

Carlos Iluminado Sánchez Hidalgo

El patrimonio como recurso didáctico en la Educación Secundaria y Bachillerato

Carlos Iluminado Sánchez Hidalgo

(Murcia, 1971). Licenciado en Geografía e Historia, Moderna y Contemporánea y Licenciado en Ciencias de la Documentación por la Universidad de Murcia. Diploma de Estudios Avanzados en Biblioteconomía y Documentación.

Máster Universitario en Educación y Museos, Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural.

Profesor de Enseñanza Secundaria por la especialidad de Geografía e Historia en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Coautor del libro *Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. Geografía e Historia. Programación Didáctica y Unidad Didáctica*.

Participación en la XXIII Asamblea y Congreso Internacional de Spanish Professionals In America. Educación y Ciudadanía, Retos y Reflexiones desde Cádiz (2012) con la comunicación *Los museos, la Historia de España y la ciudadanía*.

EL PATRIMONIO COMO RECURSO DIDÁCTICO
EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA
Y
BACHILLERATO

Estudio de su uso en la enseñanza de la Historia de España

Carlos Iluminado Sánchez Hidalgo

EI PATRIMONIO COMO RECURSO DIDÁCTICO
EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA
Y
BACHILLERATO

Estudio de su uso en la enseñanza de la Historia de España



Región de Murcia
Consejería de Educación, Formación y Empleo



Región de Murcia
Consejería de Educación, Formación y Empleo
Secretaría General

Edita:

© Región de Murcia
Consejería de Educación, Formación y Empleo
Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

www.educarm.es/publicaciones

Creative Commons License Deed



La obra está bajo una licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Se permite la libertad de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las condiciones de reconocimiento de autores, no usándola con fines comerciales. Al reutilizarla o distribuirla han de quedar bien claros los términos de esta licencia. alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.

Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

© Autor: Carlos Iluminado Sánchez Hidalgo

© Diseño de cubierta: Juan Ortuño Sánchez

1ª Edición, noviembre de 2012

I.S.B.N.: 978-84-695-6447-9

Diseño y maquetación: Andrea Sánchez García

Esta investigación forma parte del Proyecto I+D+I EDU2010-16286, “La formación de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de las competencias ciudadanas. Estudio de resultados al concluir el Bachillerato y las PAU”, cuyo investigador principal es Nicolás Martínez Valcárcel.

A Ila, Paula, María y Emi.

SUMARIO

| | |
|--------------------------------|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 17 |
| 2. FUNDAMENTACION TEORICA..... | 33 |
| 3. METODOLOGÍA..... | 45 |
| 4. RESULTADOS..... | 59 |
| 5. CONCLUSIONES..... | 69 |
| 5.1 PROPUESTAS DE MEJORA..... | 71 |
| 6. DISCUSIÓN..... | 79 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA..... | 91 |

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES, TABLAS Y GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Ilustración 1: Clasificación del patrimonio | 21 |
| Tabla 1: Museos por comunidades autónomas | 22 |
| Tabla 2: Visitantes estimados por periodos..... | 24 |
| Tabla 3: Distribución porcentual del alumnado | 51 |
| Tabla 4: Resultados de la prueba de acceso a la Universidad..... | 53 |
| Tabla 5: Alumnado matriculado en estudios de 1 ^{er} y 2 ^o ciclo en las universidades españolas | 56 |
| Tabla 6: Salidas culturales | 67 |
| Gráfico 1: Evolución de los visitantes a museos. Año 200 a 2008 | 25 |
| Gráfico 2: Distribución por titulación y Universidad | 50 |
| Gráfico 3: Aprobados por opción y sexo..... | 52 |
| Gráfico 4: Tamaño de la muestra y distribución por universidades... | 57 |
| Gráfico 5: Distribución por edad y universidad..... | 58 |
| Gráfico 6: Realización actividades relacionadas con el patrimonio .. | 62 |
| Gráfico 7: Realización de actividades relacionadas con el patrimonio expresada en % | 63 |

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este libro es analizar el uso que se hace del patrimonio cultural, material e inmaterial, y natural en la impartición de la materia de Historia de España en el 2º curso de Bachillerato y su contribución a la formación ciudadana de los alumnos y alumnas.

Por tanto, nos encontramos con dos elementos fundamentales, por un lado el uso del patrimonio en sentido amplio y, por otro, su contribución a la formación ciudadana.

Así, la investigación se estructura en una primera parte en la cual se sientan las bases conceptuales con una aproximación a los conceptos de patrimonio y competencia ciudadana. A continuación se establecen los objetivos principales y secundarios que pretendemos alcanzar así como la hipótesis de partida. Posteriormente establecemos la fundamentación teórica sobre la que se asienta este estudio para, a continuación, desarrollar el esquema metodológico que nos sirve de marco. A partir del análisis de los resultados, planteamos las conclusiones más significativas acerca del uso del patrimonio en la materia de Historia de España en el 2º curso de Bachillerato y las propuestas de mejora para su utilización y su puesta en valor.

La UNESCO define el **patrimonio** como “...el legado que recibimos del pasado, lo que vivimos en el presente y lo que transmitimos a las generaciones futuras” (Prats, Hernández, 1999). En esta línea la ley 16/1985, de 25 de junio

de Patrimonio Histórico Español señala en el título preliminar, artículo 1, apartado 2 que:

Integran el Patrimonio Histórico Español los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico. También forman parte del mismo el patrimonio documental y bibliográfico, los yacimientos y zonas arqueológicas, así como los sitios naturales, jardines y parques, que tengan valor artístico, histórico o antropológico.

A ello habría que añadir los aspectos inmateriales como la lengua, el folklore....

El Patrimonio Cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas. (Artículo 23. Conferencia Mundial de la UNESCO sobre el Patrimonio Cultural, México, 1982).

La suma de todas estas acepciones compone el “Patrimonio Integral”. Y es, en este sentido, el que vamos a utilizar para realizar nuestro estudio sobre el uso del patrimonio como recurso didáctico.

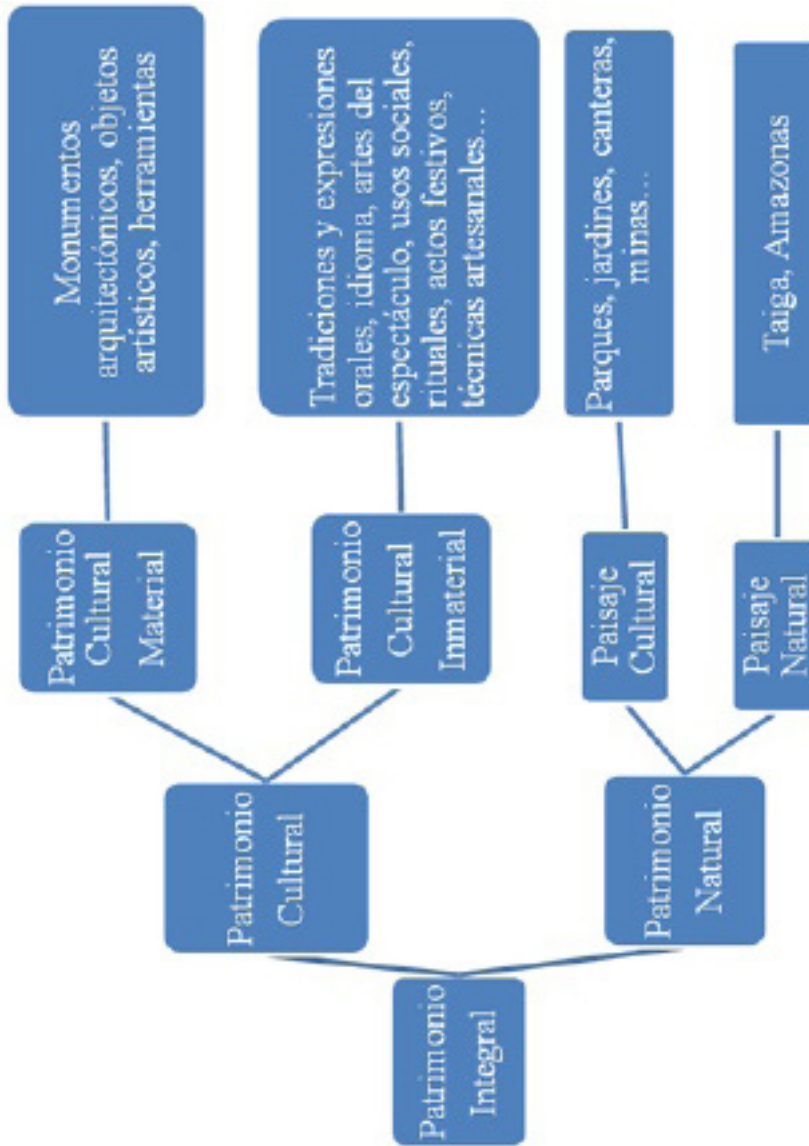
El patrimonio ha cobrado, en los últimos decenios, una importancia fundamental destinando, tanto las instituciones públicas como privadas, gran cantidad de recursos (económicos, humanos y materiales) a crear y mantener estos espacios. Los motivos son varios y de muy diversa índole. Ortega indica que la importancia que ha cobrado el patrimonio en los últimos años se debe “...a razones de carácter ético, científico, social y pedagógico” (Ortega, 1999, p. 33). Guerrero Villalba (2008) añade otros motivos como la identitaria, la económica y la cultural:

...el Patrimonio como factor de desarrollo sostenido y recurso económico. Métodos y teorías sobre conservación y restauración. Función social del Patrimonio Histórico. Patrimonio como bien intercultural. Patrimonio como concepto cultural. Patrimonio como memoria común compartida, pero también, memoria del presente y los proyectos de futuro en los que se reconoce un colectivo. Patrimonio como elemento que ayuda a redefinir los modelos sociales en relación con los recursos económicos tradicionales. Patrimonio como factor clave para dinamizar y potenciar el desarrollo de las ciudades y territorios. Dimensión medioambiental, social y económica y recurso renovado para ciudades industriales dependientes (p. 444).

Independientemente de la razón por la que el número de estos espacios hayan sufrido un considerable aumento en los últimos años (en la tabla 1, página 22, museos por comunidades autónomas, observamos como para el periodo 1994-2000 hubo un aumento de un 20,55% en un periodo de cuatro años. Esto se ha traducido en un mayor número de visitantes a los diferentes tipos de museos para el periodo 2000-2008, tabla 2, página 24, gráfico 1, página 25), en lo que coinciden la mayor parte de los expertos es que su existencia ofrece a los docentes un recurso educativo de gran valor que, sin embargo, y esta es nuestra hipótesis, está infrautilizado, traduciéndose en un escaso uso de estos espacios así como una escasa relación con la programación didáctica y, por ende, con el currículum oficial.

La educación y el patrimonio son los ejes fundamentales en torno a los cuales se desarrolla nuestro trabajo de investigación, conceptos que comparten objetivos comunes pero que, sin embargo, a veces, discurren por caminos paralelos sin encontrar puntos de encuentro.

Ilustración 1: Clasificación del patrimonio



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1: Museos por comunidades autónomas

| | 1994 | | 2000 ¹ | |
|-------------------------|--------|------------|-------------------|------------|
| | Número | Porcentaje | Número | Porcentaje |
| Total | 1.192 | 100% | 1.437 | 100% |
| Andalucía | 155 | 13.0 | 291 | 20.2 |
| Aragón | 38 | 3.2 | 62 | 4.3 |
| Asturias | 19 | 1.6 | 30 | 2.1 |
| Baleares (Illes) | 59 | 4.9 | 57 | 4.0 |
| Canarias | 47 | 3.9 | 59 | 4.1 |
| Cantabria | 10 | 0.8 | 24 | 1.7 |
| Castilla y León | 141 | 11.8 | 180 | 12.5 |
| Castilla La Mancha | 49 | 4.1 | 109 | 7.6 |
| Cataluña ² | 254 | 21.3 | 108 | 7.5 |
| Comunidad Valenciana | 123 | 10.3 | 156 | 10.9 |
| Extremadura | 17 | 1.4 | 33 | 2.3 |
| Galicia | 76 | 6.4 | 69 | 4.8 |
| Madrid | 96 | 8.1 | 119 | 8.3 |
| Murcia | 25 | 2.1 | 46 | 3.2 |
| Navarra | 13 | 1.1 | 21 | 1.5 |
| País Vasco | 54 | 4.5 | 61 | 4.2 |
| Rioja (La) ³ | 13 | 1.1 | 5 | 0.3 |
| Ceuta y Melilla | 3 | 0.3 | 7 | 0.5 |

1 Se refiere al Censo de Museos y Colecciones que constituye el marco de la estadística

2 En el año 2000 la estadística no incluye las colecciones, refiriéndose a los museos inscritos en el Registro de Museos de Cataluña.

3 En el año 2000 los criterios administrativos para la consideración de museo han sido más restrictivos que los aplicados en la estadística de 1994.

4 Entre el año 1994 y el año 2000 se aprecia un aumento en el número de museos por comunidades autónomas del 20,55%.

Fuente de información: Estadística de Museos y Colecciones 2000. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En el caso que nos ocupa, en la materia de Historia de España, el patrimonio tiene un gran valor que atrae la atención del alumnado hacia los contenidos propuestos al permitirle la posibilidad de visualizar las creaciones (cuadros, documentos, inventos, folklore...) y los espacios (cascos urbanos históricos, palacios, obras públicas, instituciones...) de forma tangible y concreta (González Monfort, 2007). Continuando en esta línea, la visualización del patrimonio permite a los discentes conocer las fuentes de información de la Historia comprendiendo la labor del historiador y del trabajo científico que ello supone (Hernández *et al*; 1998). Y, finalmente, el patrimonio contribuye a la adquisición de la competencia en formación ciudadana al poder acceder al conocimiento de otras culturas recogiendo la importancia de los valores democráticos, el respeto a la diversidad cultural de las distintas civilizaciones y de la no discriminación por razón de raza, religión, ideología o sexo. Por todo ello, una eficaz didáctica del patrimonio permitiría que los alumnos y alumnas comprendieran los distintos mecanismos que influyen en el devenir de las sociedades pasadas, presentes y futuras.

En este sentido el uso del patrimonio sería un recurso a partir del cual el alumnado conocería el pasado para, de este modo, comprender el presente “...y *el origen de los posicionamientos futuros, vinculados con nuestras raíces culturales y tradiciones*” (González Monfort, 2007) contribuyendo a la formación ciudadana.

Tabla 2: Visitantes estimados 2000-2008.

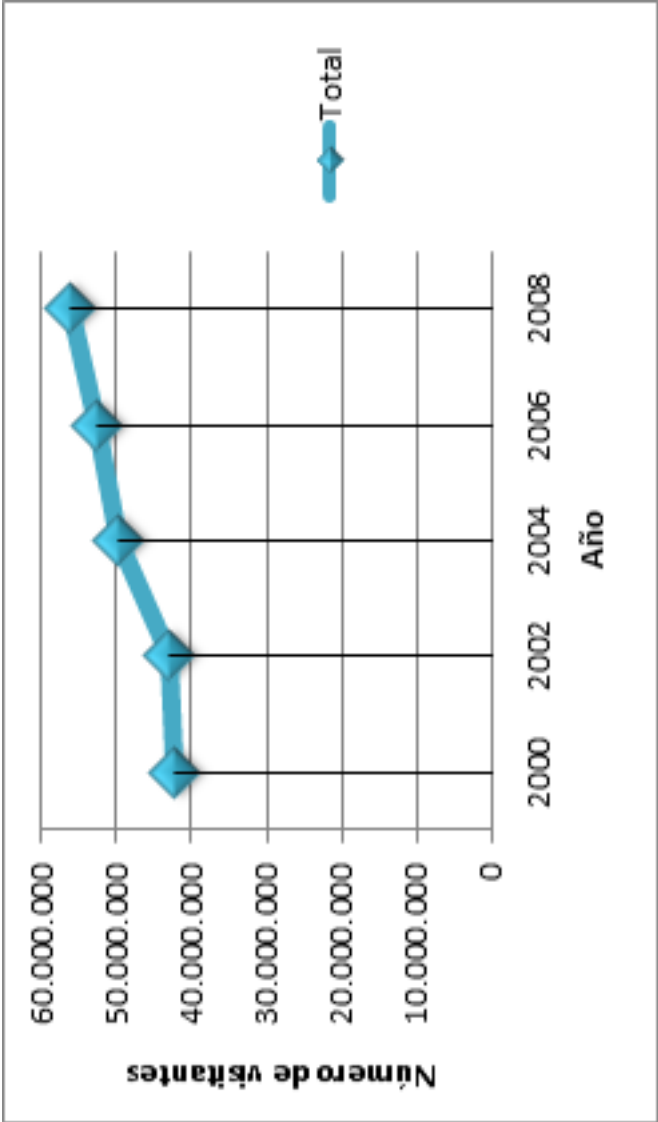
| Año | 2000 | 2002 | 2004 | 2006 | 2008 |
|--------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | VISITANTES: total (1) | VISITANTES: total (1) | VISITANTES: total (1) | VISITANTES: total (1) | VISITANTES: total (1) |
| Total | 42.455.484 | 43.026.073 | 49.727.694 | 52.537.433 | 56.065.370 |

Fuente: Estadística de Museos y Colecciones Museográficas. Ministerio de Cultura

El siguiente elemento de nuestro trabajo es analizar en qué medida el uso del patrimonio contribuye a alcanzar los objetivos propios de la materia y los generales de Bachillerato con especial referencia a la **formación ciudadana**. Son muchos los autores que relacionan la enseñanza de la ciudadanía y de la conciencia histórica (Santisteban, González, Pagés, 2010).

Las actividades extraescolares relacionadas con el patrimonio aúnan en sí los componentes básicos de la formación ciudadana como la tolerancia hacia otras culturas y formas de pensamiento, el rechazo a todo tipo de violencia, a la negación de cualquier forma de discriminación y a la consideración de los valores democráticos como pieza fundamental de una sociedad avanzada.

Gráfico 1: Evolución de los visitantes a museos. Año 200 a 2008



Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de Museos y Colecciones Museográficas del Ministerio de Cultura.

En esta dirección las distintas leyes educativas que han jalonado la España democrática de finales del siglo XX y principios del XXI han hecho de la formación ciudadana un elemento fundamental de la política educativa en los distintos niveles que conforman el sistema educativo español. Consecuencia de ello es una vasta bibliografía que trata de aclarar los infinitos matices que ofrece el concepto de formación ciudadana.

La Ley Orgánica de Educación¹ (en adelante LOE) establece en el capítulo I, Principios y fines de la Educación, artículo 1, los principios que debe regir el sistema educativos español en todos sus niveles.

Entre ellos destacan:

- el apartado c *“La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”*;
- El apartado K *“La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social”*;
- y el apartado I *“El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”*.

1 LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 4 de mayo de 2006.

Estos principios tienen, obviamente, su traducción en unos fines que aparecen recogidos en el artículo 2, apartados b, c, e y k:

- *b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.*
- *c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.*
- *e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.*
- *k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.*

El Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, BOE de 6 de noviembre de 2007, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas, así como la ORDEN ESD/1729/2008, de 11 de junio, BOE de 18 de junio de 2008, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato recogen entre los principios y los fines, además del carácter propedéutico de esta etapa no obligatoria del sistema educativo, los diferentes aspectos que engloba el concepto de “formación ciudadana”.

Observamos que los legisladores han querido subrayar la importancia de competencia ciudadana como eje central en torno al cual debe orbitar el sistema educativo en todos sus niveles, desde la Educación Infantil, pasando por el Bachillerato y llegando a los niveles universitarios (Martínez y Esteban, 2005).

El patrimonio y la formación ciudadana son elementos que deberían recorrer el currículum de la ESO y del Bachillerato en todas sus etapas. Sin embargo nosotros hemos puesto el énfasis en el 2º curso de Bachillerato ya que ofrece una serie de elementos que lo diferencia del resto de cursos.

El 2º curso de Bachillerato reúne aspectos que lo hacen muy interesante. Por un lado, para parte del alumnado tiene un carácter finalista (incorporación al mundo laboral), y para otros (Universidad y ciclos de grado superior) tiene una función propedéutica. Esto supone que los alumnos y alumnas deben haber

alcanzado las competencias básicas² establecidas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) las cuales serán reforzadas en la etapa de Bachillerato. La Ley Orgánica de Educación introduce una novedad de gran relevancia en la definición del currículo: las competencias básicas que se deben alcanzar al finalizar la ESO. Estas competencias permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos, de ahí su carácter básico. Éstas deberán haber sido desarrolladas al final de la ESO y serán la base para la realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje a lo largo de toda la vida. En el anexo I del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y en el anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, siguiendo lo dispuesto por la LOE, se definen las ocho competencias básicas que se consideran necesarias para todas las personas en la sociedad del conocimiento y que se deben trabajar en todas las materias del currículo. Éstas son la competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, compe-

2 El concepto de competencias básicas arranca con el Consejo Europeo de Lisboa en 2002 donde se hizo un llamamiento para que se estableciera un marco europeo que definiese las “nuevas destrezas básicas”. Sucesivamente en el Consejo Europeo de Estocolmo de 2001 y en el de Barcelona de 2002 se introdujo un marco para ocho competencias claves que son las que se han introducido en la LOE. Dentro de estas propuestas destacan estudios como el del a OCDE, Definición y selección de competencias (Deseco), el Informe EURYDICE y proyectos como el Proyecto PISA y el TUNING.

tencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información, competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Para ayudar a alcanzar estas competencias, el trabajo en las materias del currículo debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales como la organización y el funcionamiento de los centros y aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno del centro, **el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos**, la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, la acción tutorial permanente y **la planificación de las actividades complementarias y extraescolares**. Por tanto, y también en la etapa de Bachillerato, la utilización del patrimonio como recurso didáctico contribuye a alcanzar estas competencias establecidas en la LOE como la competencia social y ciudadana o el aprendizaje autónomo.

También en este nivel los alumnos y alumnas han abandonado la heteronomía y han accedido a la autonomía lo que permite un mejor análisis de sus vivencias en la utilización del patrimonio. Además el que la materia de Historia de España sea común a todas las modalidades de Bachillerato (Ciencia y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, y Artístico) junto a la madurez alcanzada son circunstancias favorables para la asimilación de los valores democráticos y de tolerancia (Llácer Pérez, 2007).

Para muchos de ellos esta etapa habrá sido la última oportunidad de tener una relación directa, crítica y reflexiva con el patrimonio. Es más, podemos considerar que es durante la etapa de Secundaria y Bachillerato cuando los alumnos y alumnas tienen la posibilidad de valorar la importancia del patrimonio en todas sus facetas, incluso como una forma de ocio para el tiempo libre. Así pues, creemos necesario conocer la formación que ha quedado después de culminar los estudios de Bachillerato, superando tanto las evaluaciones internas realizadas por sus docentes, como las externas realizadas por la Universidad. Nuestra hipótesis de partida conceptualmente es la: “Valoración del uso del patrimonio en la Historia de España y su contribución a la formación ciudadana”. Así en caso de que la valoración sea negativa será necesario establecer propuestas de mejora tendentes a que el patrimonio se convierta en un recurso educativo efectivo.

Durante el último curso de Bachillerato nos encontramos con la realización de una prueba externa sobre los contenidos y competencias adquiridas. La Prueba de Acceso a la Universidad (en adelante PAU) va a condicionar todo el proceso de enseñanza aprendizaje de este curso incluyendo los recursos educativos como es el caso del uso del patrimonio. Esto significa la necesidad de cumplir con una programación excesivamente amplia que, en muchos casos, parece que ahoga el uso de recursos educativos distintos de los realizados en el aula. Así la PAU acaba determinando la labor docente en las aulas de secundaria en favor de contenidos y métodos tradicionales (LLàcer Pérez, 2007).

Por tanto, uno de nuestros objetivos es analizar las diferencias existentes entre teoría y práctica, entre idealismo y realidad, entre este recurso educativo, el patrimonio, que debería ser protagonista del proceso de enseñanza, sobre todo en Geografía e Historia, y el entorno escolar y el currículum. Es lo que Cuesta (1998), citado por Merchán Iglesias (2010, p. 108), denomina, refiriéndose a la enseñanza de la Historia, como “...*Historia regulada, para referirse al ámbito del currículum oficial, Historia soñada, la que se formula desde la Didáctica, e Historia enseñada, que se alude al desarrollo concreto de las clases*”.

En principio la muestra se circunscribe a las provincias de Almería, Sevilla y Tarragona, pero con la intención de ampliar el tamaño de la muestra en proyectos posteriores para, de este modo, limitar al máximo el carácter hipotético y relativo que, en principio, puede tener la investigación ya que está constituido por 61 individuos. De estas entrevistas nos hemos centrado en la pregunta fundamental objeto de nuestro trabajo, la cual era si habían realizado alguna visita museística durante el 2º curso de Bachillerato, dónde había sido y qué relación tenía con el contenido de la materia de Historia de España, es decir, el currículum.

Estos datos abarcan el periodo correspondiente al año 2011 en las Universidades de Almería, Sevilla y Tarragona, siendo los entrevistados estudiantes universitarios, 23 hombres (37,71%) y 38 mujeres (62,29%), los cuales habían estudiado Bachillerato en sus diversas modalidades; 33 casos correspondientes a

la modalidad de Ciencia y Tecnología (54,09%); 27 casos pertenecientes a Humanidades y Ciencias Sociales (44,26%); y, finalmente, 1 caso de la modalidad Artístico (1,63%)³.

Es un trabajo de investigación descriptivo sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la materia de Historia de España de 2º curso de Bachillerato, obtenido a partir de las entrevistas a los alumnos de las universidades mencionadas, el cual tiene como objetivo principal “valorar el uso del patrimonio y su aportación a la formación ciudadana”, a partir del cual han surgido una serie de objetivos específicos entre los que destacan:

- a) Relación con los contenidos propios de la materia de Historia de España;
- b) Factores que facilitan o impiden su uso;
- c) Detectar los puntos débiles y establecer las propuestas de mejora en función de los resultados obtenidos.
- d) Presentar un marco de debate en el cual se establezcan líneas de actuación acerca del uso del patrimonio como recurso educativo.

³ Es necesario señalar que las modalidades han sido agrupadas según la clasificación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 3 de mayo de 2006, BOE 4 de mayo de 2006, que cambia las modalidades establecidas en la LOCE, estableciendo las modalidades de Ciencia y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, y Artístico.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La bibliografía acerca de la función del patrimonio en la educación así como su importancia en el desarrollo de la competencia ciudadana es bastante amplia, ya sea a nivel nacional e internacional. Esto se traduce en la existencia de diversos grupos de investigación que intentan ofrecer explicaciones en torno a lo que sucede en el aula en los distintos niveles educativos. La revisión bibliográfica sobre nuestro objeto de estudio nos ha permitido acercarnos a la realidad educativa española para así formular nuestra hipótesis sobre lo que acontece con el patrimonio y su uso durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la materia de Historia de España en el 2º curso de Bachillerato.

La preocupación por la formación de los jóvenes en Historia es una inquietud general puesta de manifiesto en trabajos como los de Leeuw-Rood (2001), o el de Borries (2001) “Europe’s Past, Present and Future”. Este último presenta unos datos lo suficientemente motivadores como para potenciar la profundización en esta temática. La encuesta realizada a jóvenes de 15 años y la referencia continua al papel que juega su país en dicha construcción, indica el alcance que tiene la formación recibida por estos jóvenes que, de acuerdo con la calidad de la misma, permitirá comprender y tener juicios propios sobre este tema. Por otra parte, la Historia reciente de España, sus problemas, su situación actual y futura, hace muy necesaria, cuando no imprescindible, una formación adecuada de nuestros actuales jóvenes que serán, sin duda, los

adultos del mañana. Las investigaciones de Martínez (2006), Pagés (2007), Santisteban (2009), Prats (2009) o García (2009) son un buen exponente de estas preocupaciones a nivel nacional. En esta línea, la necesidad de motivar a los estudiantes involucrándolos en la protección del patrimonio y la asimilación de valores democráticos y de respeto a otras culturas constituye una razón de peso para la utilización del patrimonio. Es por ello que González Monfort (2007), después de señalar la importancia del uso del patrimonio como recurso didáctico, apunta los problemas a los que se enfrenta su efectiva aplicación (importación de clases tradicionales con un uso, casi exclusivo, del libro de texto, reticencias del profesorado a realizar este tipo de actividades, formación del profesorado, dificultades organizativas...).

Autores como De Paz Sánchez y Ferreras Listán (2010) afirman que las visitas o actividades relacionadas con el patrimonio favorecen la comprensión de los distintos procesos que influyen en el devenir histórico a través de la participación, la investigación y la acción junto con valores propios de la ciudadanía a través de actitudes cooperativas e interculturales. Para alcanzar tales objetivos se debe alejar de la metodología didáctica tradicional basada en la exposición de hechos y personajes de modo memorístico.

El Consejo de Europa defiende una utilización del patrimonio motivado por la importancia como recurso educativo y como elemento impulsador de valores democráticos y sociales como así queda recogido en la resolución número

cinco que recoge Moreno de Barreda (1999).

Sin embargo, a pesar de estar de acuerdo los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje de la importancia del uso del patrimonio como recurso educativo, la realidad es divergente a la teoría. En los currículos oficiales el patrimonio aparece como algo transversal dentro de los contenidos actitudinales o competencias ciudadanas como por ejemplo “Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”⁴ (es la única mención que se hace del patrimonio en la LOE). Pero si, además, vamos descendiendo a los distintos niveles de concreción curricular el panorama es negativo ya que el uso del patrimonio queda como algo marginal y siempre supeditado al cumplimiento de los contenidos “fundamentales” (Fernández Salinas, 2003).

Así, y continuando con esta concepción de que el patrimonio pertenece al ámbito de los contenidos actitudinales o competencias ciudadanas (Rico y Ávila, 2003), es decir, “contenidos menores”, las actividades relacionadas con el patrimonio, en su mayor parte actividades extraescolares, se enmarcan más en una actividad lúdica sin una programación que la relacione con el currículum y con las unidades didácticas. Esto supone que, muchas veces, estas visitas o acercamiento al patrimonio son dirigidas por el personal del museo, institución u organismo encargado limitándose el docente a una labor de vigilancia. Los

4 Apartado j, Artículo 23, Objetivos, de la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006, BOE 4 de mayo de 2006.

docentes, a veces, consideran que no tienen la preparación necesaria sobre la materia objeto del museo (Fernández Salinas, 2003), o consideran, que el personal de la institución está en mejor posición para realizar la actividad. No existe una comunicación y trabajo previo entre los departamentos didácticos de los centros educativos reglados y los museos o entidades similares conducentes a establecer las conexiones entre el currículum y el patrimonio al objeto de cumplir con los objetivos previstos.

Pero muchos son los autores que ven en las actividades extraescolares bien dirigidas una oportunidad de enriquecimiento y autonomía personal, de contacto con civilizaciones y el entendimiento con otras culturas (Vilarrasa, 2002). Otros autores, como Medir (2003) y siempre en esta dirección, consideran que las actividades extraescolares contribuyen a desarrollar en los alumnos y alumnas un pensamiento crítico y valores democráticos. A ello debemos sumar que la enseñanza de la Historia tiene una relación directa con la formación de una conciencia moral en los alumnos y alumnas y la transmisión de una conciencia histórica (Wertsch, 2004). El patrimonio, también es un recurso educativo de gran importancia ya que contribuye a la formación del pensamiento autónomo, reflexivo y crítico (Ávila, 2003).

Levstik y Tyson (2008), indican que es necesario conocer el estado del desarrollo de la competencia histórica, social y ciudadana y en la práctica docente de la materia. Bain (2005) apunta a la necesidad de establecer metodologías

(utilización del patrimonio y acceso a las fuentes de información) para que los alumnos y alumnas comprendan los hechos históricos.

En este sentido, este trabajo de investigación, y por tanto sus antecedentes, permiten la confluencia de 3 grupos de investigación interdisciplinares. El grupo de investigación EDUCS-GEVAP de la Universidad de Murcia, comenzó su andadura en el estudio de la enseñanza de la Historia con la aprobación del proyecto de investigación *“Los procesos de enseñanza aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la Región de Murcia: una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos”*, financiado por la Fundación Séneca (PI-50/00694/FS/01). La finalidad de este trabajo fue la de conocer, desde la perspectiva del alumnado, lo que acontece habitualmente en las clases de Historia en un conjunto amplio (1.523 casos pertenecientes a un periodo de 10 años) y representativo de aulas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (todos los Institutos de Enseñanza Secundaria), donde emergieron 11 ámbitos⁵ del proceso de enseñanza aprendizaje (Martínez Valcárcel, Navarro Medina y García Hernández, 2010), entre los que destacaban las salidas y experiencias extraescolares. Este apartado se relaciona directamente con nuestro trabajo, si bien, nosotros ampliamos el estudio a España.

Conocidos los procesos de diseño y desarrollo curricular, los materiales

5 En esta investigación surgieron 11 ámbitos: estructura de la actividad en el aula; evaluación de alumnos; el profesorado; los medios y recursos utilizados por los docentes; planificación; gestión de clase; actividades y trabajos; asistencia a clase de los alumnos; anécdotas y relatos introducidos por los docentes en el desarrollo del contenido; valoraciones de la metodología empleada por los docentes; y el último ámbito está referido a las salidas y experiencias extraescolares.

utilizados para llevar el conocimiento al aula y la utilización del patrimonio como recurso de Historia en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, llega el momento de conocer qué queda de esas enseñanzas y qué repercusión tiene en la formación ciudadana y democrática de nuestros jóvenes. Y es en este aspecto donde confluyen varias líneas de trabajo: D.I.E. (Didáctica e Investigación Escolar) de la Universidad de Sevilla y GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El grupo D.I.E. pone el foco de atención en el estudio de la participación ciudadana y democrática de nuestros jóvenes, entendiendo el uso de ésta imposible sin un desarrollo en la escuela de una competencia social y ciudadana adaptada a las nuevas necesidades sociales.

El grupo GREDICS (que aunque formalmente no puede vincularse al proyecto sí que aportan apoyo científico) vincula su trabajo al análisis de los conocimientos y competencias propios del pensamiento histórico de los jóvenes a través de la Historia, teniendo sus investigaciones repercusiones directas para la formación inicial del profesorado (Santisteban, González y Pagés, 2010)

Por lo tanto, esta investigación considera necesaria la continuidad para que, partiendo de los resultados obtenidos en investigaciones anteriores y del marco conceptual construido por los tres grupos de trabajo, pueda enriquecerse.

La investigación en didáctica de la Historia en España ha tenido un aumento considerable en los últimos 20 años como así lo corroboran los grupos

de investigación ya mencionados así como la aparición de máster y doctorados que se centran fundamentalmente en el “el *alumnado* (su aprendizaje, sus concepciones y su rendimiento); el *profesorado*, su enseñanza (metodología, recursos, evaluación) y su pensamiento, y el *currículo* (diseño, selección, secuencia, organización y desarrollo)” (Miralles Martínez, 2009).

Sin embargo, a pesar de las ventajas y aspectos positivos que aporta la utilización del patrimonio en el proceso de enseñanza aprendizaje que ya hemos señalado, las leyes educativas y, en concreto, el Real Decreto 1467/2007 de 2 de noviembre que establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE nº 266 de 6 de noviembre de 2007) y la Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, por el que se regula y se establece el currículo de Bachillerato (BOE nº 147 de 18 de junio de 2008) no recogen la utilización del patrimonio cultural, material e inmaterial, y natural ni como recurso didáctico ni como elemento que contribuye a la adquisición de las competencias propias de la materia de Historia de España en 2º curso de Bachillerato objeto de nuestro estudio ni a la formación ciudadana. En esta línea, la Geografía y la Historia, al igual que la legislación educativa, se enfrentan al riesgo de ser manipuladas en función del partido gobernante y de su ideología. A lo largo de poco más de 40 años las reformas educativas han sido varias (EGB, LOGSE, LODE, LOCE, LOE y con las perspectiva de que próximos gobiernos de distinto signo hagan otra reforma). A eso podemos sumar las adaptaciones del currículum, en un sentido u otro,

realizadas por las Comunidades Autónomas con fines políticos. Los contenidos de la Historia son, a menudo, “*el resultado de decisiones políticas de los gobiernos de turno*” (Pagés, 2007). O como indica Hernández (2002) al apuntar que todavía existen políticos que consideran que la función de la Historia es formar patriotas. Esto nos puede llevar a pensar que la política está interesada en una metodología de la Historia tradicional y memorística que no contribuya al pensamiento reflexivo, crítico y autónomo. Por tanto el patrimonio se justifica como exaltación de la identidad nacional, regional o local pero no se contempla su uso como recurso educativo. Es lo que Quinteros Cortés (2010) denomina “*el campo de influencia*” de las Ciencias Sociales. Un ejemplo clarificador lo expuso Prats y Hernández (1999):

No se hacen explícitas, como es comprensible, que funciones de apoyo a determinados discursos ideológico-políticos tienen muchas de estas actuaciones. Por ejemplo, no deja de ser sintomático que el gobierno reformista del PSOE conmemorara con actos y exposiciones temporales el centenario de la muerte de Carlos III, rey que para muchos historiadores concentra los esfuerzos modernizadores de los gobiernos del Setecientos; que el gobierno del PP haya desplegado una fuerte campaña para conmemorar el centenario de Felipe II, monarca que ofrece otras connotaciones diferentes a la del Borbón

ilustrado; o que el gobierno de CIU buscara en la campaña: “Catalunya te 1000 Anys”, afirmar un determinado discurso nacionalista. En los tres ejemplos se presentó la efeméride simplemente como una culta y encomiástica conmemoración histórica, pero es seguro que la elección de lo que se tenía que conmemorar y la manera de hacerlo respondía, en gran parte, a unos objetivos de legitimación de los discursos políticos respectivos (p. 3)

Estos intereses de distinto signo político se refleja en las distintas órdenes ministeriales que desarrollan el currículum del Bachillerato y que, en un nivel inferior, son desarrolladas en las leyes autonómicas. En el caso de Andalucía (ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía, BOJA, 26 de agosto de 2008) la mención del patrimonio dentro del currículum, al igual que el caso de Cataluña (Decreto 142/2008, de 15 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del Bachillerato. Diari Oicial de la Generalitat de Catalunya 29 de julio de 2008) se incluye el patrimonio desde un punto de vista conceptual y actitudinal pero no hace referencia a la importancia de su uso como recurso educativo o establece estrategias encaminadas a su utilización efectiva como, por el contrario, sí se hace con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's). Pero, además, las administraciones públicas han dado una mayor importancia a los

aspectos cuantitativos del currículum que se ha traducido en un aumento considerable de los contenidos conceptuales. Esto lo podemos encontrar en la materia de Historia de España de 2º curso de Bachillerato que pretende enseñar en un curso académico todos los contenidos de la materia con bastante profundidad. Ello supone una visión continuista de una metodología de enseñanza tradicional basada en la descripción, la cronología y la memoria (Miralles Martínez, 2009). Esto convierte a los docentes en los únicos responsables de la utilización de este recurso didáctico.

3. METODOLOGÍA

Para concretar la metodología que guiará nuestra investigación, creemos pertinente recordar que nuestra finalidad no es otra que la de conocer el uso de los museos como recurso educativo y su contribución a la formación ciudadana. Como apunta González Valencia (2010, p. 171), en los últimos años, muchas investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales se han basado en la visión que tienen los estudiantes sobre “*un concepto, hecho o categoría social*”. En este sentido, enmarcamos nuestro trabajo en las investigaciones “no experimentales descriptivas” (Salkind, 1999), ya que nuestra intencionalidad es la de alcanzar una radiografía amplia de la utilización del patrimonio histórico y cultural en la impartición de la materia de Historia de España correspondiente al 2º curso de Bachillerato. Es precisamente en la naturaleza descriptiva e interpretativa de este fenómeno estudiado donde es muy importante conocer el hecho en sí mismo, ya que difícilmente se pueden evaluar y apreciar los avances que se han logrado si no entendemos el contexto en el que tuvieron lugar tales sucesos. Por otra parte, al tratarse este proyecto de la evaluación de un programa, contextualizamos nuestro proyecto dentro de la evaluación comprensiva definida por Stake (2006). En ella, este autor, distingue tres tipos de procesos (los antecedentes, transacciones y resultados), analizados desde las intenciones, observaciones, estándares y juicios. Además, pone énfasis en las modificaciones que cualquier programa sufre a la hora de llevarse a la práctica y a la hora de ser interpretado tanto por la

realidad de los recursos empleados (en los que el tiempo y los discentes son dos variables definitorias), como por las propias concepciones del docente cuando interpreta, desde su personal identidad, lo que es posible o no llevar a cabo. A partir de los datos obtenidos, “material empírico” se confrontará con la fundamentación teórica posibilitando la construcción del dato científico (Sirvent, 2003). Esta concepción de la evaluación de programas nos permite una base tipificadora de las informaciones obtenidas y facilitadora tanto de la comprensión de los datos, como de la interpretación para su mejora.

Señalada la metodología aplicada establecemos el objetivo principal de esta investigación, el cual es investigar la utilización del patrimonio en la impartición de la materia de Historia de España y su contribución a la adquisición, por parte del alumnado, de la competencia ciudadana. El 2º curso de Bachillerato supone el final de la etapa educativa y gran parte del alumnado no volverá a tener relación con el patrimonio dentro de la educación reglada ya que una parte se dirigirá al mercado laboral y otra a estudios superiores, Ciclos de Grado Superior y estudios universitarios, correspondientes a las distintas disciplinas del conocimiento. Por tanto es importante conocer el grado de adquisición de las competencias cultural, artística y ciudadana por parte de los estudiantes de 2º curso de Bachillerato tras la finalización de sus estudios, la finalización de la PAU y el comienzo de los estudios en la Universidad. La materia de Historia de España será para muchos de los discentes su última oportunidad de relacionarse con

esta rama del conocimiento y con el patrimonio cultural, material e inmaterial, y natural. Por eso, en este punto de transición es indispensable hacer una reflexión acerca del uso del patrimonio durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Por todo lo expuesto nuestros objetivos específicos son:

1. Describir el uso del Patrimonio en la asignatura de Historia de España en 2º curso de Bachillerato a partir del recuerdo de los alumnos y alumnas que han terminado con éxito esta etapa educativa, que han superado la PAU y que acaban de comenzar sus estudios universitarios.
2. Analizar, desde el punto de vista de los discentes, las explicaciones e interpretaciones ofrecidas sobre el objeto de estudio.
3. Una vez conocido la situación sobre el uso del patrimonio, establecer, en caso de ser necesario, propuestas de actuación tendentes a mejorar los resultados.
4. Ofrecer un marco de estudio y debate para ampliar e implementar futuras acciones tendentes a mejorar el uso del patrimonio en los centros educativos con especial referencia a la impartición de Historia de España en Bachillerato.

Los instrumentos utilizados para la recogida de información han sido el cuestionario ya que permite la recogida de datos y contribuye al conocimiento de las representaciones que los individuos tienen acerca de un “concepto o hecho social” (González Valencia, 2010); y la entrevista que no limita al entrevistado

a una serie de preguntas cerradas, sino que ayuda a la reflexión del hecho en cuestión y “permite acordarse de las cosas olvidadas que de otra manera no será recordadas” (Deslauriers, 2004).

La muestra a la que accederemos será de 61 individuos, repartidos por las provincias de Almería, Tarragona y Sevilla. Para la obtención de la información recurriremos al uso de entrevistas semiestructuradas con material, complementadas con cuestionarios abiertos y cerrados. La información se recogió entre los meses de Enero a Marzo de 2011 a alumnos del primer curso de las 23 titulaciones siguientes: Grado en Enfermería, Grado en estudios ingleses, Grado en Filología Hispánica, Grado en Fisioterapia, Grado en Ingeniería Agrícola, Grado en Matemáticas, Grado en Magisterio Primaria, Grado en Psicología, Grado en Química, Grado en Farmacia, Grado en Historia, Grado H^a del Arte, Grado en Magisterio Infantil, Grado en Ingeniería. Diseño Industrial, Grado en Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática, Grado en Pedagogía, Grado en Traducción e Interpretación, Grado en Física, Grado en Derecho, Grado ADE, Grado en Economía, Grado Relaciones Laborales, Grado en Ingeniería Informática, Grado en Nutrición Humana y Dietética. La selección de las titulaciones objeto de estudio se muestra en el gráfico 2 (página 50) con el objetivo de recoger un abanico amplio de disciplinas para llegar a las distintas ramas de conocimiento.

Sin olvidar la importancia de la contextualización de las investigaciones (lo que permite entender los hechos en el marco en el que ocurren), creemos

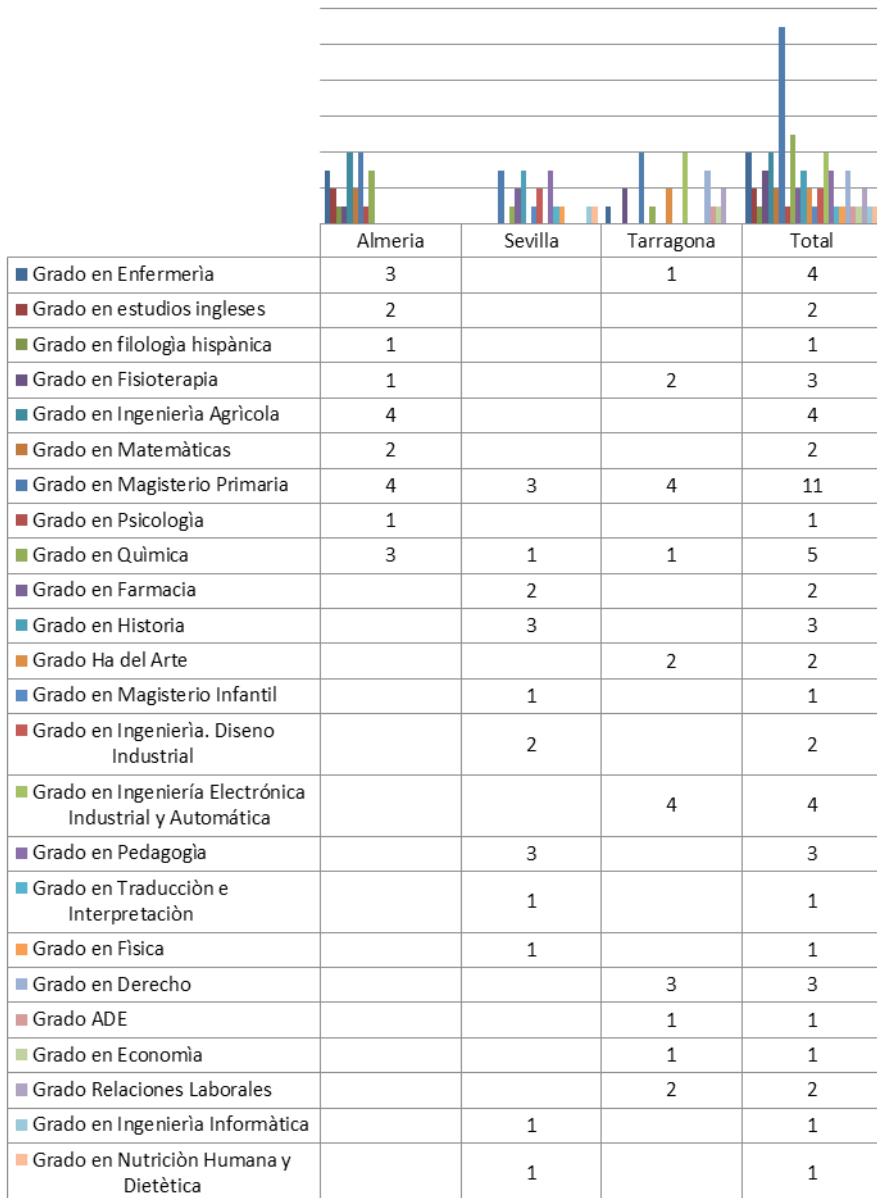
oportuno abordar este trabajo desde un ámbito de actuación de carácter nacional, pues ello nos permite conocer el estado de la enseñanza de la Historia en el conjunto de las comunidades que forman a nuestros jóvenes.

La modalidad preferida por los estudiantes de Bachillerato fue, en el curso 2008-2009, Humanidades y Ciencias Sociales, si bien con una pequeña diferencia de 4,7 puntos respecto a la modalidad de Ciencias y Tecnología. Con apenas un 4% queda la modalidad de Artes (tabla 3, página 51). También destaca que las mujeres se inclinan más por la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, frente a los hombres que optan más por la modalidad de Ciencias y Tecnología.

En el gráfico 3 (página 52) y la tabla 4 (página 53) recogemos el número de alumnos y alumnas matriculados en la PAU y aprobados. El número de matriculados fue de 230.316.

En dicho análisis hemos podido contrastar que el Bachillerato puede ser considerado una etapa educativa de éxito por el elevado porcentaje de aprobados (82,1%) incluyendo la prueba de junio, la de septiembre y la de mayores de 25 años. Si excluimos a este último grupo el resultado de aprobados sería de un 85,5%. Esto nos confirma que es una prueba que supera un porcentaje bastante alto de alumnos.

Gráfico 2: Distribución por titulación y Universidad. Año 2010-11.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3: Distribución porcentual del alumnado de Bachillerato según modalidad cursada, por sexo. Curso 2008-2009

| | Total | Hombres | Mujeres |
|--|--------------|----------------|----------------|
| Humanidades y Ciencias Sociales | 50,1 | 42,8 | 56,2 |
| Ciencia y Tecnología | 45,4 | 53,5 | 38,6 |
| Artes | 4,0 | 3,1 | 4,7 |
| No distribuido por modalidad | 0,6 | 0,6 | 0,5 |

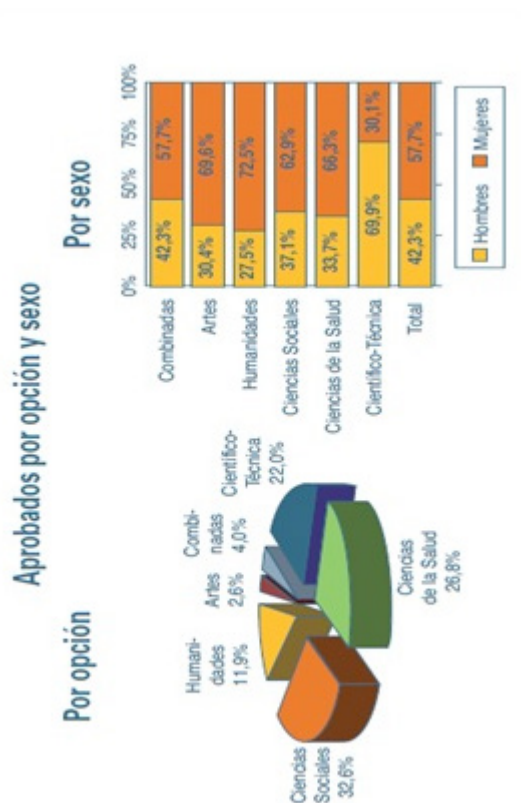
Fuente: Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica (eds.) (2010) *Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011*. NIPO: 820-10-206-8.

Así pues, podemos mantener que los jóvenes que acceden a los estudios universitarios han superado dos controles de evaluación con éxito: la interna de los docentes de Bachillerato (basada más en el formato escolar), y la externa de las PAU (que tiene como finalidad principal, y en el caso de análisis de este proyecto, la competencia de la materia de Historia).

Determinados los objetivos a investigar y la muestra de la población sobre la que incidiremos, es necesario determinar los instrumentos de recogida de información más adecuados con nuestro objeto de estudio, más concretamente

serán: los cuestionarios (abiertos y cerrados) y las entrevistas, como queda indicado.

Gráfico 3: Aprobados por opción y sexo. Año 2009.



Fuente: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica (eds.) (2010). *Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011*. NIPO: 820-10-206-8.

Tabla 4: Resultados de la Prueba de Acceso a la Universidad.

Año 2009

Matriculados y aprobados por convocatoria

| | Matriculados | Aprobados | %Aprobados/Matriculados | | |
|---------------------------|--------------|-----------|-------------------------|---------|---------|
| | | | Total | Hombres | Mujeres |
| Junio | 160.952 | 145.931 | 90,7 | 90,3 | 91,0 |
| Septiembre | 42.226 | 28.717 | 66,4 | 67,7 | 65,3 |
| Mayores de 25 años | 26.138 | 14.450 | 55,3 | 56,2 | 54,3 |
| Total | 230.316 | 189.098 | | | |

Fuente: Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica (eds.) (2010). *Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011*. NIPO: 820-10-206-8.

A la hora de llevar a cabo cualquier investigación, como sabemos, se parte de unas determinadas concepciones de los investigadores, de unas necesidades de comprensión de los contextos objeto de estudio y de unos determinados marcos teóricos de fundamentación e interpretación en torno a los cuales se estructuran y se orientan los trabajos. En nuestro caso, como un horizonte comprensivo de lo que supone el eje básico de nuestra propuesta, mantenemos

la importancia de conocer y obtener información relevante sobre la utilización del patrimonio cultural desde la práctica real, desde lo que ocurre en la aulas y lo que opinan los alumnos.

Conocer qué recuerdos se almacenan en la mente del alumnado es complejo y está poco investigado. Entendemos que uno de los retos de la evaluación de la calidad educativa del sistema escolar reside, precisamente, en averiguar cuál es la influencia que se deriva de las prácticas escolares en la vida cotidiana.

Van Manen (2003), desde una perspectiva fenomenológica, plantea que *“podemos conocer y entender mejor a los seres humanos a partir de la realidad experiencial de sus mundos vitales”*.

Por ello nuestra investigación se ha basado en entrevistas con el objetivo de conocer hasta qué punto las salidas escolares para visitar elementos patrimoniales han pasado a formar parte de las rutinas, hábitos, comportamientos y actitudes.

Nuestro trabajo pretende, fundamentalmente, describir, de la forma más exhaustiva, el uso que se hace del patrimonio en la impartición de la materia de Historia de España en el ámbito espacial de nuestro país.

La parte referente a los datos académicos era con respuesta cerradas (edad, nota historia, nota PAU...); la referida a la realización de salidas y su relación con los contenidos era con respuestas abiertas basadas en la memoria de los participantes (¿Hicisteis alguna visita museística durante el 2º curso de

Bachillerato? ¿Se explicaba la relación con el contenido de la materia de Historia de España?). Estos han ofrecido su impresión personal sobre aquello que consideraron más relevante de su propia experiencia en el aula.

Con el fin de determinar cuál es el uso que se hacía del patrimonio cultural en el aula utilizamos la entrevista gracias a la cual los participantes ofrecían su visión de cómo eran las relaciones con el patrimonio o, en caso contrario, porqué no existía esa relación.

De este modo, se hace referencia a la forma en la que vivió esa experiencia, una mirada hacia el pasado que será construido y reconstruido desde el presente (Martínez Valcárcel *et al.*, 2003). A partir de estas descripciones se han podido establecer distintas categorías en función de las respuestas lo que nos ha permitido un acercamiento a la realidad estudiada, el uso del patrimonio. Este conocimiento de la situación nos ha servido para analizar los puntos fuertes, los débiles y las propuestas de mejora.

Esta investigación se irá ampliando con sucesivas entrevistas a alumnos/as de otras Universidades españolas al objeto de acercarnos a la realidad de forma más precisa, para así, avanzar hacia unas conclusiones definitivas. Así se podrán verificar los resultados obtenidos con los posteriores y analizar los posibles cambios que pudieran observarse en la utilización del patrimonio.

La muestra (gráfico 4, página 57), compuesta por 61 individuos, recoge las entrevistas de las Universidades de Almería (21), de Sevilla (19) y de Tarragona

(21). Se aprecia un mayor porcentaje de mujeres frente a los hombres ya que existe un mayor número de mujeres matriculadas en estudios superiores en las universidades españolas (tabla 5, página 56).

Tabla 5: Alumnado matriculado en estudios de 1^{er} y 2^o ciclo en las Universidades españolas. Año 2010-2011.

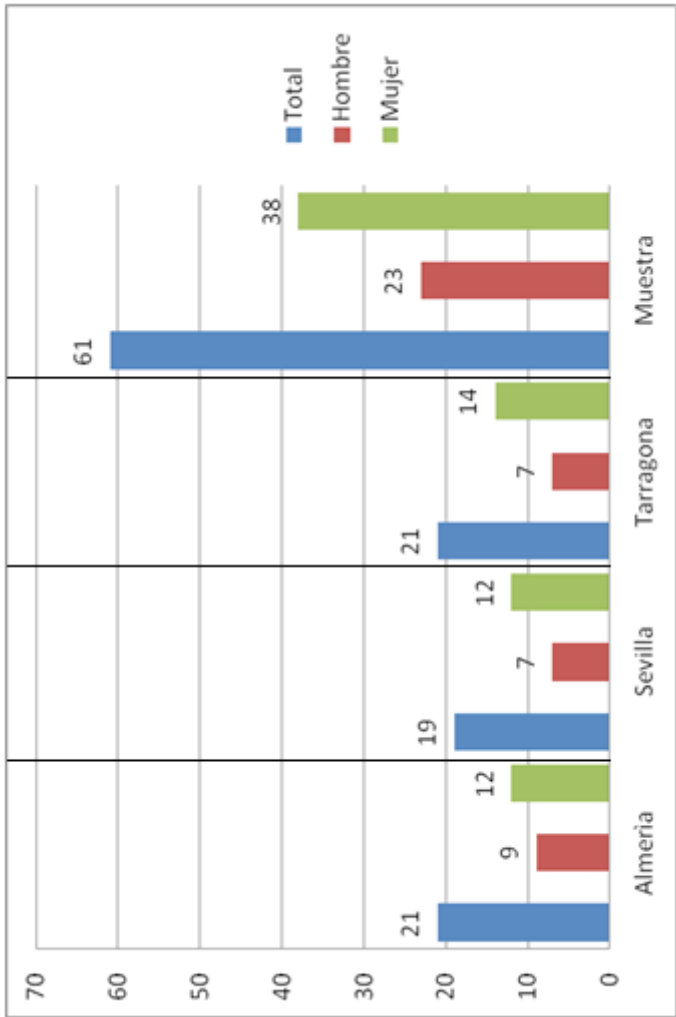
| | Hombres | Mujeres | Total |
|-------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Nº de alumnos/as | 563.379 | 651.367 | 1.214.746 |
| % | 46,38% | 53,62% | 100% |

Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

La edad de los individuos de la muestra (gráfico 5, página 58) es en su mayor parte de 18 años (73,77%), seguido de 19 años (18,03%). Mientras que las otras edades recogidas (17, 20, 21 y 25 son testimoniales).

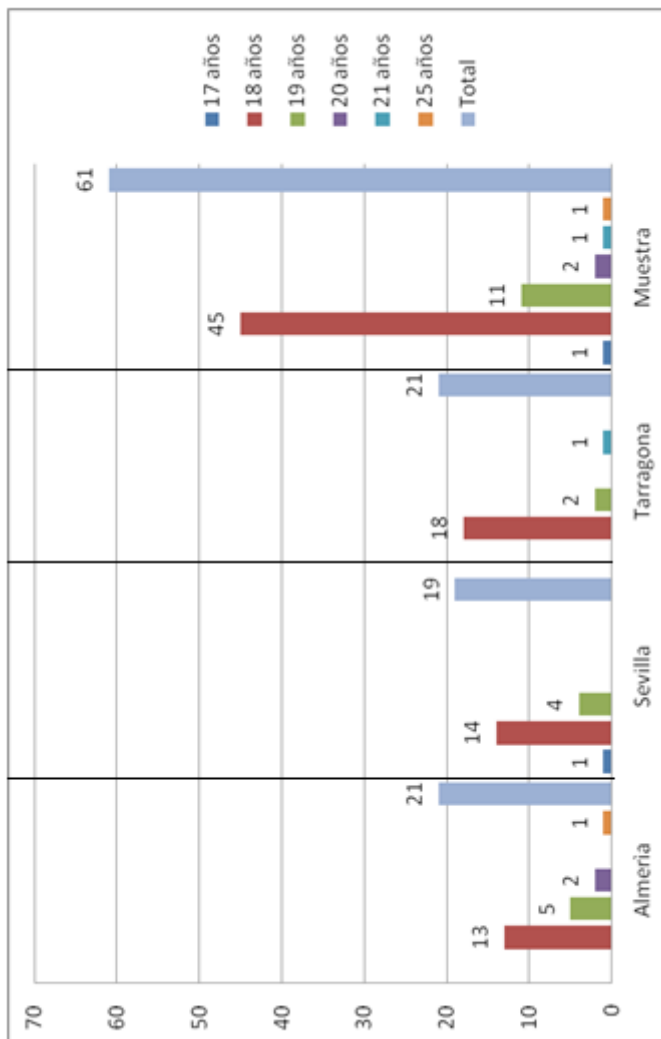
La muestra ha recogido un amplio abanico de las titulaciones existentes en las universidades españolas (gráfico 2, página 50), tanto del ámbito de las Humanidades y de las Ciencias Sociales, como del Científico y Tecnológico.

Gráfico 4: Tamaño de la muestra y distribución por universidades. Año 2011.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 5: Distribución por edad y universidad. Año 2011.



Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

En este apartado ofreceremos los datos obtenidos, organizados en las distintas categorías obtenidas, a partir de las entrevistas realizadas. Con la información recogida elaboraremos una interpretación sobre el objeto de estudio y así responderemos a las cuestiones planteadas relativas al uso del patrimonio en la Educación Secundaria y Bachillerato.

El núcleo central, objeto prioritario de nuestra descripción, es el ámbito que recoge *la utilización del patrimonio cultural en la clase de Historia de España en 2º curso de Bachillerato y su aportación a la formación ciudadana*.

Han respondido a este ámbito de la investigación 61 alumnos. Aportaciones referidas a su relación con el patrimonio dentro del entorno educativo y, en concreto, en el ámbito de la materia de Historia de España. Es importante esta reflexión ya que, quizá, esta se la última oportunidad para los alumnos y alumnas de valorar la importancia del uso de estos espacios culturales, no sólo para alcanzar los objetivos académicos propios de la materia sino, también, como recurso, presente y futuro, para el desarrollo personal, el aprendizaje autónomo, la formación ciudadana, la formación permanente, como actividad de ocio, etc.

Los resultados se han estructurado en dos apartados fundamentales, los que no realizaron actividades relacionadas con el patrimonio fuera del aula y los que sí realizaron salidas relacionadas con el patrimonio. En cada uno de ellos, también,

se muestran transcripciones literales que posibilitan la matización de las distintas respuestas de los individuos.

a) *“No se realizan salidas fuera del aula”.*

Observamos, gráfico 6 (página 62) y gráfico 7 (página 63), que el uso de los museos o del patrimonio histórico, material o inmaterial, y natural es minoritario. Así los alumnos que no realizaron ninguna visita supone el 68,85%, a los que podría sumarse los que no tienen ningún recuerdo o no saben, 6,55%, lo que significa que en caso de haber realizado alguna visita su resultado sería nulo ya que no ha creado en los alumnos algún recuerdo. Por tanto sumando ambas variables un 75,4% no hizo ninguna visita al patrimonio.

En las tres provincias analizadas los resultados son bastante similares ($S=1,699673$). Así observamos que no hicieron ningún tipo de actividad un 68,85% (Almería 66,66%, Sevilla 68,42% y Tarragona 71,42%).

Los resultados demuestran que el uso del patrimonio en la materia es escasísimo (Tabla 6, página 67). En las entrevistas los individuos aprovechando que eran con respuestas abiertas expresaron sus visiones acerca del hecho estudiado. A continuación se muestra las distintas apreciaciones de los sujetos:

Apreciaciones que expresan que no se realizó ninguna salida.

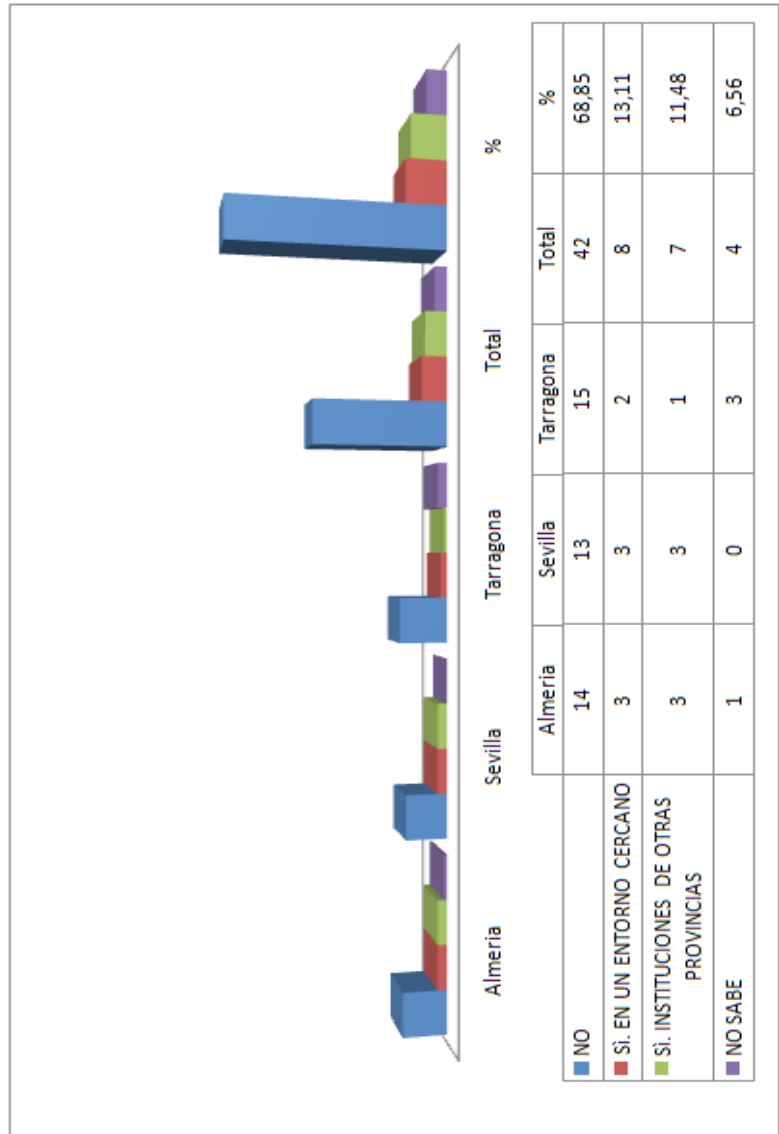
- En ellas cabe distinguir aquellas opiniones que indican que no se realizaba de forma categórica (mayoritaria en esta subcategoría, con el 63,93%

de las aportaciones) y aquellas otras que argumentan algún tipo de razones (4,92%).

Las respuestas negativas se podrían clasificar

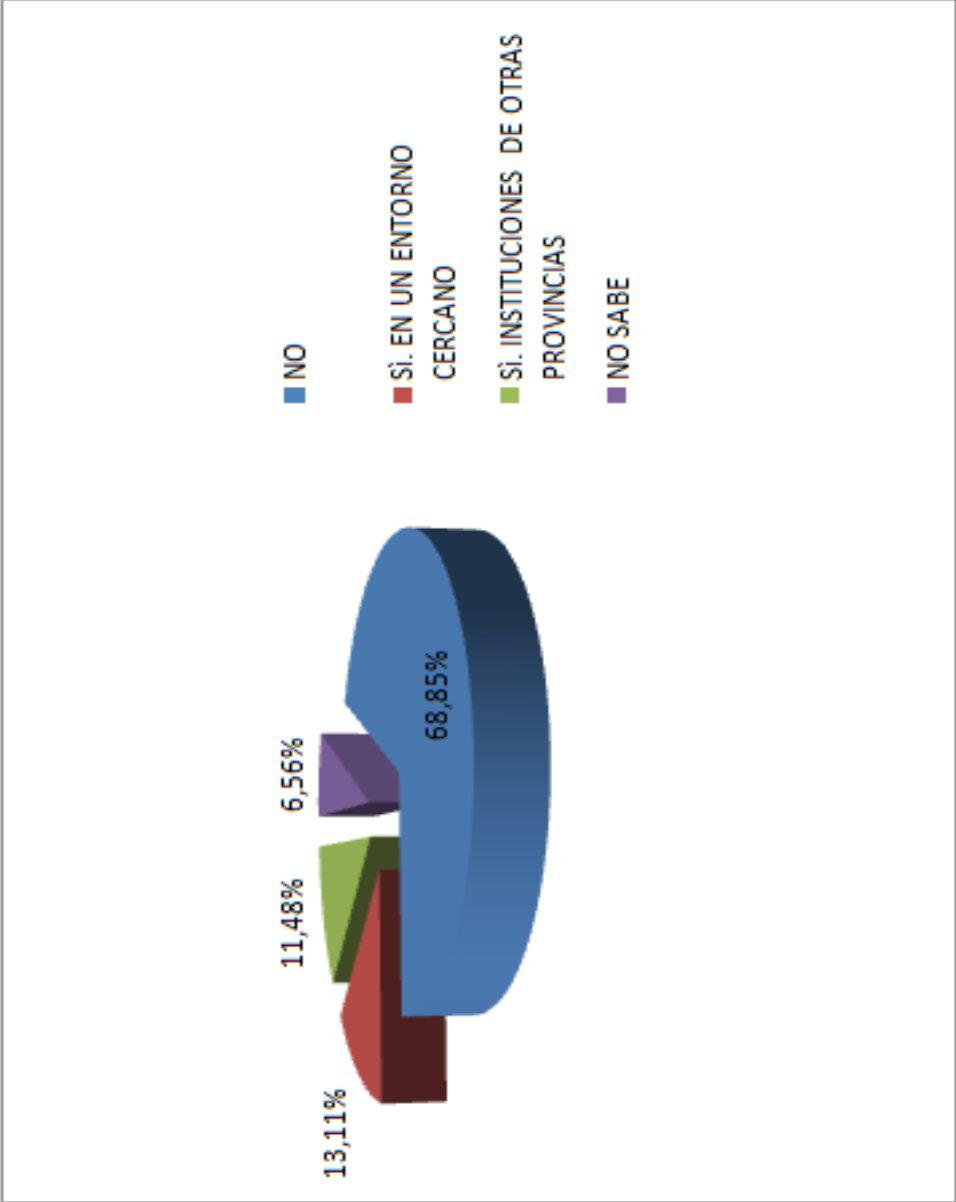
- Falta de tiempo. *“No, no dio tiempo”* (Sujeto S3, Almería), *“No, porque perdimos mucho tiempo cuando cambiamos a la sustituta y tuvimos que ir muy rápido. Muy rápido no pero sin perder tempo”* (Sujeto S3, Tarragona).
- Falta de interés por parte de los alumnos: *“No. Teníamos pendiente venir a Sevilla para los Alcázares y todo esto, pero al final la gente se rajaba y no se hizo la excursión”* (Sujeto 9, Sevilla).
- Profesorado que no considera útil la utilización del patrimonio como recurso educativo como así lo comenta el encuestado: *“No estaba de acuerdo con las excursiones”* (Sujeto 17, Tarragona).
- Debido al horario del centro. En el caso de los centros con horario nocturno y de educación para adultos la realización de actividades fuera del recinto educativo son más complicadas, ya sea por el horario de los museos y espacios análogos, porque parte de los discentes tienen actividad laboral o familiar. *“No, supongo que no por el horario, porque era nocturno y siempre sobre las 6 o las 7 de la tarde”* (Sujeto 18, Tarragona).

Gráfico 6: Realización de actividades relacionadas con el patrimonio. Año 2011.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 7: Realización de actividades relacionadas con el patrimonio expresada en %. Año 2011.



Fuente: Elaboración propia.

- También es relevante aquellos alumnos que dudan si hicieron alguna actividad extraescolar. Hemos considerado a este grupo como una respuesta negativa ya que en caso de que hayan visitado algún lugar o espacio relacionado con el patrimonio el resultado ha sido negativo ya que no ha dejado en ellos ningún tipo de contenido conceptual, procedimental o actitudinal. “*Yo creo que no*” (Sujeto 14, Almería).

b) “*Sí se realizan actividades fuera del aula*”.

La primera clasificación que hicimos (tabla 6, página 67) fue la de aquellas salidas que tuvieron relación con los contenidos de la materia Historia de España de segundo de Bachillerato.

De las respuestas obtenidas afirmativamente (24,58%), el 73,33% sí tuvieron relación con los contenidos de la materia. Cabe destacar las siguientes respuestas:

- “*Museos no, estuvimos en Madrid visitando el casco antiguo donde estaban los Reyes, el Palacio Real y todo eso. **¿Y lo relacionó con lo que estabais dando?** “*Sí, por supuesto*”.* (Sujeto 10, Almería). En este caso el docente es el que continúa su labor didáctica fuera del aula, aprovechando las oportunidades didácticas que da el patrimonio (en este ejemplo no es un museo concreto, es la zona antigua de Madrid, pero siempre relacionándolo con la materia).
- En otros casos se realiza una salida para visitar un museo pero ésta es

impartida por un guía. *“No, en el museo explicaba el guía...”* (Sujeto 8, Almería).

En un principio el problema que plantea es la relación con los contenidos de la materia. Es necesario que antes de realizar la actividad existan una cooperación entre el departamento didáctico del patrimonio a visitar para que exista una relación con el currículum y, de esta forma, se alcancen los objetivos previstos.

- También es de señalar respuestas afirmativas que indican la negativa de ciertos profesores a realizar salidas por los problemas que implican (responsabilidad civil o incluso penal, falta de interés de los alumnos...). Esto se observa en la respuesta *“Sí, a Madrid. Él vino como profesor, porque ningún profesor venía por los problemas que había cuando salíamos, y él como era nuevo le tocó. Y fuimos a museos de arte, de historia, de la prehistoria”*. **¿Y los relacionaba con los temas que estabais viendo en clase?** *“Sí, aunque fuera un detalle pequeño siempre lo relacionaba con temas de actualidad o con la historia que habíamos visto en clase.”* (Sujeto 20, Almería).
- La falta de tiempo también se indican en las respuestas afirmativas *“No hay tiempo, pero vamos, ni él ni nadie, o sea es que las asignaturas...”* (Sujeto 6, Sevilla).

Pero de las respuestas que señalan que sí hicieron una visita, un

26,66% no tuvieron relación con los contenidos de la materia de Historia de España, es decir, 1 de cada 4. Ello se debe a porque fueron actividades propuestas por otras disciplinas como “*No, a museo no. Fuimos a varios teatros*” (Sujeto 6, Almería) o bien, porque se realizó la actividad sin ninguna planificación con los objetivos y contenidos propios de la materia de Historia de España.

Un dato relevante es la distancia recorrida para visitar el patrimonio seleccionado. De los individuos que realizaron actividades el 53,33% salieron en un entorno cercano, y un 46,66% salieron a otras provincias. Esto puede ser importante ya que una salida a otras provincias o países supone una mayor implicación en tiempo, preparación, etc., que, a su vez, ofrece la oportunidad de visitar entornos con un mayor contenido o centros referentes del patrimonio (por ejemplo visitar el Congreso de los Diputados para explicar la transición española a alumnos de Almería).

Por último es relevante señalar en qué contexto se realizaron las salidas, es decir, si era un viaje de estudios (21,05%), lo que incluye, a menudo, además de un contenido académico, un contenido lúdico, o eran salidas sin pernoctar (78,94%).

Tabla 6: Salidas culturales

| CATEGORÍA | | NÚMERO | | | | % | | | |
|---------------------------------------|--|--------|----|----|-------|--------|--------|--------|--------|
| | | AI | SE | TA | TOTAL | AL | SE | TA | TOTAL |
| No realizan salidas 75,40% | No indican la causa | 13 | 12 | 13 | 38 | 61,90% | 63,15% | 71,42% | 62,29% |
| | Señalan que por falta de tiempo | 1 | 1 | 2 | 4 | 4,76 % | 5,27% | 9,52 | 6,56% |
| | No saben | 1 | | 3 | 4 | 4,76% | 0% | 14,28% | 6,56% |
| Sí realizan salidas 24,58% | No tiene relación con el contenido de la materia | | 3 | 1 | 4 | 0 % | 15,79% | 4,76% | 6,56% |
| | Sí tiene relación con el contenido de la materia | 6 | 3 | 2 | 11 | 28,58% | 15,79% | 9,52% | 18,03% |
| Total | | 21 | 19 | 21 | 61 | 100% | 100% | 100% | 100% |
| AL: Almería SE: Sevilla TA: Tarragona | | | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Los viajes de estudios incluían en su programación visitas a museos y centros históricos fundamentalmente, mientras que las salidas diarias se enfocaban a espacios patrimoniales más concretos y buscando unos objetivos más específicos y más relacionados con la materia. Por ejemplo la visita al Museo de la Guerra Civil, la realización de una guía sobre Sevilla con los aspectos más destacados, para luego hacer la visita grupal con las explicaciones del profesor, al Museo de las Cortes de Cádiz.

5. CONCLUSIONES

De forma sintética enunciamos las siguientes conclusiones:

- La utilización que se hace del patrimonio cultural como recurso educativo, en el proceso de formación de los alumnos y alumnas en la materia de Historia de España 2º curso de Bachillerato, es insuficiente, sobre todo, valorando la gran importancia que tiene este recurso didáctico en todas las materias, especialmente, en Geografía e Historia. Sólo un 24,58% (Tabla 6, página 67) realiza actividades relacionadas con el patrimonio aunque esto no significa que en estas salidas se cumplan con los objetivos didácticos o que tengan relación con los contenidos propios de la materia (26,66%). Además un 6,55% no tienen un recuerdo claro de una actividad que hicieron apenas hace un año.
- Consecuencia de lo anterior es que, en demasiadas ocasiones, las visitas carecen de relación con el contenido de la materia de Historia de España (26,66%) lo que supone que la actividad no contribuye a la consecución de los objetivos de la materia. La utilización del patrimonio en las Programaciones didácticas y Programaciones Generales Anuales aparece como una cuestión burocrática sin una relación con las unidades didácticas de la materia. A veces, estas visitas son guiadas por profesionales de los museos, agencias turísticas, etc., convirtiéndose el docente en un mero acompañante. No se realizan planes de acción conjuntos entre los

departamentos didácticos y los departamentos de educativos de los museos.

- De los datos analizados, se desprende aún una insuficiente valoración en la utilización de recursos del patrimonio cultural por parte del profesorado, que considera dichas visitas un instrumento secundario o complementario, pues se manifiesta, claramente, una prioridad casi absoluta sobre lo demás: el cumplir con los contenidos del programa en curso o con los de la misma PAU, por lo que se argumenta que existe una clara falta de tiempo, o que las salidas carecen de interés porque no son formativas. A ello se suma la reticencia de los docentes a realizar salidas fuera del entorno educativo por los riesgos que conlleva (responsabilidad, organizativos como autorizaciones, seguro escolar, comunicación al Consejo Escolar, transporte. Sería necesario una mayor comunicación entre los departamentos didácticos y los departamentos de actividades extraescolares.
- Respecto al alumnado, se desprende que buena parte del mismo asume que en las materias de Historia no se realicen visitas o actividades complementarias que enriquezcan el programa e incluso que, después de programar una actividad “puramente educativa” (excluimos viajes de estudios o salidas con más de un día de duración), una parte del alumnado no quiera realizarla y se suspende la actividad. Eso supone una falta de

interés por parte de los discentes.

- El conocimiento que los alumnos han obtenido de su patrimonio cultural es en parte puntual. Esto conlleva a la existencia de recuerdos vagos e inconexos sobre dónde fueron, qué vieron y qué relación tenía con la materia de Historia. Esto supone que las actividades realizadas antes y después de la visita al patrimonio apenas son comentadas por los alumnos.
- Igualmente, podemos considerar que el uso del patrimonio cultural que se utiliza en el marco de la enseñanza de la Historia es muy escaso e inapropiado. El profesorado prefiere adherirse a actividades o visitas de otras materias, Historia del Arte, Geografía, viajes de estudios, etc., para permitir una actividad con un perfil más lúdico y de descanso frente a las clases tradicionales por lo que estamos ante visitas no específicas que, en general, no tienden a renovar la acción didáctica de la materia.

5.1 PROPUESTAS DE MEJORA

La utilización del patrimonio como recurso didáctico que contribuye a la consecución de los objetivos propios de la materia de Historia de España así como los relativos a la formación ciudadana es de gran importancia y en ello están de acuerdo la mayor parte de los autores. Sin embargo, en el trabajo descriptivo que hemos realizado se nos muestra una realidad bien distinta y, en la mayor parte de los casos, no se utiliza el patrimonio o si se utiliza es con escasa conexión con el currículum y poco elaborada. Esto nos

demuestra que existe una desconexión entre teoría y realidad. Es necesario convertir el patrimonio en un elemento protagonista del proceso de enseñanza. Su capacidad motivadora y favorecedora de la adquisición de las distintas competencias (aprendizaje autónomo, formación ciudadana...). Además en el campo propio de la Historia, el conocimiento del patrimonio acerca a los discentes al trabajo científico, a la búsqueda de información, a la utilización del método científico y al pensamiento autónomo y crítico.

La utilización del patrimonio enseña a los discentes que el conocimiento histórico es una construcción social y que de él se puede llegar a conclusiones de cómo se ha transformado el mundo y la relación entre el presente y el pasado (Mattozzi, 2010)

Pero en las escasas actividades que se realizan con el patrimonio, a menudo, se convierten en salidas de tipo recreativo alejadas de un componente “académico riguroso”; con este término nos referimos a todos los contenidos que engloban la materia, ya sean los específicos como los de ciudadanía. El uso del patrimonio en todas sus facetas contribuye a la adquisición de las competencias en formación ciudadana (valores democráticos, tolerancia, inclusión social).

Por ello, al igual que se establecen procedimientos instrumentos de evaluación para conocer el grado de consecución de los objetivos programados, se deben establecer mecanismos de evaluación de las visitas realizadas

donde se tenga en cuenta tanto la valoración de los docentes como la de los discentes.

Con los datos obtenidos podemos afirmar que en España el uso del patrimonio con alumnos de 2º curso de Bachillerato se utiliza sólo como un medio de conocimiento de la Historia de forma muy limitada. El profesorado, los centros de Educación Secundaria y Bachillerato, junto a la Administraciones educativas y la red patrimonial nacional, regional y local deben plantearse una reflexión tendente a incorporar de manera efectiva el uso del patrimonio como recurso educativo. Así las propuestas de mejora que planteamos son las siguientes:

- Atendiendo al primer nivel de concreción curricular que es el que se recoge en las leyes educativas, éstas deberían incluir la utilización del patrimonio en las propuestas educativas. Pero no sólo como un complemento transversal sino como un elemento central capaz de contribuir a la formación global del alumnado. Su presencia debería contar con una concepción abierta, multidisciplinar, progresiva e integradora, permitiendo una mejor interpretación del propio significado del término patrimonio, contribuyendo también a una mejor comprensión de la realidad socioambiental que rodea a los alumnos y una actuación consecuente con la misma, integrando de esta manera al individuo en su entorno e identificándose con él (Rico y Ávila, 2003).

- En el segundo nivel de concreción curricular, en la programación general, es necesario una relación efectiva entre los diversos departamentos didácticos del centro educativo y los departamentos de educación de las instituciones gestoras del patrimonio con el objeto de ofrecer una educación integral y multidisciplinar. En esta dirección el uso del patrimonio, al igual que la programación, debe ser abierta y flexible, capaz de adaptarse a las necesidades concretas y específicas de los distintos grupos de alumnos, niveles y al devenir del curso académico (Valls, 2004). Esta adaptación al contexto interno del centro también incluiría la adaptación al contexto externo, esto es, al entorno más cercano ya que el conocimiento del patrimonio más próximo es una eficaz herramienta como medio de acercamiento y comprensión de la realidad más inmediata (Ruiz Pérez, 1997) para así llegar a la comprensión de espacios más lejanos y complejos.
- En un tercer nivel de concreción curricular, en la programación didáctica, en este caso en la materia de Historia de España de 2º curso de Bachillerato, los docentes deberían realizar una programación del uso del patrimonio donde se estableciesen los objetivos, las competencias, los contenidos y la evaluación tanto de los discentes como de la propia actividad. La realización de estas visitas no deben ser actividades que se conviertan en excursiones de recreo descontext-

tualizados de los contenidos de la materia, sino una oportunidad para comprender los mecanismos propios de la Historia. La relación con el patrimonio debe estar relacionado directamente con las unidades tratadas en el momento. El uso del patrimonio tiene que ser un recurso educativo que acerque la teoría a la práctica convirtiendo a los alumnos y alumnas en protagonistas de un aprendizaje significativo entendiendo, lo contrario de lo que sucede en muchos casos, la Historia de España como una materia útil que les permita conocer el pasado para comprender el presente (Valls Montés, 2004).

- En cuarto lugar estaría lo que algunos autores denominan el cuarto nivel de concreción curricular que es la adaptación a las necesidades concretas de los diversos alumnos y alumnas. El docente debe continuar con su labor al igual que en el aula. Debe estructurar la práctica docente estableciendo las estrategias metodológicas pertinentes para la realización de las diversas actividades. Debe guiar el proceso de aprendizaje hacia aquello que contribuye al logro de los objetivos propuestos favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico (Benejam, 2003). Y es en este punto donde cobra importancia la formación del profesorado como ya señalamos en el apartado anterior. El uso del patrimonio como recurso educativo y las estrategias necesarias para su utilización, al igual que en la legislación, aparece

de forma muy transversal en la formación inicial del profesorado así como los diversos cursos de formación permanente que organizan sindicatos, Centros de Profesores y Universidades. Los profesores y profesoras deben establecer estrategias didácticas que incluyan el uso del patrimonio para que los alumnos y alumnas alcancen el aprendizaje por descubrimiento y encuentren en la curiosidad la motivación para alcanzar el conocimiento (Aponte, 2010). Lo único que podemos encontrar, gracias al trabajo de algunos profesores y profesoras, es la elaboración de guías didácticas de ciertos monumentos, centros históricos o museos que pueden servir de ayuda al resto de docentes. Como señala Prats (2003) sería necesario incluir dentro del programa de estudios de formación del profesorado la didáctica del patrimonio. En la medida que el patrimonio sea incluido en las legislaciones y en las programaciones con la adecuada relevancia, los libros de texto y resto de materiales curriculares así como la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, incorporaran propuestas que recojan el uso del patrimonio como pieza fundamental en el proceso educativo (González Monfort, Pagés, 2003).

- Por último, dado que la Prueba de Acceso a la Universidad condiciona todo el proceso educativo del 2º curso de Bachillerato, sería necesario que las reuniones de coordinación entre los docentes universitarios y

los profesores de esta etapa (las cuales, a menudo se centran sólo en establecer qué contenidos serán exigidos en la PAU y cuáles no) estableciesen pautas de colaboración que contribuyesen a que el patrimonio fuese utilizado como recurso didáctico y valorado como tal en las diferentes pruebas de acceso.

Podemos concluir, como apunta Goodson (1991, p.30) “que el currículum se construye en diversos ámbitos y niveles, distinguiendo entre el «currículum escrito» y el «currículum como actividad en el aula», y llama la atención sobre el peligro de estudiar únicamente el currículum que se explicita en los programas de estudio, en las prescripciones oficiales o en los libros de texto, olvidando, dice, que *«las altas esferas del currículo escrito están sujetas a renegociación a niveles más bajos, y especialmente en el aula»*” (Merchan Iglesias, 2010, p.108). Es el docente en último término, en su autonomía didáctica y pedagógica, quien tiene la capacidad y la posibilidad de adaptar el currículum, ya que este es abierto y flexible a las diferentes necesidades impuestas por el contexto externo e interno. Sin embargo los docentes en las actividades diseñadas en su práctica docente pocas veces utilizan una metodología que incluyan el patrimonio como recurso didáctico como así declaran Seva Cañizares et al (2010).

6. DISCUSIÓN

Existe una opinión generalizada muy positiva hacia el uso del patrimonio como recurso educativo en todos las etapas del sistema educativo, así apuntan autores como Martínez Valcárcel (2006), Pagés (2007), Santisteban (2009), Prats (2009) o García (2009). Sin embargo, y así era nuestra hipótesis, apuntábamos en la introducción que el uso del patrimonio como recurso educativo en la materia de Historia de España en el 2º curso de Bachillerato en el Estado español era escaso. Los resultados así lo confirmaron al indicar que un 75,4% (Tabla 6) de los entrevistados no realizaron ninguna actividad con el patrimonio. Estos datos enlazan con los de Monteagudo⁶ [et al.] (2009) en su estudio sobre el patrimonio en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia donde ofrece un 86% que no realizaron visitas relacionadas con el patrimonio.

Los motivos de estos resultados se deben a las características propias de este curso marcado por la necesidad de los estudiantes de obtener las calificaciones más altas posibles en las notas de Bachillerato y en las Pruebas de Acceso a la Universidad. Así nos encontramos con que las pruebas escritas, los exámenes, condicionan en exceso no sólo lo que se transmite, sino también la propia práctica docente (Merchàn Iglesias, 2010). En el caso del 2º curso de Bachillerato

6 En el estudio de Monteagudo [et al.] (2009) el 57% comentaron que no habían realizado ninguna salida relacionada con el patrimonio frente a un 43% que sí lo hicieron. Pero si sumamos el resto de los entrevistados que no hicieron ningún comentario a las visitas al patrimonio (lo que nos lleva a la conclusión de que al no tener un recuerdo significativo, probablemente, no la hicieron) el número de alumnos que no utilizaron el patrimonio alcanza el 86%.

los exámenes, ya sean los propios de la materia como la Prueba de Acceso a la Universidad, se convierten en un fin en sí mismo “obligando” al profesorado a guiar toda su metodología a que los discentes alcancen el éxito en las pruebas formales. Como así lo señalan Navarro, Urquijo y Martínez Valcarcel al citar a Piaget .

...el examen escolar constituye un fin en sí mismo, porque domina las preocupaciones del maestro en lugar de favorecer su vocación natural de estimular conciencias e inteligencias y orienta todo el trabajo del alumno hacia el resultado artificial del éxito en las pruebas formales, en lugar de centrarse en sus actividades y en su personalidad. (Navarro, E, Urquijo-Goitia, J.R., Martínez Valcárcel, N. 2011, p. 599).

Igual sucede con los estudiantes. Todos los esfuerzos van dirigidos a conseguir los mejores resultados en esas pruebas sin importar el cómo y la clase de aprendizajes adquiridos. Es comprensible ya que el actual sistema de acceso a la Universidad obliga a docentes y discentes a aceptar el sistema impuesto si quieren obtener las calificaciones que les permitan la continuación de estudios superiores en aquellas disciplinas deseadas.

Otro problema que impide el desarrollo de este tipo de actividades se debe a las dificultades organizativas, reticencias de los profesores y poco interés

del alumnado. Las actividades relacionadas con el patrimonio diseñadas por el docente no llegan a realizarse por motivos propios de la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje y por otros relacionados con las “relaciones sociales y de poder” como las establecidas entre los departamentos didácticos, los equipos directivos, los Consejos Escolares y la Administración Educativa (García Pérez, 2010).

Consecuencia de ello es que la metodología de enseñanza se basa, fundamentalmente, en un aprendizaje receptivo de tipo memorístico que impide que la enseñanza de la Historia se convierta en un instrumento para que los alumnos y alumnas desarrollen un pensamiento crítico y creativo. “*Crítico, para realizar valoraciones del pasado, comparaciones y relaciones con el presente. Creativo, para imaginar futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales* (Martineau, 2002)” (Santisteban, González, Pagés, 2010, p. 119). Los distintos elementos del patrimonio cultural, materia e inmaterial, y natural son fuentes históricas que pueden convertirse en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje (Santisteban, 2009) propiciando en el estudiante la motivación y el interés por la materia y ayudando a su comprensión. Las Ciencias Sociales y en este caso, la Historia de España, deben concienciar a los discentes “...de la importancia vital que para su vida [de los estudiantes] la comprensión del mecanismo social del entorno en que vive”. (Gabardón de la Banda, 2008, p. 374). Todo ello entronca con la necesidad de realizar cambios

metodológicos, especialmente en el Bachillerato, etapa donde el alumnado debe adquirir *la responsabilidad y el esfuerzo ante el aprendizaje* (Martínez Valcárcel, 2008) y que obliga a los docentes a cambiar la metodología tradicional basada en el libro de texto. Es interesante en esta línea el estudio realizado acerca del uso del libro de texto de Historia en las aulas de Bachillerato en la Región de Murcia por Martínez Valcárcel, Valls y Pineda (2009) donde se destaca el papel relevante que continua teniendo el libro como mediador en la enseñanza.

La metodología debe, también, adaptarse al contexto en el que se desarrolla. En la sociedad de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's), cuando las nuevas generaciones buscan canales diferentes para acceder al conocimiento o a cualquier información que les pueda interesar y las formas de comunicación se desplazan a las redes sociales (Facebook, Twenty, Twiter...) nos encontramos con un sistema de enseñanza tradicional y, muchas veces, incluso arcaico que favorece la desmotivación de los discentes hacia la enseñanza reglada (Seva Cañizares, Soriano López, Vera Muñoz, 2010). Esto supone un fracaso escolar importante y en que la materia de Geografía e Historia sea considerada por muchos como poco relevante, poco útil y que la obtención de resultados académicos positivos se obtiene a base de memorizar fechas y personajes. Esta falta de motivación hacia la materia supone la aparición de dificultades de aprendizaje no por falta de capacidad sino, como apunta Colom (1995), porque no quieren o no pueden con las estrategias metodológicas

tradicionales alejadas de “su realidad”. Ya apuntaba Price (1968) que en Gran Bretaña la Historia interesaba menos a los estudiantes, “al menos como se explicaba”. En España la enseñanza tradicional sigue marcando la metodología de enseñanza aprendizaje (Martínez Valcárcel et al, 2008). Incluso los propios alumnos consideran que el único modo de aprender la Historia es a través de la memoria, por tanto no necesita ningún tipo de comprensión (Prats, 2000). El acceso a las fuentes de información de la Historia (documentos, monumentos, museos, obras de arte, construcciones...) convierte al alumnado en investigador lo que conlleva una mayor motivación al romper con la rutina diaria y llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en el aula (García Andrés, 2010). La Historia y la Geografía puede ser perfectamente una “ciencia experimental”. Igual que en los centros educativos existen laboratorios para las materias de Química, Física y Biología, idiomas..., también, la Historia necesita de un lugar donde experimentar, donde llevar a la práctica la teoría. Ese lugar son los museos, los centros urbanos históricos, los archivos, las catedrales, las construcciones, los espacios relacionados con los hechos históricos...esos son nuestros laboratorios. Los estudiantes deben comprender que la Historia presenta hipótesis y métodos de resolución de éstas.

El uso del patrimonio no significa contraponer una metodología tradicional basada en el aprendizaje receptivo frente a otra metodología basada en el aprendizaje por descubrimiento (Antoni Serra, 2010). Ambas

son compatibles y deben tener como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico el cual contribuirá a que los alumnos y alumnas, hombres y mujeres del presente y del futuro, adquieran las habilidades necesarias para procesar, evaluar, solucionar problemas y tomar decisiones en base a la gran cantidad de información producida por la sociedad del conocimiento. Sólo de esta forma podrán ser parte activa de una sociedad democrática política, económica, social y cultural. La utilización de este recurso en la enseñanza de la Historia de España contribuye a la formación del pensamiento crítico ya que permite al alumnado aplicar lo aprendido en el aula ayudando, de este modo, a interiorizar el aprendizaje a través de la reflexión (Hervás Avilés y Miralles Martínez, 2004). Y el pensamiento crítico es pensamiento histórico como así señala Pagés (2009).

Pero para llevar a cabo este cambio metodológico es de gran importancia que la formación inicial y permanente de los docentes se dirija en esta dirección, el uso del patrimonio y la aplicación de las TIC's. Las distintas leyes educativas sí que están incorporando como núcleo central del sistema educativo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. El manejo de las TIC's es lo que muchos autores han denominado la “alfabetización informacional” frente a la “tradicional alfabetización” basada en el manejo de las operaciones básicas en competencia matemática, lectura y escritura. Así se recoge en el artículo 4 del anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria

Obligatoria, siguiendo lo dispuesto por la LOE, al definir la competencia digital como:

...el disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

En este nuevo contexto, muchas instituciones museísticas, de gestión del patrimonio u, otras como Google y Apple han incorporado herramientas para la utilización del patrimonio de forma virtual. Ello supone que los docentes podrán incorporar a su metodología visitas virtuales al patrimonio con las posibilidades pedagógicas que conlleva. Esto no significa sustituir la real por lo virtual pero sí un recurso más que permita la utilización del patrimonio como recurso educativo en el proceso de enseñanza de la materia de Historia de España.

Respecto a la formación inicial y permanente del profesorado en relación al patrimonio apenas aparece en los programas de estudio de los futuros profesores de Historia de España (Estepa, 2001). En las materias de los diferentes títulos de grado en Historia, Geografía e Historia del Arte no se recogen materias destinadas a la didáctica de las Ciencias Sociales y su relación con el patrimonio

(Pagés, 2000). Igual sucede con los Máster en Educación Secundaria de reciente implantación el sistema educativo español los cuales no incluyen materias relacionadas con el patrimonio. Respecto a la formación permanente la situación es similar. Los Centros de Profesores y Recursos (CPR) no incluyen una utilización integral del patrimonio; se limitan a la realización de guías didácticas de determinados elementos patrimoniales pero sin una visión global del patrimonio como recurso didáctico. Así, aquellos docentes interesados en esta materia la hacen de forma autodidacta o acudiendo, fuera de su jornada laboral, a ciertos programas de estudios que recogen esta temática. Cabe destacar el Máster en Educación y Museos de la Universidad de Murcia (2010-2011), el cual ha sido acreditado con la mención de Excelencia otorgado por la Mediterranean Office for Youth (OMJ).

Como resultado de lo expuesto, el docente, a menudo, limita su función a la de acompañante en la visita ya que ésta es gestionada por los profesionales de las instituciones gestoras del patrimonio. Esto se refleja en que las entrevistas que afirmaron que sí realizaron una salida cultural (24,58%), un 26,66%, tabla 6 (página 67), no tuvieron relación con los contenidos propios de la materia de Historia de España de 2º curso de Bachillerato. Así, al problema de la formación del profesorado se suma la escasa comunicación entre los departamentos didácticos de los centros museísticos (en caso de haberlos) y los departamentos de Geografía e Historia. En nuestro trabajo señalamos la importancia de realizar

la programación de las actividades relacionadas con el patrimonio igual que se programa la actividad en el aula para no dejar la enseñanza en manos del azar y la improvisación. Se deben establecer objetivos, competencias, objetivos, actividades (de evaluación inicial, de desarrollo de contenidos...) y evaluación del alumnado, de la práctica docente durante el desarrollo de la actividad relacionada con el patrimonio.

Finalmente nos queda un factor relevante que, si bien no impide el desarrollo del patrimonio en el aula, no contribuye a su aplicación efectiva. Este elemento es el currículum oficial de la materia de Historia de España recogida en las distintas leyes, decretos y órdenes que estructuran el Bachillerato. El tratamiento del patrimonio se hace de forma marginal y supeditado a los contenidos fundamentales (Fernández Salinas, 2003) quedando relegado el campo de la competencia ciudadana. Esto, en los siguientes niveles de concreción curricular, se refleja en que las actividades relacionadas con el patrimonio se convierten en actividades lúdicas con una inexistente relación con las unidades didácticas propias de la materia. El patrimonio debe tener un mayor protagonismo dentro del currículum pero no como mero objeto a conservar y valorar sino como agente fundamental que favorezca a que el alumnado pueda:

...explorar, analizar, debatir, negociar, construir. Hacernos persona. Hacer mundo. Revelar la contingencia de las cosas. Vislumbrar la posibilidad

de transformación de la realidad. Conducirla al descrédito. Propiciar procesos llenos de negociaciones, descubrimientos y cuestionamientos. Desarrollar prácticas que fomenten la discusión desde contextos sociales y políticos. Crear comunidades, generar asociaciones, establecer redes de cooperación, construir vías de conocimiento. (Martínez, 2008).

Sin embargo, el uso del patrimonio cultural, material e inmaterial, y natural como recurso educativo, a pesar del criterio cuasi unánime de su contribución a la consecución de los objetivos didácticos de la materia de Historia de España de 2º curso de Bachillerato y a su contribución a la adquisición de la competencia ciudadana, es escaso y puntual. Esto se debe a las limitaciones señaladas (legislación, Prueba de Acceso a la Universidad, contenidos amplios, metodología, formación, burocracia, interés) y, como bien dice Merchà (2005), a que es mucho más “*barato*”. En este sentido es clarificador Pagés cuando afirma:

Nos cuesta mucho tanto a los políticos, como a los administradores del currículo, a los autores de libros de texto, a los didactas y al profesorado en general llevar a la práctica aquello que la investigación nos dice que tal vez sería conveniente cambiar si queremos transformar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Por muchas razones no

queremos, no podemos o no sabemos cómo hacerlo y, a veces, ni siquiera queremos aprenderlo. (Pagés, 2009, p.1).

7. BIBLIOGRAFÍA

- Antoni Serra, J. “Enseñanza de la historia. Claroscuros de la estrategia de la resolución de problemas”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 2010, núm. 63, p. 7-17.
- Aponte, E. “Una experiencia de investigación inter y transdisciplinaria, un aporte para la formación permanente”. *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2010, p. 515-520.
- Ávila, R. M. (a) “Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y aprendizaje del patrimonio histórico-artístico”. En: Ballesteros, E. [et al.] (Coords.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla-La Mancha. 2003, p. 163-175.
- _____ (b). “La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. Una reflexión didáctica”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 2003, 36, p. 36-46.
- Bain, R. “*They Thought the World Was Flat? Applying the Principles of How People Learn*”. En: *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington, DC: The National Academies Press, 2005. p. 179-214. ISBN: 0-309-07433-9.
- Benejam, P. “Los objetivos de las salidas”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 2003, 36, p. 7-12.

- Blanco Lozano, P.; Ortega Gutierrez, D. y Santamarta Reguera, J. “La enseñanza del patrimonio histórico-artístico. Experiencias didácticas”. En: Ballesteros, E. [et al.] (Coords.). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla-La Mancha, 2003. p. 359-367. ISBN: 84-607-7319-1.
- Boadas, E. “Aprender desde los museos”. *Aula De Iñovación Educativa*. 2005, nº 138, p. 23-26.
- Borries, B. “Europe’s past, present and future - perceived by European Adolescents”. In: J. van der Leeuw-Roord. *History for today and tomorrow. What does Europe mean for school history?*. Vol. 2, Eustory Series. Hamburg: Körber-Stiftung, 2001. p. 179-205. ISBN: 3-89684-016-9.
- Canals Cabau, R., González-Monfort, N. y Bosch Mestres, D. “Un proyecto para la investigación, innovación y formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales: GRICCSO”. *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2010, p. 495-506.
- Candreu Formoso, A. y Susacasa, S. “El valor del patrimonio en el currículo de la formación docente”. En: Ballesteros, E. [et al.] (Coords.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla-La Mancha, 2003. p. 41-49. ISBN: 84-607-7319-1.

- Colom, A.J. “De la educación ambiental al cognitivismo sistémico”. En: Ortega, P y López, F. (coords.) *Educación ambiental: cuestiones y propuestas*. Murcia: Cajamurcia, 1995. p. 49-58. ISBN: 84-920121-7-X.
- Cuenca, J. M. y Domínguez, C. “Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria”. En: Estepa J., De la Calle M., Sánchez M. (eds.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Madrid: Esla, 2002. p. 79-96. ISBN: 84-86737-16-8.
- Cuenca, J. M. y Estepa Jiménez, J. “El patrimonio en las ciencias sociales: concepciones transmitidas por los libros de texto de E.S.O”. En: Ballesteros, E. [et al.] (Coords.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla-La Mancha, 2003. p. 91-102. ISBN: 84-607-7319-1.
- Cuenca, J. M. “Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la Educación Secundaria”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 2003, nº 2, p. 37-45.
- De Paz Sánchez, J.J. y Ferreras Listàn, M. “La recreación histórica en el proceso de enseñanza aprendizaje en las Ciencias Sociales”. *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2010, p. 525-533.
- Declaración de México sobre las Políticas Culturales. Conferencia mundial

- sobre las políticas culturales. México D.F., 26 de julio - 6 de agosto de 1982.
- Deslauriers, J. P. *Investigación cualitativa. Guía Práctica*. Pereira (Colombia): Papiro, 2004. 168 p. ISBN: 958-8236-01-0.
- Estepa, J. “El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 2001, nº 30, p. 93-105.
- Estepa, J. [et al]. “Análisis de concepciones sobre educación patrimonial en maestros, profesores de Secundaria y gestores del patrimonio”. En: Ávila, R.M.; López Atxurra, R.; Fernández de Larrea, E. (coord.) *Las competencias profesionales para la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007. p. 586-587. ISBN: 978-84-690-3729-Y.
- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J. M. *Museo y patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, 2001. 175 p. ISBN 978-84-956-9904-6.
- Feria Toribio, J.M. “Patrimonio territorial y desarrollo sostenible: un estudio comparativo en Iberoamérica y España”. *Estudios Geográficos*. 2010, nº 268, p. 129-159.
- Fernández Salinas, V. “Escenarios para el aprendizaje del patrimonio”. En: Ballesteros, E. [et al.] (Coords.). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias*

Sociales. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla-La Mancha. 2003. p. 281-289. ISBN: 84-607-7319-1.

Fontal Morillas, O. “Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte”. REIFOP. 2009, nº 12 (4), p. 75-88. [Consulta: 10 de julio de 2010]. Disponible en: web: <http://www.aufop.com/>.

Gabardon De La Banda, J.F. “Una nueva mirada de las ciencias sociales. La visión utilitarista de las ciencias sociales en la formación educativa”. En: Ávila, R., Cruz, A., Díez, M.C. (Eds.) *La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: Universidad de Jaén, 2008. p. 370-378. ISBN: 978-84-691-0631-0.

García Andrés, J.” Asesinato en la catedral. Un problema de la historia para trabajar en el aula”. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 2010, nº 63, p. 43-57.

García Ruiz, A. L. “Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 1994, p. 117-125.

García, Z. “¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural”. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*. 2009, v. 7, nº. 2, p. 271-280.

González Monfort, N. y Pagés, J. “La presencia del patrimonio en los currículos

- de Historia y Ciencias Sociales de la enseñanza obligatoria”. En: Ballesteros, E. [et al.]. (Coords.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla-La Mancha, 2003. p. 123-133. ISBN: 84-607-7319-1.
- González Monfort, N. “El valor educativo y el uso didáctica del patrimonio cultural”. En: *Educación primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*. Barcelona: Wolters Kluwer, 2007. p. 207-262. ISBN: 978-84-7197-671-0.
- González Valencia, G.A. “La transición entre teoría y campo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”. *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2010, p. 167-173.
- Goodson, I. F. “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum”. *Revista de Educación*. 1991, nº 291, págs. 7-37.
- García Pérez, F. “La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la Construcción del Conocimiento Profesional”. *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2010, p. 399-416.
- Guerrero Villalba, C. “Enseñar y difundir el Patrimonio Histórico. El Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Jaén”. En: Ávila, R., Cruz, A., Díez, M.C. (Eds.) *La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*, Jaén. 2008. p. 441-460. ISBN: 978-84-691-0631-0.

Hernández Cardona, F.J. “Sociedad, Patrimonio y Enseñanza”. En: *La Geografía y la Historia. Elementos del medio*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. p. 245-277. ISBN: 84-369-3540-3.

_____. “El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En: Ballesteros, E. [et al.] (Coords.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla-La Mancha, 2003. p. 455-466. ISBN: 84-607-7319-1.

Hernández Cardona, X. “Conocimiento del medio social y cultural. Problemas y perspectivas”. *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimiento*. 2001, nº 273, p. 17-22.

Hernández, A. “El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato”. En: Calaf, R. [et. al.]. *Aspectos didácticos de ciencias sociales (arte)*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza, 1998. p. 215-262. ISBN: 84-7791-165-7.

Hervás Avilés, R.M. [et al.]. “Identificación de las variables que inciden en los procesos de planificación y desarrollo del profesorado que imparte el currículo de historia en segundo curso de Bachillerato”. En: Ávila, R., Cruz, A., Díez, M.C. (Eds.) *La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: Universidad de Jaén, 2008. p. 551-565. ISBN: 978-84-691-0631-0.

- Hervás Avilés, R.M. y Miralles Martínez, P. “La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia”. *Educación en el 2000*. 2004, p. 34-40.
- Leeuw-Roord, J. (ed.) *History for Today and Tomorrow. What does Europe mean for School History?*. Vol. 2. Eustory Series “Shaping European History”. Hamburg: Koerber Stiftung, 2001. 346 p. ISBN: 3-89684-016-9.
- Levstik, L., Tyson, C. (eds.) *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge, 2008. 404 p. ISBN: 0-203-93022-3.
- Llàcer Pérez, V. “La enseñanza de la historia desde la perspectiva del profesorado de Bachillerato”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 2007, nº 21, p. 53-89.
- Loison, M. “Obstáculos epistemológicos, didácticos y pedagógicos para una enseñanza articulada de patrimonio-historia I”. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 2008, nº 57, p. 84-97.
- Martínez Valcárcel, N. [et al.]. *Didáctica general pedagogía*. Murcia: Diego Marín, 2003. 314 p. ISBN: 84-8425-320-1.
- Martínez Valcárcel, N. [et al.]. “Los profesores de Historia y la enseñanza de la Historia de España”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 2006, nº 6, p. 55-71.
- Martínez Valcárcel, N. [et al.]. “El desarrollo del currículo de historia en Bachillerato y el uso de los textos: la visión del profesorado”. En: Ávila, R., Cruz, A., Díez, M.C. (Eds.) *La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos*

planes de estudio. Jaén: Universidad de Jaén, 2008. p. 583-565. ISBN: 978-84-691-0631-0.

Martínez Valcárcel, N., Miralles Martínez, P. y Navarro Medina, E. “Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases desde la perspectiva del alumnado”. *Revista de Educación*. 2009, nº 349, p. 413-433.

Martínez Valcárcel, N., Navarro Medina, E. y García Hernández, M.L. “Metodología e Instrumentos de Recogida de Información: Experiencias del Grupo de Investigación Educs de la Universidad de Murcia”. *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2010, pp. 85-93.

Martínez Valcárcel, N., Valls, R. y Pineda, F. “El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE)”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 2009, nº 23, p. 3-35.

Martínez, M y Esteban, F. “Una propuesta de formación ciudadana para el EEES”. *Revista Española de Pedagogía*. 2005, nº 230, p. 63-73.

Martínez, P. (2008, octubre 23). De: En construcción. Sobre la participación de los públicos en la configuración de actividades del Museo Nacional Centro de Arte reina Sofía [Mensaje de Blog]. Recuperado de <http://edumuseos.blogspot.com/>.

Martínez-Valcárcel, N., Miralles-Martínez, P. y Alfageme-González, M.B. “A reflection on the class teaching sequence with particular reference to history

- classes in Spain”. *Australian Journal of Teacher Education*. 2008, Vol. 33, 6, p. 61-75.
- Mattozi, I. “La Investigación sobre Didáctica de la Historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada”. *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2010, p. 95-104.
- Medir, R. M. “Salir de la escuela: entre la tradición y la educación ambiental para la sostenibilidad”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 2003, nº 36, p. 26-35.
- Merchán, F. J. “El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. 2002, nº 1, p. 41-54.
- _____. “Crítica de la Didáctica: Conocimiento, Formación del Profesorado y Mejora de la Enseñanza”. *Investigación en la Escuela*. 2005, nº 55, p. 29-40.
- _____. “El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 2007, nº 21, p. 33-51.
- _____. “La práctica de la enseñanza de las ciencias sociales como objeto de Investigación de la Didáctica: importancia y dificultades metodológicas”. En: Ávila, R., Cruz, A., Díez, M.C. (Eds.) *La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: Universidad de Jaén, 2008. p.

105-113. ISBN: 978-84-691-0631-0.

Miralles Martínez, P. “La didáctica de la Historia de España: retos para una educación de la ciudadanía”. En: Ávila, R.M., Borghi, B. y Mattozzi, I. (coord.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bologna: Pàtron Editore, 2009. p. 259-270. ISBN: 978-88-555-3022-4.

Monteagudo Fernández, J.P., Miralles Martínez, P. y Martínez Valcárcel, N. “La formación ciudadana a través de las salidas didácticas para visitar el patrimonio cultural. Un estudio empírico en la Región de Murcia”. En: Ávila, R.M., Borghi, B. y Mattozzi, I. (coord.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bologna: Pàtron Editore, 2009. p. 405-412. ISBN: 978-88-555-3022-4.

Moreno de Barreda, F. (dir.). *El Patrimonio Cultural en el Consejo de Europa. Textos. Conceptos y concordancias*. Madrid: Boletín Oficial del Estado y Fundación Hispania Nostra, 2009. 688 p. ISBN: 84-340-1151-4.

Navarro Medina, E., Urquijo-Goitia, J.R. y Martínez Valcárcel. “El siglo XIX en los exámenes de Historia de España de Bachillerato. Estudio de enunciados y contenidos”. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. 2011, Vol. 187-749 mayo-junio, p. 599-615.

Ortega Valcárcel, J. “El patrimonio territorial: El territorio como recurso cultural y económico”. *Revista del Instituto de Urbanística de la Universidad*

de Valladolid-Ciudades. 1999, nº 4, p. 33-48.

Pagés Blanch, J. “La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la Historia”. *Treballs d’Arqueologia*. 2000, nº 6, p. 205-217.

_____. “¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?”. *Revista Digital Escuela de Historia* [en línea]. 2007, Vol. 1, nº 6. [Consulta: 8 de julio de 2011]. Disponible en <http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm>

_____ (a). “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. 2009, nº 7, p. 69-91.

_____ (b). “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. En: *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Bogotá: Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 2009. p. 140-154. ISBN: 978-958-316-91-8.

Panico, P. “La formazione sui nuovi programmi di storia. Un’esperienza”. *Il bollettino di Clio*. 2008, nº. 25, p. 15-19.

Prats, J. “Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria:

reflexiones ante la situación española”. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. 2000, nº 5, p. 71-98.

_____. “Valorar el Patrimonio Histórico desde la Educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales”. *Aspectos Didácticos de las Ciencias Sociales*. 2001, nº15, p. 157-169.

_____. “Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales”. *Historia & Ensino. Revista do Laboratorio de Ensino de Historia*. 2003, nº 9, p. 1-25.

_____. “Finlandia no es Lourdes”. *Escuela*. 2011, febrero 23, p. 3.

Prats, J. y Hernández, A. “Educación por la valoración y conservación del patrimonio”. En VV.AA. *Por una ciudad comprometida con la Educación* (cap. V). Barcelona: Institut d’Educació de l’Ajuntament de Barcelona, 1999. P.108-124. ISBN: 84-7609-911-8.

Prats, J. y Santacana, J. “Enseñar Historia y Geografía. Principios Básicos”. En: *Ciencias Sociales de la Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona: Océano, 1998, Vol. 3. ISBN: 84-4941-125-4.

Prats, J y Santana, J. “La ciudad, un espacio para aprender. El valor educativo de la ciudad y el patrimonio”. *Aula de Innovación Educativa*. 2009, nº 182, p. 47-51.

Price, M. “History in danger”. *History*. 1968, nº53, 179, p. 342-347.

- Quinteros Cortes, J. “Enseñar a enseñar historia: del contenido al método”. *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2010, p. 535-541.
- Rico, L. y Ávila, R. “Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico”. En: Ballesteros, E. [et al.] (Coords.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla-La Mancha, 2003. p. 31-40. ISBN: 84-607-7319-1.
- Ruiz Pérez, R. “El patrimonio histórico. Propuesta didáctica”. En: García Ruiz, A.L. (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1997. p. 360-401. ISBN: 84-922368-9-2.
- Salkind, N. J. *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall, 1999. 380 p. ISBN: 970-17-0234-4.
- Santacana, J. “Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. Enseñanza de las Ciencias Sociales”. *Revista de investigación*. 2006, nº 5, p. 15-132.
- Santisteban, A., González, N. y Pagés, J. “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”. *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2010, p. 115-128.

- Santisteban, A. “Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana”. *Aula*. 2009, nº 189, p. 12-15.
- Serrat, N. “Museos virtuales como recursos para el área de ciencias sociales”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 2010, nº 27, p. 105-112.
- Seva Cañizares, F., Soriano López, M.C. y Vera Muñoz, M.I. “La práctica docente en las Ciencias Sociales: un análisis cuantitativo”. *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2010, p. 175-183.
- Sirvent M.T. “El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico”. En: Sirvent, M.T. *El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I*. Buenos Aires: Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFyL), 2003. p. 5-15.
- Stake, R. *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó, 2006. 427 p. ISBN: 84-7827-418-9.
- Ubieto Artieta, A. “Cuarenta y cinco años de experiencia enseñando a investigar con éxito a alumnos y profesores de secundaria”. *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2010, p. 417-431.
- Valls Montés, R. “La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales”. En: Nicolás Marín E., Gómez J. A. (Coords.), *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia: Universidad de Murcia, 2004. p. 153. ISBN: 84-8371-447-7.
- Van Manen, M. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, 2003. 219 p. ISBN: 84-8236-283-6.

Vilarrasa, A. “Las salidas escolares. Una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local”. En: *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*. Barcelona: Wolters Kluwer, 2002. p. 48/1-48/20. ISBN: 978-84-7197-706-9.

Wertsch, J. “Specific Narratives and Schematic Narrative Templates”. En: *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004. p. 49-62. ISBN: 0-8020-8713-2.

Publicaciones recientes de la Consejería de Educación, Formación y Empleo.

www.educarm.es/publicaciones

- V Certamen Nacional de Relatos "En mi verso soy libre": relatos 2012 /José Emilio Linares Garriga y Raquel Pulido Gómez (coord.).
- El uso didáctico de Quijote Mundo /M^a Teresa Caro Valverde, María González García.Travelling with Leonardo and Erasmus : English course [CD] / VV.AA
- Guía interactiva de reconocimiento y evaluación de flora silvestre y de jardinería. CD. 1: árboles. CD 2: plantas herbáceas y arbustivas / VV.AA.
- Historia de Begastri: una propuesta educativa [CD] / VV.AA.
- Guía didáctica del legado romano en la Encarnación de Caravaca de la Cruz [CD] / VV.AA.
- Manual interactivo de seguridad y manejo de maquinaria en jardinería [CD] / Blas Marín López y Fernando Sánchez Sánchez.

Publicaciones accesibles sólo en línea:

- Orientaciones para la adaptación del currículo en centros de educación especial y aulas abiertas / Flora M^a Pérez Avilés.
- Materiales para la comunicación multisensorial / María Lucía Díaz.
- Aprendizajes para la programación y evaluación de competencias básicas / Francisco Tortosa Nicolás.
- Detección de necesidades de formación (6 tit.)/ ICUAM.
- Geometría de los arcos : guía didáctica para su construcción y trazado / Narciso Sánchez Sánchez.
- Con el abuelo por Murcia / María del Mar Montaner Salas.
- Arquitectura civil desaparecida en la ciudad de Murcia : mirada didáctica a una identidad perdida / Antonio Martínez-Mena García.
- Educación para la convivencia: diálogo, comunicación interpersonal y tolerancia / Ramón Gil Martínez.
- Prevención en Educación Física: ergonomía y factores humanos. Evaluación de los centros de primaria de la Región de Murcia / Andrés Rosique Codina.
- La filosofía del amor de San Agustín de Hipona: una síntesis para bachillerato/ Ángel Damián Román Ortiz.
- El gran ajedrez para pequeños ajedrecistas: guía didáctica y práctica para la enseñanza del ajedrez como herramienta en el ámbito educativo / Juan Carlos Chacón Cánovas.

El patrimonio como recurso didáctico en la Educación Secundaria y Bachillerato

En este libro se analiza el uso del patrimonio como recurso didáctico en Enseñanza Secundaria y Bachillerato y su contribución a la consecución de los objetivos y contenidos propuestos en el currículo. A partir de un estudio empírico, basado en la realización de una serie de entrevistas a los alumnos y alumnas que cursaron el 2º de Bachillerato durante el curso 2009-2010, se realiza una descripción sobre el objeto de estudio.

El resultado muestra que el patrimonio es utilizado mínimamente como recurso educativo a pesar de la valoración positiva por parte de la comunidad científica. Las causas son la falta de tiempo, la existencia de la PAU, la formación de los docentes, la organización académica, el diseño del currículum y las administraciones educativas. Por ello se plantean una serie de propuestas de mejora para posibilitar el uso del patrimonio.

www.educarm.es/publicaciones

