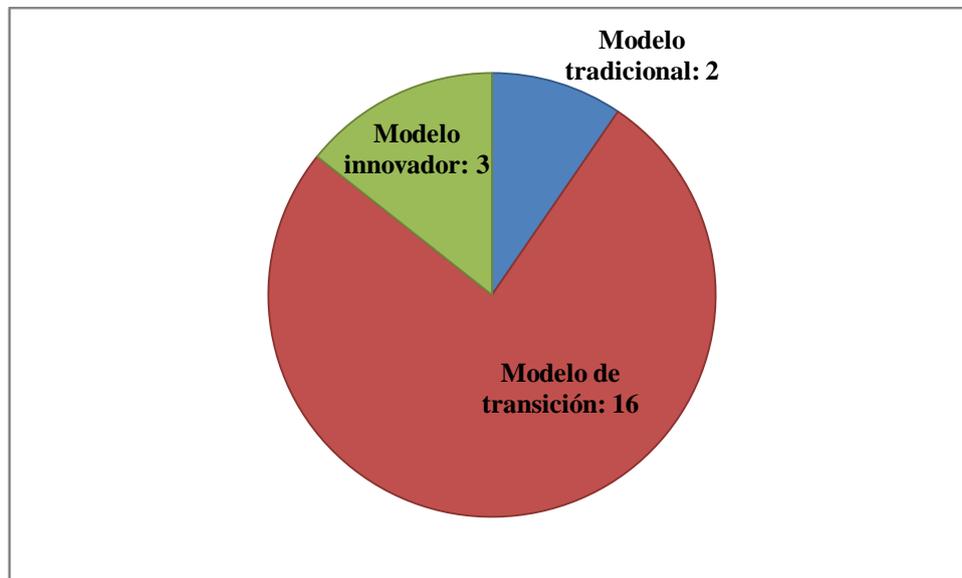


Tabla 21: Clasificación numérica de modelos educativos.

El análisis cuantitativo evidencia cuatro aspectos que ya se han ido apuntando a lo largo del estudio, pero que ahora concretamos en:

- 1) Escasez de propuestas didácticas patrimoniales localizadas para el aprovechamiento de los entornos de los centros educativos, en etapas de secundaria y bachillerato.
- 2) De las propuestas localizadas para esta investigación, las pertenecientes al modelo *tradicional* representan un porcentaje muy pequeño, solo comparables en número con las de carácter *innovador*.
- 3) Los documentos clasificados como de *transición*, con sus deficiencias ya señaladas, resultan la mayoría de las propuestas analizadas.
- 4) La visión holística de patrimonio resulta junto con otras características ya mencionadas, muy poco habituales en nuestro trabajo de investigación. Sólo tres documentos se acercan a los principios defendidos, pero como ya se mencionó

presentan falta de concreción en puntos importantes en el desarrollo didáctico.

4. Conclusiones y nuevas perspectivas

4.1. Consideraciones finales del análisis.

En el apartado 3 se señalaron los resultados de la investigación, a continuación recopilaremos con carácter aproximativo, debido a las características limitadas de la muestra, las conclusiones. Nos ocuparemos de las hipótesis iniciales con la intención de contrastarlas, estableciendo las relaciones pertinentes entre éstas, el marco teórico y los resultados de nuestra investigación.

Las hipótesis planteadas en este proyecto fueron:

Hipótesis 1: Existen escasas propuestas didácticas patrimoniales para las etapas de secundaria y bachillerato, que se ajusten a un aprovechamiento patrimonial cercano de los centros educativos: calles, barrio, ciudad.

Este planteamiento inicial se ve refrendado por el bajo número de documentos localizados que reunían las características mencionadas, sólo 21 artículos entre más de 200 revisados a partir de los tres buscadores. Los motivos principales de dichos descartes tuvieron que ver con no ser propuestas didácticas o reflexiones propias de las etapas señaladas, o que prescindían de un requisito clave para la investigación como es el aprovechamiento del entorno próximo a los centros educativos. Por todo ello, se puede afirmar con las limitaciones debidas y siempre en función de nuestros planteamientos, que las propuestas analizadas son limitadas en número y que existe un campo de trabajo muy importante por explotar en materia de aprovechamiento patrimonial de entornos a los centros de enseñanza de secundaria y bachillerato.

Hipótesis 2: Presentan una visión sesgada de patrimonio.

La búsqueda de una concepción patrimonial holística en dichas propuestas evidenció un apego mayoritario a la visión patrimonial clásica, basada en lo natural-histórico-artístico (ver gráfica 1). Las concepciones transmitidas en estas etapas educativas sobre qué es patrimonio pueden resultar claves para la consideración, valoración y

conservación futura en materia patrimonial de los ciudadanos de nuestra sociedad. La escuela tiene una gran responsabilidad en este campo y si limitamos las propuestas de forma cuantitativa y cualitativa sesgamos las enormes posibilidades educativas en materia patrimonial.

Para descifrar lo limitado de muchas propuestas (Wamba y Jiménez, 2005), apuntan el excesivo celo y la filosofía excluyente de la propia práctica científica, que dificulta la generalización de una Ciencia para todos. Por ello, se hace necesario evitar las tradicionales distinciones entre las disciplinas para conseguir que el ser humano pueda acercarse con ciertas garantías a la complejidad del mundo actual.

Hipótesis 3: Desarrollan una metodología poco innovadora.

El resultado del estudio apunta limitaciones serias en materia de innovación metodológica. La tradición y la generalización del modelo clásico crea una tendencia a repetir dicha dinámica, no captar las ideas previas del alumnado, el apego a la memorización o a la utilización de manuales como únicas herramientas didácticas son otros obstáculos que dificultan el cambio.

Todos poseemos por naturaleza la capacidad y la inquietud por investigar, es cuestión de alentarla desde ámbitos como la escuela. Está demostrada científicamente la necesidad de descubrir nuestro entorno incluso desde el vientre materno, la inteligencia humana se ha desarrollado gracias a aspectos como la capacidad investigadora. Sin duda, es la mejor forma de aprender en el aula. El conocimiento dado desde fuera resulta en la mayoría de los casos extraño al no considerarse como propio. La curiosidad está emparentada con el aprendizaje y aprender investigando acerca al alumno al medio con un aprendizaje actual y funcional, autónomo y duradero, a la vez que colaborativo. La investigación escolar dota de destrezas al alumno, lo vuelve competente para la vida, con una visión comunitaria y una perspectiva crítica, nos acercamos de esa forma a una educación integral. Hay que tener en cuenta que hay una apuesta por un saber integrado, se favorece en ese sentido, un currículum crítico. Estas aportaciones aparecen como un modelo innovador y de plena actualidad, basadas en aprender haciendo, con la práctica y la experimentación como premisa del desarrollo personal, así como, con la formulación constante de preguntas como guía de la reflexión durante todo el proceso.

Se apuesta por un aprendizaje participativo, crítico y de carácter interdisciplinar poco practicado en la actualidad.

Se defiende con la rotundidad de una serie de principios incuestionables (Souto, 2011), la investigación en las aulas, fundamentada con contenidos de actualidad (en este sentido la prensa puede ser un buen punto de partida), la formación epistemológica y académica de los profesores, así como la libertad creativa que afortunadamente tiene la profesión. La consideración de los alumnos como ciudadanos con derechos y deberes, favorece un aprendizaje dialógico y productivo.

Cuatro son los niveles a tener en cuenta para la integración del currículum en la consecución de las competencias educativas (Bolívar y Moya, 2007):

- La integración de cada uno de los elementos del diseño curricular, a través de una definición operativa de cada una de las competencias básicas.
- La integración de las actividades y ejercicios que generan el currículo real a través de una estructura de tareas compartida.
- La integración de los distintos métodos y modelos de enseñanza que ordenan el currículo real del centro.
- La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal.

4.2. Detección de obstáculos y problemas para el desarrollo de una propuesta de educación patrimonial deseable.

A los obstáculos reseñados hasta ahora: escasez de propuestas didácticas de aprovechamiento del patrimonio cercano a los centros educativos, la visión sesgada que suelen presentar del patrimonio, y la metodología poco innovadora, hay que sumar un deseo más, la posibilidad de llevar la escuela a todos aquellos escenarios en los que sea posible vivir experiencias culturales. Salir del aula supone acción y participación, dotar de significado al conocimiento formal, se trata de acercar el aprendizaje disciplinar a la experiencia; así tenemos que tener en cuenta (Vilarrasa, 2003) que:

una experiencia cultural será educativa si contribuye al proceso de autoconstrucción del sujeto y le confiere un mayor grado de autoconocimiento y de autonomía cognitiva y emocional (...) si supone una posibilidad de

participación activa en la que los alumnos puedan asumir responsabilidades reales y aplicar sus conocimientos a la resolución de problemas. (p. 13-21).

Frente a la imagen clásica de la escuela, cada vez queda más claro la necesidad de buscar nuevas estrategias, “un diálogo y una trama de complicidades y responsabilidades con la comunidad educativa y con el territorio, para constituirse en uno de los elementos claves del desarrollo y cohesión social de la comunidad”, (Benejam, 2003). Se plantea al margen de los objetivos tradicionales de las salidas, priorizar el objetivo del aprendizaje por descubrimiento, las personas aprendemos por maduración, con las propias acciones y el contacto directo con la realidad que nos rodea. Es necesario aclarar que la observación y la experimentación no tienen porque garantizar un aprendizaje correcto, se hace necesario combinar estrategias encaminadas a marcar la función del profesor guía.

Superados los obstáculos, una propuesta de educación patrimonial deseable pasa por tres aspectos conceptuales destacados: en primer lugar, entender el hábitat de desarrollo como ciudad educadora para fomentar valores de ciudadanía responsable. En segundo lugar, la consiguiente relación entre patrimonio y Educación para la ciudadanía. Por último, propiciar la educación patrimonial desde el aprender investigando. La educación pasa a ser entendida como práctica activa, con todas y cada una de sus posibilidades didácticas, pasa por las salidas, como una reconstrucción o reorganización continua de la experiencia (Dewey, 2004). La experiencia tiene una doble significación, la que procede de la participación del sujeto y la experiencia como método de verificación científico, ambas resultan fundamentales. De esa forma el conocimiento científico y la experiencia vivida, resultan los elementos básicos para alcanzar los logros. A pesar de que estemos inmersos en la sociedad de la información, la ruptura entre el concepto y el contexto (Vilarrasa, 2003), está más presente que nunca, debido a cuatro factores:

- Disminución de la experiencia directa vivida con el entorno cotidiano.
- Sustitución de la experiencia directa por la experiencia tecnológicamente mediada.
- La experiencia mediada se produce por la defensa del mercado.

- El predominio de la imagen sobre la palabra.

Recordar la importancia de la sensibilización dentro del establecimiento de cualquier secuencia procedimental de ámbito patrimonial, donde la valoración se sitúa como eje central que organiza la acción educativa (Fontal, 2007). La educación patrimonial constituye un eje interdisciplinar básico para alcanzar los objetivos de conocimiento y desarrollo propios en la etapa de enseñanza secundaria obligatoria. Preguntarse por los indicadores de éxito resulta importante en las experiencias. Algunos programas significativos se recogen en el artículo: "Adolescencia y educación patrimonial. Retos educativos", (Calaf y Marín, 2012). Las autoras apuntan que "apreciar el hecho cultural supone disponer de las habilidades de pensamiento necesarias para poder comprender, valor críticamente, emocionarse y disfrutar".

Hay que mencionar también que una de las obligaciones que tenemos como docentes es la de adaptarnos a los nuevos tiempos, no podemos sino reconocer en este sentido las enormes posibilidades que encontramos en el mundo de las nuevas tecnologías, que debemos sumar a la causa de unos alumnos ávidos de este tipo herramientas. Dicho lo cual, se hace necesario hacer extensibles nuevos principios de aprovechamiento patrimonial en los entornos ya mencionados, movidos por la innovación y adaptación a los nuevos tiempos, hay que demostrar, cuando más se cuestiona, que ahora más que nunca, somos coparticipes de una escuela viva y que late. Quizás la clave de la relación entre la escuela y el medio "no esté en encontrar la distancia justa entre ambos, sino en saber alternar las distancias, en saber ir y volver desde la escuela al medio, y viceversa" (Trilla 1995).

5. Referencias bibliográficas

- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. “Declaración de Barcelona”. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras(1990). P. 34.
- BARRON, A.: *Aprendizaje por descubrimiento: análisis crítico y reconstrucción teórica*. Salamanca. Amarú, 1991.
- BENEJAM, P. (2003) “Los objetivos de las salidas”. *Iber*. 36. 7-12.
- BOLÍVAR, A. y MOYA, J (coords.) (2007) “Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía”. Proyecto Atlántida.
- CALAF, R. Y MARÍN S. (2012) “Adolescencia y educación patrimonial. Retos educativos”. *Aula de innovación educativa*. 208. 18-21.
- CAÑAL, P., POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (2005) *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción General y Fundamentos*. Sevilla. Díada.
- CONSEJO EUROPEO DE URBANISTAS (2003) “La Carta Constitucional de Atenas. La visión de las ciudades en el siglo XXI”.
- 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”. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>.
- 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.
- CUENCA, J. M. y ESTEPA, J. (2003) “El patrimonio en las Ciencias Sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO”. En Ballesteros, E. y otros (Eds.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp.91-103.
- CUENCA, J. M. y MÁRTÍN, M. (2009): *La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal*. Universidad de Huelva.
- CUENCA, J. M. y MÁRTÍN, M. (2009): *La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial*. Publicado en R. M. Ávila, B. Borghi

López, C.T. (2013) La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documental. Clío 39 ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

e I. Mattozzi (eds). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bologna: Patrón Editore. Pp. 507-514.

-DEWEY, J. (2004) *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

-DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (2005). “Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica”. *Investigación en la Escuela*, 56. 27-42.

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

-ESTEPA, J. (2009) La educación del patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español. . En R.M. Ávila, B.Borghi y I. Mattozzi(ed.) *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia, Patrón editore.)

-ESTEPA, J. y CUENCA, J. M. (2006): “La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio: investigación sobre conceptos de patrimonio y su didáctica” en Fontal, O. y Calaf, R. (2006): *Miradas al Patrimonio*. Gijón: Trea.

-ESTEPA, J., CUENCA, J.M. y MARTÍN, M. (2009) “El patrimonio y su enseñanza: análisis de materiales y recursos para una propuesta integrada de educación patrimonial”. XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales / I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di didattica delle scienze sociali. Bolonia, Italia.

-ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En A. M. Fililla (coord.) *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Lleida: Universitat de Lleida, pp. 327-336.

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

-FERNÁNDEZ SALINAS, V. (2005): “Finalidades del Patrimonio en la educación”. *Investigación en la escuela*. Nº 56: 7-18.

-FIGUERAS, P. TOMÁS C. y VILARRASA, A. (1995) “La escuela y la ciudad educadora”. *Iber*, 3. 57-65.

López, C.T. (2013) La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documental. Clío 39 ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

-FONTAL MERILLAS, O. (2007). “El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria”. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación. Nº. 6.31-48.

-FONTAL MERILLAS, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio. En Rusillo (coord.), *La comunicación global del Patrimonio Cultural* (79-129). Gijón: Trea.

-GARCÍA PÉREZ, F. (1995) “La ciudad como objeto de conocimiento escolar”. *Iber*, 3. 25-33.

-GARCÍA PÉREZ, F. (2003) *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla. Díada.

-HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2002) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Grao.

-JIMÉNEZ, R. y WAMBA, A. (2002): “La formación inicial del profesorado de educación primaria a través del proyecto Maimónides”. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Volumen 1. Nº 2: 64-79.

-LUC, J-N. (1981) *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Edit. Cincel. Madrid.

-MCLUHAN, M. y POWERS, B. (2011) *La aldea global*. Gedisa.

-MUÑOZ, D., SBERT C. y SBERT M. (1996) “La importancia de las preguntas”. Cuaderno de pedagogía, 243. 73-77.

-PAGÉS, J. (1994) “La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado”. *Signos*. Teoría y práctica de la educación 13. 38-51.

-POZUELOS, F. J. (2001). “La investigación escolar: una alternativa para innovar en el aula. La investigación escolar: una alternativa para innovar en el aula”. En POZUELOS, F. J. y TRAVÉ, G. *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones.

-POZUELOS, F. J. (2007). Trabajos por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias. Morón de la Frontera. Cooperación educativa.

López, C.T. (2013) La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documental. Clío 39 ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

-PRATS, J. y SANTACANA, J. (2009) “Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos” *Iber*, 59. 8-21.

-SCHÖN DONALD, A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, Paidós.

-SOUTO, X. (2011) ¿Se puede investigar y mejorar la educación geográfica desde el aula? Octavo Foro de Debate- Geoforo Iberoamericano.

-TRILLA, J. (1995) La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar. En AUTORES VARIOS. *Volver a pensar la educación* (Vol. I). La Coruña y Madrid. Fundación Paideia y Morata.

-VILARRASA (2003) “Salir del aula. Reapropiarse del contexto”. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 36. 13-21.

-WAMBA, A. M. y JIMÉNEZ, R (2005). “La enseñanza y difusión del patrimonio y la alfabetización científica: relaciones ciencia, tecnología, sociedad y patrimonio”. *Enseñanza de las Ciencias. Numero Extra. VII Congreso*.

-ZAMORA ACOSTA, E. (2011) “Sobre patrimonio y desarrollo. Aproximación al concepto de patrimonio cultural y su utilización en procesos de desarrollo territorial”. *Pasos*, 9. 101-113.

Fecha de entrega es 3 de mayo de 2013. Fecha de aceptación 23 de diciembre de 2013.
