

CONCEPCIONES Y USO DEL PATRIMONIO POR PARTE DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA: UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO

CONCEPTS AND USE OF HERITAGE BY TEACHERS OF GEOGRAPHY
AND HISTORY: A RESEARCH IN PROGRESS

CONCEPTUALIZAÇÃO E USO DO PATRIMÔNIO PELOS PROFESSORES
DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA: UMA PESQUISA EM CURSO

SEBASTIÁN MOLINA PUCHE¹

RESUMEN: Este artículo muestra un proyecto de investigación actualmente en proceso en el que se pretende analizar la concepción y el uso que los profesores de ciencias sociales de Educación Secundaria dan a los diferentes elementos que constituyen el patrimonio cultural. En este trabajo pretendemos mostrar los principales objetivos que persigue esta investigación, la metodología y herramientas utilizadas, y aportamos una primera aproximación a algunos de los datos obtenidos en la misma. Se trata de datos totalmente provisionales, pero que ya ofrecen interesantes conclusiones provisionales sobre qué piensan los profesores de Geografía e Historia acerca del patrimonio como recurso didáctico para la enseñanza de la historia, y cómo suelen utilizarlo en el aula.

Palabras clave: Proyecto de investigación, Educación Media Superior, Patrimonio, Metodología de aula, Didáctica del Patrimonio, Didáctica de la historia.

ABSTRACT: This article shows a research currently in process in which we try to analyze the design and use of social science teachers of secondary education given to the different elements that constitute

¹ Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia (España).

the cultural heritage. In this paper, we show the main objectives of this research, the methodology and tools used, and we provide a first approach to some of the data in it. It is entirely provisional data, but offer interesting and tentative conclusions about what geography and history teachers think about heritage as an educational resource for the teaching of history, and how they often to use it in the classroom.

Keywords: Research, High school education, Heritage, classroom methodology, Teaching Heritage, History Teaching.

RESUMO: Este artigo descreve um projeto de pesquisa atualmente em curso que procura analisar a conceptualização e o uso que os professores das Ciências Sociais no Ensino Médio fazem dos diferentes elementos que conformam o patrimônio cultural. Expõe-se os objetivos principais, metodologia, ferramentas utilizadas e alguns dados obtidos no desenvolvimento da pesquisa. Os dados são preliminares mais permitem conclusões provisionales interessantes sobre o pensamento dos professores de Historia e Geografia em relação ao patrimônio como recurso didático para o ensino da História e do modo em que acostumam usá-lo nas aulas.

Palavras chave: Geografía, Historia; patrimônio cultural; Ensino Médio.

1. INTRODUCCIÓN

Que el patrimonio, en su concepción más amplia, tiene un enorme potencial educativo es algo que, a día de hoy, está fuera de toda duda. De hecho, forman un binomio que cuenta, actualmente, con un reconocimiento generalizado.

En el caso español, son muchos los ejemplos que demuestran de ese reconocimiento y, por ende, el destacado lugar que se le está otorgando al patrimonio como elemento educativo.

El primero que podemos destacar es la creación de un *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes que implica una amplia gama de "...programas de actividades destinadas a la formación de los ciudadanos en la importancia de la investigación, protección y conservación de los bienes culturales" (Cuenca, Martín, Ibáñez y Fontal,

2014). La creación de este plan nacional denota que, desde instancias gubernamentales, el tándem patrimonio y educación ha obtenido la consideración necesaria para que se les haya destinado una partida presupuestaria con la que potenciar su desarrollo. Seguramente se trata de una cuantía insuficiente, pero no deja de ser muestra de la importancia que se le otorga a este asunto.

El segundo gran indicio de la relevancia que ha alcanzado el patrimonio como elemento educativo es la ingente producción bibliográfica aparecida en los últimos veinte años que tiene como objeto la educación patrimonial. El año 2011 tuvimos la oportunidad de llevar a cabo un trabajo de investigación en el que analizamos la producción científica (artículos de revistas y tesis doctorales principalmente) aparecida en España en el ámbito de Didáctica de las Ciencias Sociales desde el año 2000 (Miralles, Molina y Ortuño, 2011). Una investigación que, en fechas próximas a la citada, también realizaron otros investigadores en otras universidades españolas (a destacar los trabajos de Jesús Estepa, 2009 y Joaquim Prats y Rafael Valls, 2011). En todos ellos, las conclusiones a las que llegamos en lo referente a la producción relativa a educación patrimonial era la misma: es el campo de investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales que más ha crecido, y con diferencia, en los últimos años. Hasta el punto de que, de ser un campo secundario de investigación, cuando no marginal, a mediados de los años noventa (así lo demostraba un trabajo pionero de Joaquim Prats, 1997), ha pasado a ser un campo totalmente consolidado, y posiblemente el más dinámico de los que componen el área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

El tercer gran indicio reside en la última reforma educativa (la Ley de Mejora de la Calidad Educativa, conocida por sus siglas como LOMCE y aprobada en 2014). En el decreto que configura el currículo educativo de Educación Primaria² aparecen, por primera vez, contenidos referidos específicamente al patrimonio. En el nuevo texto legal, a partir de tercer curso y hasta sexto curso de Educación Primaria, en el bloque de contenidos número 4 (denominado "Las huellas del tiempo" y destinado a aglutinar las temáticas referidas a historia), aparece un contenido titulado "Nuestro patrimonio histórico y cultural". Es cierto que bajo esa denominación se esconden, básicamente, los contenidos propios de historia del arte (Pinto y Molina Puche, 2015). Pero también lo es que, al utilizar esa terminología, se le está dando un relieve, una importancia a lo patrimonial que antes no tenía.

² <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

Ahora bien, visto lo anterior, cabe preguntarse cuáles son las razones explicativas de que la educación patrimonial “esté de moda”. Entre las mismas podemos destacar tres.

1. La primera de ellas se encuentra en la enorme diversidad de los elementos que componen el concepto de patrimonio. Esa diversidad (el carácter holístico del que nos ha hablado Cuenca, 2002), facilita que pueda ser utilizada en distintas materias escolares.

En efecto, el hecho de que lo patrimonial esté conformado tanto por elementos naturales tangibles y de gran monumentalidad como por ejemplo un parque natural (el de Yellowstone, en EE.UU., fue uno de los primeros en ser considerado como patrimonio nacional en una fecha tan temprana como 1872), hasta elementos tan cotidianos como una cucharilla (parafraseando el título de la obra de Heinich, 2012), un cuento popular, un juego tradicional (Trigueros, 2009) o una fiesta local, permiten que, a nivel educativo, sean muchas las áreas de conocimiento (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Educación Musical, Educación Física) que pueden utilizar el patrimonial como recurso educativo, con todo lo que ello conlleva.

2. De igual modo, esa diversidad y su gran versatilidad han facilitado que el patrimonio se haya instrumentalizado en los distintos ámbitos educativos (formal o reglada, no formal e informal). En este sentido, cabe destacar que el ámbito de educación formal ha sido, y sigue siendo (como veremos a continuación), el que menos ha sabido aprovechar el potencial educativo de los elementos patrimoniales. Los ámbitos de la educación no formal e informal, por medio de la elaboración de talleres, charlas, granjas, reconstrucciones... tomaron, desde un primer momento, la voz cantante en el aprovechamiento de los elementos patrimoniales, hasta el punto de que muchos agentes educativos han considerado que el patrimonio es algo más propio (cuando no privativo) de la educación no formal (Estepa, Ávila y Ruiz, 2007).

3. Otra de las razones explicativas de esa “popularidad” del patrimonio en educación es que lo patrimonial, en tanto que ese conjunto de elementos “que nos pertenece”, “que nos representa”, “que hemos heredados de nuestros ancestros”, tiene, por definición, una más que considerable carga emotiva, que suele ser utilizada, por un lado, para educar en valores (conservación, protección, puesta en valor, reconocimiento...), y muy ligado a ello, para crear, formar, fortalecer identidades colectivas (como, por ejemplo, la identidad nacional), a partir de esa valoración de “lo nuestro”. Obsta decir que, en este

último caso, usar el patrimonio como elemento para crear o fomentar identidades nacionales, étnicas o culturales no tiene por qué ser negativo, ni mucho menos: como muy bien han señalado recientemente Santacana y Prats (2015: 184), uno de los principales objetivos de la educación patrimonial en la escuela es que permite fomentar el orgullo y la cohesión grupal. Pero en ocasiones, puede significar jugar con fuego, pues no es extraño (y hay muchos ejemplos de ello), que se acabe instrumentalizando ese elemento patrimonial como icono de identidad excluyente (Molina Puche, 2015). Y es lo que hay que evitar.

En definitiva, en los últimos años el concepto de patrimonio cultural ha pasado de ser "el conjunto de monumentos, obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia" (tal y como lo definía la UNESCO en 1972), para convertirse en el conjunto de bienes tangibles e intangibles que reflejan la herencia cultural de un pueblo, etnia y/o grupo social (Uzcátegui, 2001, en Fontal, 2003), lo que ha significado pasar de una concepción propiamente histórico-artística a una concepción cultural, globalizadora y unitaria en la que existe una conexión interna entre los elementos que lo componen, de forma que en su conjunto tengan significado y expliquen de forma coherente las estructuras sociales (Cuenca, 2002).

No obstante, pese a la enorme consideración que se suele otorgar al patrimonio como recurso y objeto educativo, su enorme potencialidad, su versatilidad... los estudios realizados sobre el uso de lo patrimonial en las aulas de Ciencias Sociales (y en este caso destacaría el realizado en por Estepa, Ávila y Ferreras, 2013), demuestran que su presencia es limitada y esporádica.

De esta manera, cabe preguntarse (Cuenca, Estepa y Martín, 2011, 55):

- Si el patrimonio es tan motivador, ¿por qué suele ser tan aburrido para el alumnado?
- Si el patrimonio tiene tal potencial educativo, ¿por qué se trabaja tan poco en las aulas?
- Si es tan atractivo, ¿por qué se mantiene tan poco contacto directo?

2. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Para intentar responder a estas y otras preguntas, estamos desarrollando un proyecto de investigación titulado “La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria” cuya principal finalidad es analizar el uso real que el profesorado de Geografía e Historia de la etapa de Educación Secundaria da a los elementos patrimoniales en sus clases. Es decir, calibrar hasta qué punto el colectivo de profesores utiliza estos recursos en su labor docente. Se trata de un proyecto de investigación desarrollado por un equipo formado por once investigadores de la Universidad de Murcia (nueve profesores del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, una profesora del área de Didáctica de la Lengua española y un profesor del área de Didáctica de la expresión musical), y tres colaboradores, profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales especializados en educación patrimonial, de otras tantas universidades españolas (Universidad de Huelva, Universidad del País Vasco y Universidad de Zaragoza).

El proyecto tiene tres grandes objetivos:

1. Analizar de la presencia del patrimonio en los currículos educativos desde una perspectiva comparada.
2. Averiguar la presencia del patrimonio cultural (y en particular el inmaterial) en programaciones y libros de texto.
3. Conocer las concepciones del profesorado sobre el uso del patrimonio cultural, y particularmente el inmaterial, como recurso didáctico.

Inicialmente pretendíamos centrar la investigación en el patrimonio inmaterial, pero las tareas relacionadas con los dos primeros objetivos (análisis curricular y de libros de texto, se pueden observar conclusiones parciales en Sánchez Ibáñez y Martínez Nieto, 2015) mostraron, muy a las claras, que el problema al que nos enfrentábamos era aún más grave que habíamos previsto: el patrimonio, en sentido amplio (esto es, tanto el tangible como el intangible), no tenía casi cabida alguna en currículos y manuales escolares. De ahí que decidiéramos ampliar el objeto de estudio, sin dejar de lado el interés por lo inmaterial.

En lo relativo a las concepciones del profesorado (el punto central del trabajo), hemos utilizado como herramienta principal el cuestionario.

Este cuestionario nace con una prueba piloto que realizamos, en este caso con entrevistas, en un estudio de caso realizado en un solo instituto en una población al norte de la provincia (Yecla, recogido en Molina Puche y Muñoz, 2016). A partir de los resultados obtenidos elaboramos un primer cuestionario, que es revisado por expertos, y con el cual realizamos una segunda prueba piloto. Tras esa prueba se procede a la revisión de cuestionario y elaboración de texto definitivo. El actual es el séptimo texto realizado desde el primer esbozo de cuestionario.

El cuestionario está conformado en cuatro apartados.

El primer apartado es un bloque de identificación del profesor y del centro, y un primer acercamiento a la materia.

Se trata de once preguntas que aportan una serie de datos que permiten conocer el perfil profesional de los encuestados (sexo, edad, años como docente, años impartiendo Geografía e Historia, formación académica, si han tenido experiencia en otros niveles educativos); su situación administrativa; los libros de texto que se utilizan en los distintos cursos de Educación Secundaria y Bachillerato; y por último, si en el centro se suelen realizar salidas escolares, dónde se suelen realizar y qué apoyos tiene el docente que las desarrolla tanto del departamento/centro escolar, como de las autoridades educativas locales o regionales.

El segundo bloque está compuesto por cuatro grandes preguntas que engloban una serie de afirmaciones, con respuesta cerrada, en la que los encuestados deben mostrar su nivel de acuerdo o desacuerdo (escala Likert: 1= muy en desacuerdo; 2 = moderadamente en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = moderadamente de acuerdo; 5 = muy de acuerdo; de esta manera el trabajo estadístico posterior, realizado con el paquete estadístico SPSS, se realiza de una manera más sencilla).

Son unas preguntas que se centra en el concepto de patrimonio, y sobre la consideración que tienen de éste como recurso educativo: 11. *Señala lo que consideras más cercano a tu definición del concepto de patrimonio;* 12. *¿Cómo crees que tratan los libros de texto elegidos por el centro los siguientes temas?;* 13. *¿Consideras que el actual currículo autonómico trata suficientemente los contenidos relacionados con la historia local y regional y el patrimonio asociado a ellos?;* 15. *¿Hasta qué punto consideras importante tratar la historia y el patrimonio local o regional en las clases de CCSS?*

Se incluye también una pregunta, la 14, en la que se inquiera al profesorado sobre la relación entre patrimonio, enseñanza de la historia y creación de identidades colectivas. Es una pregunta abierta, para que puedan exponer lo que deseen.

El tercer bloque está formado por dos grandes preguntas (16. *¿Tiene cabida la historia y el patrimonio local/regional en tus clases?*; y 17. *¿Cuánto utilizas las actividades o los recursos siguientes en tus clases de Historia?*) que agrupan una veintena de afirmaciones con respuestas cerradas, que se centran en el uso que hacen los docentes de los elementos patrimoniales en sus clases.

El cuarto y último bloque del cuestionario se centra en posibles propuestas de mejora (*¿Cómo podría facilitarse el uso de la historia y el patrimonio local-regional en las clases?*). Está diseñado también para cotejar lo respondido en bloques anteriores.

La investigación estaba prevista inicialmente para ser aplicada únicamente entre el profesorado de la Región de Murcia. De hecho, en los inicios se plantea que la población del estudio va a estar compuesta por el *profesorado de Geografía e Historia* de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia que imparte docencia en Educación Secundaria Obligatoria; mientras que la muestra iba a tener un carácter *probabilístico*. Sin embargo, población y muestra se han variado: actualmente el estudio se ha extendido a otras regiones españolas y, con las debidas adaptaciones, se ha enviado también a otros países.

En estos momentos contamos con una muestra de 266 cuestionarios respondidos por docentes españoles (174), ecuatorianos (72), portugueses (15) y chilenos (5).

La recogida de respuestas aún no está cerrada: se han enviado cuestionarios a Reino Unido, EE.UU., Canadá, Brasil y Argentina.

Estamos todavía en un estado inicial de análisis de los datos con los que contamos actualmente.

No obstante, los resultados parciales que estamos obteniendo son bastante indicativos.

Una simple lectura superficial y muy poco elaborada (esto es, sin diferenciar entre países, ni entre colectivos o perfiles de profesores encuestados) de las respuestas dadas a las preguntas 11 (*Señala lo que consideras más cercano a tu*

definición del concepto de patrimonio) y 12 (*Cómo crees que tratan los libros de texto elegidos por el centro el patrimonio y la historia local/regional*) nos muestra que el profesorado parece tener un claro concepto de patrimonio, al tiempo que denuncia la poca presencia que tiene en los manuales escolares y la repercusión que esta poca representación de lo patrimonial tiene en la formación de sus alumnos.

En efecto, en el caso de la pregunta 11, tal y como se recoge en la Tabla 1, más de la mitad de los encuestados (el 51%) se muestran moderadamente de acuerdo o muy de acuerdo en considerar la subjetividad del patrimonio y su relación con los valores que el colectivo social les atribuye, muy en la línea con lo señalado por autores como Uzcátegui (2001) o Cuenca (2002).

Tabla 1. El patrimonio es subjetivo, depende de los valores que se le atribuyen

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	5.2	5.2	5.2
	Moderadamente en desacuerdo	19.1	19.1	24.2
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	21.6	21.6	45.9
	Moderadamente de acuerdo	27.8	27.8	73.7
	Muy de acuerdo	23.2	23.2	96.9
	Sin respuesta	3.1	3.1	100.0
	Total	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia.

Más contundentes se muestran a la hora de asignar, al patrimonio, una clara función como fuente histórica (otra de las afirmaciones que se presentan en la citada pregunta 11): como se recoge en la Tabla 2, el 79,4% de los encuestados se encuentran moderadamente de acuerdo o muy de acuerdo con dicha afirmación. Si a ello le unimos que, cuando se les pregunta por su consideración sobre la presencia de lo patrimonial en los manuales escolares (pregunta 12), el 60.8% de los encuestados responde que se trata muy parcialmente y

con poca extensión, la visión que se obtiene del conjunto no hace más que redundar en la enorme potencialidad didáctica que el profesorado que ha participado en el estudio confiere al patrimonio.

Tabla 2. El patrimonio como fuente de información que da autoridad a la Historia

		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1.0	1.0	1.0
	Moderadamente en desacuerdo	4.6	4.6	5.7
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10.8	10.8	16.5
	Moderadamente de acuerdo	33.5	33.5	50.0
	Muy de acuerdo	45.9	45.9	95.9
	Sin respuesta	4.1	4.1	100.0
	Total	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, cuando cotejamos los datos anteriormente expuestos con las respuestas obtenidas en la pregunta 16 (*¿Tiene cabida la historia y el patrimonio local/regional en tus clases?*) y 17 (*¿Cuánto utilizas las actividades o los recursos siguientes en tus clases de Historia?*) se puede observar, de manera totalmente tangible, que en realidad, el uso que hacen del patrimonio en sus clases de Geografía e Historia es muy limitado, como ya se mostró en el estudio realizado por Estepa, Ávila y Ferreras (2013).

En efecto, el uso tanto de fuentes materiales relacionadas con la historia local o regional (entre las que se incluían no sólo fuentes escritas, sino también elementos patrimoniales como monumentos, sitios o yacimientos arqueológicos, museos...), como de elementos propios del patrimonio inmaterial o intangible (cuentos, refranes, leyendas, juegos tradicionales, fiestas locales o regionales...) se encuentra, tal y como puede observarse en la Tabla 3, reducido casi en su totalidad a momentos ocasionales. Algo que, en el caso del patrimonio inmaterial es aún más llamativo: casi un 10% de los encuestados afirma no

utilizarlos nunca, y más de un setenta por ciento de los encuestados afirma que sólo lo ha utilizado en ocasiones, o directamente, de manera esporádica.

Tabla 3. Respuestas dadas en la pregunta 17: ¿Cuánto utilizas las actividades o los recursos siguientes en tus clases de Historia?

Afirmación		<i>Trabajo con fuentes materiales regionales o locales</i>		<i>Trabajo con elementos del patrimonio inmaterial</i>	
		Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	4.1	4.1	9.8	9.8
	Muy poco	27.3	31.4	30.9	40.7
	En ocasiones	47.9	79.4	39.7	80.4
	Habitualmente	17.0	96.4	16.5	96.9
	A diario	1.0	97.4	1.5	98.5
	Sin respuesta	2.6	100.0	1.5	100.0
	Total	100.0		100.0	

Fuente: elaboración propia

En definitiva, nos encontramos, en este primer estadio del tratamiento de los datos obtenidos, con una visión en la que, claramente, aparece una auténtica discordancia entre la concepción que el profesorado de Educación Secundaria (y en este caso, como hemos señalado, hablamos del conjunto de los encuestados, sin diferenciar en el origen de los mismos, ni el perfil profesional, personal o académico de los mismos) de la potencialidad didáctica de lo patrimonial y el uso real que hacen del mismo en el aula. Algo que, vistos los estudios previos realizados en este sentido podíamos esperar, pero que, a priori (en tanto que queda mucho por hacer), parece ser realmente extremo.

3. CONCLUSIONES

Como señalábamos anteriormente, no se trata más que de una serie de datos parciales, meramente descriptivos, y que todavía han de ser debidamente elaborados. No obstante, y pese a todo ello, esta mínima muestra permite vis-

lumbrar que, muy probablemente, los resultados que se obtengan van a estar en la línea de los obtenidos en el estudio de caso realizado en el Instituto de Educación Secundaria de Yecla (Molina Puche y Muñoz, 2016), en el que pudimos constatar que el problema no se trataba tanto de un desconocimiento del profesorado de las potencialidades didácticas del patrimonio, sino de factores de otra índole.

En efecto, los datos que comenzamos a obtener nos permiten observar que, ciertamente, existe cierta divergencia entre la concepción dinámica, abierta e integral que se ofrece del patrimonio en los trabajos elaborados desde Didáctica de las Ciencias Sociales, y la visión que el profesorado de Secundaria tiene del mismo, una concepción generalmente mucho más fragmentaria y académica del patrimonio, en la que se le otorga una valoración más estática y monumentalista, con una introducción dentro del proceso educativo en un carácter descriptivo y, por tanto, pasivo (algo que ya observó Domínguez, 2003).

Sin embargo, estos datos iniciales y los estudios preliminares realizados, parecen indicar que no es esa divergencia en la concepción del patrimonio la principal causa explicativa del poco uso del patrimonio como recurso educativo. Factores como la práctica ausencia de materiales especializados para usar en el aula (incluido, como hemos señalado, la poca presencia de lo patrimonial en los libros de texto: Sánchez y Martínez, 2015), la mínima ayuda recibida por los centros educativos por parte de autoridades locales y regionales para realizar actividades extraescolares, la poca relación existente entre escuelas y espacios patrimoniales (museos, centros de interpretación...), y por supuesto, el que posiblemente sea el principal factor limitante de que el patrimonio tenga una mayor presencia en las aulas: la obligación, por parte de los docentes, de tener que afrontar un temario cada vez más denso y complejo (la inclusión de los estándares de aprendizaje en la nueva LOMCE no ha facilitado, ni mucho menos, la docencia en Secundaria). Todo ello trae consigo –a través de un curriculum que abandona estos elementos que dan lugar a la historia– una depreciación del patrimonio dentro de la programación general de los centros educativos que explica esa dicotomía entre alta valoración y poco uso.

Queda mucho por hacer, pero tal vez estemos en el buen camino: el primer paso para solventar un problema es detectarlo. Y esperamos que con este tipo de estudios podamos, al menos, dar ese primer paso.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria (referencia 18951/JLI/1318951/JLI/13), financiado por Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la CARM.

BIBLIOGRAFÍA

- Cuenca, José María, *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*, Huelva, Universidad de Huelva, 2002.
- Cuenca, José María, Estepa, Jesús y Martín, Miryam, El patrimonio cultural en la educación reglada, en: *Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y Educación*, Nº 5, 2011, págs. 45-58
- Cuenca, José María, Martín, Miryam, Ibáñez, Alex y Fontal, Olaia, La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro, en: *CLIO. History and History teaching*, Nº 40, 2014.
- Domínguez, Consuelo, El patrimonio. A la búsqueda de un lugar en el currículo, Ernesto Ballesteros et al. (coord.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, págs. 225-234.
- Estepa, Jesús, Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales, *Investigación en la escuela*, Nº 69, 2009, págs. 19-30.
- Estepa, Jesús, Ávila, Rosa María y Ferreras, Mario. Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje, Jesús Estepa (coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*, Huelva, Universidad de Huelva, 2013, págs. 41-59.
- Estepa, Jesús, Ávila, Rosa María y Ruiz, Rocío, Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo, en: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 6, 2007, págs. 75-94.
- Fontal, Olaia, *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*, Gijón, Trea, 2003.

- Fontal, Olaia e Ibáñez, Alex, Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España, en *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 2015, págs. 15-32.
- Heinich, Nathalie, *La fabrique du patrimoine. De la cathédrale à la petite cuillère*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 2012.
- Miralles, Pedro, Molina Puche, Sebastián y Ortuño, Jorge, La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en España: balance y retos de futuro, en: *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 n° 1, 2011, págs. 149-173.
- Molina Puche, Sebastián, Identidades colectivas y enseñanza de la historia en las sociedades multiculturales actuales, Laura H. Lima Muñiz y Patricia Pernas (coordinadoras), *Didáctica de la historia. Problemas y métodos*, México, El Dragón Rojo, 2015, págs. 223-258.
- Molina Puche, Sebastián, y Muñoz, Rafael Emilio, El uso del patrimonio en la enseñanza de la historia: estudio de caso, en: *Revista Complutense de Educación*, 2016 (en prensa).
- Pinto, Helena y Molina Puche, Sebastián, La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal, en: *Educatio Siglo XXI*, Vol. 33 N° 1, 2015, págs. 103-128.
- Prats, Joaquín, La investigación en Didáctica de las Sociales, *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*, Sevilla, Díada, 1997, págs. 9-25.
- Prats, Joaquín, y Valls, Rafael, The Teaching of History in Spain. Current Situation, Elisabeth Ermann y Wolfgang Hasberg (editores), *Facing Mapping Bridging diversity. Foundation of a European. Discourse on history Education*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2011, págs. 261-268.
- Sánchez Ibáñez, Raquel y Martínez Nieto, Alejandro, Patrimonio e identidad de la Región de Murcia: una aproximación a través del currículo y los libros de texto de Ciencias Sociales de Secundaria, *Clio. History and History teaching*, N° 41, 2015, págs. 1-37.
- Santacana, Joan y Prats, Joaquín, La educación patrimonial y su contribución a la educación ciudadana, Laura H. Lima Muñiz y Patricia Pernas (coordinadoras), *Didáctica de la historia. Problemas y métodos*, México, El Dragón Rojo, 2015, págs. 175-202.
- Trigueros Cervantes, Carmen, El juego tradicional en la escuela del siglo XXI, Vicente Navarro y Carmen Trigueros (coordinadores), *Investigación y juego motor en España*, Lleida, Universidad de Lleida, 2009, págs. 243-272.