

Martínez-Gil, T., Sáez-Rosenkranz, I & Farrujia de la Rosa, A.J. (2024). Los iconos patrimoniales urbanos y la creación de itinerarios didácticos entre el futuro profesorado de infantil y primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 157-171.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.598881>

## Los iconos patrimoniales urbanos y la creación de itinerarios didácticos entre el futuro profesorado de infantil y primaria

Tània Martínez- Gil<sup>1</sup>, Isidora Sáez-Rosenkranz<sup>2</sup>, A. José Farrujia de la Rosa<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Barcelona, <sup>2</sup>Universidad de La Laguna

### Resumen

El presente artículo tiene por objetivo analizar la concepción que tiene el alumnado universitario de magisterio sobre el patrimonio y su didáctica a partir del análisis de itinerarios didácticos diseñados mediante la selección de iconos patrimoniales urbanos. El proyecto se basó en el trabajo interuniversitario entre el alumnado de los grados de primaria e infantil de ambas universidades, con el objetivo de desarrollar una propuesta de itinerario didáctico patrimonial con características homólogas para las ciudades de La Laguna y Barcelona, destinada al alumnado de 5 a 6 años. Después de seis semanas de trabajo conjunto y telemático, se recogieron los itinerarios elaborados y se procedió a vaciar sus características. Mediante la estadística descriptiva observamos que en los itinerarios diseñados, el alumnado prioriza para un uso didáctico el patrimonio monumental y escasamente considera otros tipos patrimoniales. Asimismo, desde el punto de vista didáctico, se observa que en las propuestas del alumnado abundan los modelos clásicos de guiaje y el uso de fichas. No obstante, frente a esta tendencia de corte más tradicional, se aprecia la integración de áreas curriculares diversas, lo que evidencia un uso educativo del entorno interdisciplinar. En conclusión, los resultados permiten evidenciar el peso que el turismo cultural y los contenidos de los libros de texto tienen en los itinerarios patrimoniales diseñados, aun cuando hay un esfuerzo por realizar con ellos un trabajo interdisciplinar.

### Palabras clave

Patrimonio Cultural; formación de docentes; educación patrimonial, didáctica de las ciencias sociales.

---

### Contacto:

Tània Martínez Gil, [tania.martinezgil@ub.edu](mailto:tania.martinezgil@ub.edu), Universidad de Barcelona, Passeig Vall d'Hebron 171, edificio de Llevant, despacho 117, 08035, Barcelona.

Este trabajo forma parte de los proyectos "Trabajo cooperativo, entornos colaborativos y aprendizaje competencial en la Didáctica de las Ciencias Sociales" y "Aprendizaje activo y patrimonio cultural desde la Didáctica de las Ciencias Sociales", desarrollados respectivamente en el marco de las convocatorias del Vicerrectorado de Innovación Docente, Calidad y Campus Anchieta de la Universidad de La Laguna.

# Urban heritage icons and the creation of didactic itineraries among future Early-Childhood and primary school teachers

## Abstract

This paper aims at analyzing the conception of cultural heritage underlying didactic itineraries developed by childhood and primary education future teachers. The itineraries were designed through the selection of urban heritage icons based on inter-university work between students of the primary education training program and the early childhood education training program at two universities in two different cities, La Laguna and Barcelona. The designed didactic itineraries were expected to be applicable in the two cities, and with children 5 to 6 years old. After six weeks of joint and online work by students of both universities, the itineraries were collected, and their characteristics. Through the use of descriptive statistics, we observe that in the designed itineraries students prioritize monumental heritage for didactic use and rarely consider other types of heritage. Likewise, from a didactic point of view, it is observed that students' proposals tend to use classic guidance models and written worksheets. However, in front of this more traditional trend, the integration of diverse curricular areas is positively appreciated, showing an educational use of the interdisciplinary environment. In conclusion, the results show the importance of cultural tourism and textbook contents when designing heritage itineraries, even when there is an effort to carry out interdisciplinary work with them.

## Key words

Cultural Heritage; teachers training; heritage education; social science

## Introducción<sup>1</sup>

La educación patrimonial ha ido cobrando protagonismo en la enseñanza de las Ciencias Sociales en las últimas décadas, no sólo en España sino también a nivel internacional (Moreno, et al., 2022). En el caso español, son numerosas las propuestas de innovación (Cuenca, 2003; Farrujia et al., 2022), y también los proyectos de investigación y desarrollo (I+D) y la elaboración de tesis doctorales. Estas iniciativas y el propio Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) han contribuido a que el patrimonio tenga una presencia cada vez más importante en las normativas legales, en materia educativa, en las distintas etapas (Fontal Merillas et al., 2017).

En este contexto, y tal y como han señalado Cuenca (2003) o Moreno et al. (2022), resulta clave conocer cuál es la imagen que los futuros docentes tienen sobre el patrimonio y su didáctica. La concepción del patrimonio condiciona su posterior enseñanza, al determinar las decisiones curriculares y pedagógicas de los futuros maestros/as que, obviamente, tienen consecuencias sobre sus discentes. Por eso es importante formar al alumnado universitario en este aspecto y desarrollar investigaciones sobre las concepciones que tienen acerca del patrimonio, pues así es posible diseñar y planificar programas de enseñanza y aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Este artículo es resultado de los Proyectos de Innovación y Transferencia Educativa “Trabajo cooperativo, entornos colaborativos y aprendizaje competencial en la Didáctica de las Ciencias Sociales” y “Aprendizaje activo y patrimonio cultural desde la Didáctica de las Ciencias Sociales”, desarrollados respectivamente en el marco de las convocatorias del Vicerrectorado de Innovación Docente, Calidad y Campus Anchieta de la Universidad de La Laguna, durante los cursos académicos 2020-21 y 2021-22

Una de las estrategias más relevantes en el trabajo con el patrimonio es el itinerario didáctico, que permite la enseñanza de la Historia y el desarrollo de competencias necesarias para construir un pensamiento crítico (Estepa Giménez y Delgado-Algarra, 2021). La educación patrimonial, tanto en el ámbito formal como en el no formal, posibilita la formación de una ciudadanía crítica y el abordaje de problemas sociales relevantes, así como aspectos relacionados con la identidad y los procesos de patrimonialización (Domínguez Almansa y López Facal, 2015; Gómez, 2014; Molina et al., 2015).

En España se han desarrollado distintos proyectos de investigación para valorar cuál es la concepción del patrimonio y de su didáctica por parte del alumnado universitario en formación (futuros profesores de infantil y primaria). Estos proyectos son más abundantes para la etapa de educación primaria (Cuenca, 2003; Estepa, et al., 2007; Moreno y Ponsoda, 2018; Fontal Merillas, et al., 2020; Gillate, et al., 2021; Castrillo, et al., 2022), pero menos frecuentes para la de infantil, pues como han señalado Moreno et al. (2022), no fue sino con posterioridad a la década de 1990 cuando los contenidos propios de las Ciencias Sociales se empezaron a introducir en Educación Infantil. En general, las distintas aportaciones reflejan que el alumnado tiende a identificar el patrimonio cultural con los monumentos, edificios, castillos, iglesias y, en menor medida, con las obras que se encuentran conservadas en museos. Es decir, predomina el patrimonio eminentemente arquitectónico y urbano, pues se trata de elementos muy presentes en la vida de los futuros docentes. En el caso concreto del futuro profesorado de infantil, las fiestas y tradiciones están muy presentes, entre otros motivos, porque son elementos que forman parte de la cultura popular. Desde el punto de vista didáctico, prevalecen las propuestas teóricas frente a las prácticas, casi no se desarrolla la finalidad crítica y, en general, se observa una escasa relación entre la educación patrimonial y las propuestas de tipo intervencionista, destinadas a tratar aspectos relacionados con la conservación del patrimonio.

Esta realidad permite entender por qué los futuros maestros no suelen tener una concepción global y holística del patrimonio. Esta concepción limitada, tal y como han señalado Moreno et al. (2022), tiene en cuenta aspectos como la monumentalidad, las dimensiones o la antigüedad de los elementos inmuebles (edificios, castillos, iglesias, museos, etc.) y también el grado de conservación de los bienes muebles que se conservan en los museos: su presencia en un museo los convierte en un elemento importante que merece ser preservado y, por tanto, es parte de nuestro patrimonio. Asimismo, desde el punto de vista didáctico, la educación patrimonial está condicionada por los libros de texto.

En este sentido, los libros de texto de Ciencias Sociales de primaria contribuyen a reforzar esta tendencia, pues el patrimonio representado es predominantemente el monumental, de tipo arquitectónico, así como el de los grandes artistas contemporáneos (a partir de pinturas y esculturas, básicamente). Es decir, no tienen cabida los patrimonios rurales ni la denominada arquitectura sin arquitectos. Asimismo, tienen especial protagonismo las realizaciones culturales de las grandes civilizaciones (Egipto, Grecia y Roma). Por su parte, en las actividades suelen primar la memorización y la repetición de contenidos cerrados en detrimento de las pequeñas investigaciones, del aprendizaje colaborativo o del contacto didáctico con el patrimonio inmediato al alumnado (Farrujia, 2022).

Tomando como referente este panorama, en este artículo analizamos y valoramos el concepto de patrimonio cultural y su didáctica, en base al patrimonio del entorno inmediato al alumnado participante en el proyecto. Es en este ámbito del aprendizaje contextual en el que los itinerarios didácticos desempeñan un rol importante, en el marco de la educación patrimonial, especialmente en las etapas de infantil y primaria, al abordarse el contexto local (barrio, localidad) y familiar (costumbres, festividades), lo que permite trabajar con el patrimonio en sus dimensiones material e inmaterial (Rivero, 2011).

## Metodología

Con el objeto de analizar las concepciones que tiene el futuro profesorado sobre el patrimonio y el uso didáctico que hace de él, se planteó un estudio descriptivo que emplea el análisis de contenido como metodología principal, debido a que “permite hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto” (Hernández et al., 2006, p. 356). Este diseño resulta útil cuando se quieren explorar aspectos profundos de los actos comunicativos, (López Noguero, 2002), en este caso, las concepciones del patrimonio en diseños didácticos. Para ello se crearon dos objetivos generales en relación directa con el diseño del sistema de categorización de análisis: (OG1) conocer las concepciones del alumnado en relación al patrimonio y (OG2) Conocer los usos que de él hacen a partir del diseño de itinerarios didácticos interciudades e interciclos.

### 3.1. Muestra y contexto de aplicación

El método de selección de la muestra para este estudio fue un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Babbie, 2000). Para ello se contó con el alumnado de los grados de Maestro/a de educación infantil y Maestro/a de educación primaria de las universidades de La Laguna y Barcelona y, más concretamente, aquel estudiantado que se encontraban cursando las asignaturas específicas de didáctica de las ciencias sociales de tercer y cuarto curso, en ambos grados y universidades. En la investigación participaron un total de 254 estudiantes (128 del grado de maestro en educación infantil y 126 del de maestro de educación primaria). Para la ejecución del proyecto se confirmaron un total de 26 grupos de trabajo híbridos en cuanto a procedencia (grado y universidad), en el que cada uno que contó con integrantes de ambos grados y universidades. Los grupos estuvieron integrados por una media de 6,9 integrantes por grupo (DT=1,4).

### 3.2. Instrumentos y tipología de análisis de datos

Con el objeto de analizar las concepciones que tiene el alumnado sobre el patrimonio y el uso didáctico que de él hacen, se estudiaron los contenidos de dos fuentes de información. Por un lado, se pidió al alumnado que diseñasen itinerarios didácticos para trabajar con estudiantes de 5 a 6 años. El diseño de los itinerarios se realizó en grupos híbridos (inter-universitario e inter-grado) y debía ser aplicable al mismo tiempo en dos ciudades (Farrujia et al., 2022).

El diseño de los itinerarios fue vaciado mediante una parrilla de categorías cualitativas (Tabla 1).

Tabla. 1.  
Descriptores para la categorización de los indicadores de análisis

Categoría 1. Clasificación y tipología patrimonial		
Variable	Indicador	Descriptor
Tipo de bien trabajado	Material	Elementos patrimoniales tangibles de carácter mueble o inmueble.
	Inmaterial	Elementos patrimoniales intangibles, que conforman imaginarios sociales.
	Mixto	Elementos patrimoniales materiales contextualizados a través de una interpretación inmaterial.

Tipología patrimonial	Natural	Elementos patrimoniales de carácter medioambiental.
	Histórico	Referentes arqueológicos, documentales.
	Artístico	Manifestaciones correspondientes a los distintos movimientos estilísticos.
	Etnológico	Elementos tradicionales que reflejan el cambio social y la diversidad bio-geológica o cultural.
	Científico-Tecnológico	Elementos o paisajes de la ciencia o tecnológico-industriales relevantes.
	Holístico	Consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores.

Categoría 2. Enseñanza-aprendizaje del patrimonio

Integración con el currículum de Ed. Infantil	Conocimiento de sí mismo y de los demás	Autoconocimiento y gestión de las emociones; juego y movimiento; autonomía personal y relacional.
	Conocimiento del entorno	Exploración del entorno; experimentación e interpretación; razonamiento y representación.
	Comunicación y lenguajes	Observar, escuchar y experimentar; hablar, expresar y comunicar; interpretar, representar y crear.
Integraciones con el currículum de Ed. Primaria	Lingüístico	Comunicación oral; comprensión lectora; expresión escrita; literaria; plurilingüe e intercultural.
	Matemático	Resolución de problema; razonamiento y prueba; conexiones; comunicación y representación.
	Conocimiento del medio	Mundo actual; salud y equilibrio personal; tecnología y vida cotidiana; ciudadanía.
	Artístico	Percepción; comprensión y valoración; interpretación y producción; imaginación y creatividad.
	Educación física	Actividad física; hábitos saludables; expresión y comunicación corporal; juego motriz y tiempo libre.
	Educación en valores	Personal; interpersonal y social.
	Digital	Instrumentos y aplicaciones; tratamiento de la información y organización de entornos digitales de trabajo y de aprendizaje; comunicación interpersonal y comunicación; hábitos, civismo e identidad digital.
	Aprender a aprender	Autoconocimiento respecto al aprendizaje; aprendizaje individual, aprendizaje en grupo; actitud positiva hacia el aprendizaje.
Autonomía, iniciativa personal y emprendeduría	Autoconcepto; creación i realización de proyectos personales y colectivos.	

Recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio	Visita guiada-explicativa	Acción expositiva, habitualmente pasiva, y dirigida por los docentes. Comunicación unidireccional con posibilidad de interrogación.
	Fichas-dossier	Utilización de soportes escritos elaborados por los docentes a modo de guía y desempeño de la actividad.
	Demostración	Actividad/Acción de prueba con el fin de demostrar y/o enseñar alguna cosa.
	Teatralización	Actividad/Acción guionizada con actores y actrices con fines educativos.
	Maleta didáctica	Uso de kits móviles conformados por materiales y contenidos de diversa naturaleza.
	Taller	Actividad/acción de desempeño de procesos.
	Didáctica del objeto	Uso de objetos, fuentes primarias, como inclusores de contenidos.
	Investigación-acción	Actividad de resolución de enigmas.
	M-learning	Uso de dispositivos móviles en el desarrollo de actividades de aprendizaje.
	Gamificación-juego de pistas	Actividad lúdica consistente en superar un conjunto de retos.
Gamificación-juego de rol	Actividad lúdica consistente en representar y/o imitar situaciones distintas a la realidad.	
Gamificación-juego de mesa	Actividad lúdica que emplea el uso de tableros y normas de juego adaptados al patrimonio.	
Contenidos	Fiestas y tradiciones	Permite conocer el papel festivo de algunos puntos de la ciudad.
	Comercio y economía:	Permite conocer ciertas cuestiones comerciales o económicas de la ciudad.
	Religión y rituales	Busca conocer los ritos y lugares simbólicos de los cultos religioso de la ciudad.
	Arte y artistas	Busca conocer las prácticas artísticas de la ciudad o espacios artísticos.
	Otros	Temas adicionales a propuesta del alumnado

Fuente: Elaboración propia adaptada de Cuenca, 2003; Gillate et al., 2021; Martínez, 2014.

El análisis de este corpus se realizó siguiendo los procedimientos habituales del análisis de contenido (López Noguero, 2002), pero distinguiendo dos tipologías. Por una parte, se consideró la dimensión cualitativa propia del análisis de contenido (Hernández et al., 2006; López, 2002) basada en la segmentación de unidades de análisis por categorías, señaladas en la sección anterior. En este sentido, se cuantificaron las frecuencias para las distintas variables cualitativas estudiadas con el objeto de observar en perspectiva las conceptualizaciones que demuestra tener el alumnado respecto al patrimonio, complementando el análisis con los significados emergidos del contenido.

Por otro lado, se analizó una pregunta abierta formulada en un cuestionario final (consultable en Farrujia et al., 2022) en la que se pedía que el alumnado enumerase cinco palabras asociadas al patrimonio. De esta manera, fue posible explorar los conceptos declarados que el futuro profesorado relacionaba con el patrimonio y, así, relacionarlo con las concepciones didácticas que se desprenden de sus diseños. Se emplearon procedimientos del análisis de

palabras clave en contexto, puesto que permiten observar las narrativas y conceptualizaciones detrás de las articulaciones discursivas, gracias a la lexicometría (Illia et al., 2014). Concretamente, se trabajó con el análisis de co-ocurrencias y con las frecuencias lematizadas de distintos conceptos gracias al empleo del software Iramuteq (De Alba, 2004).

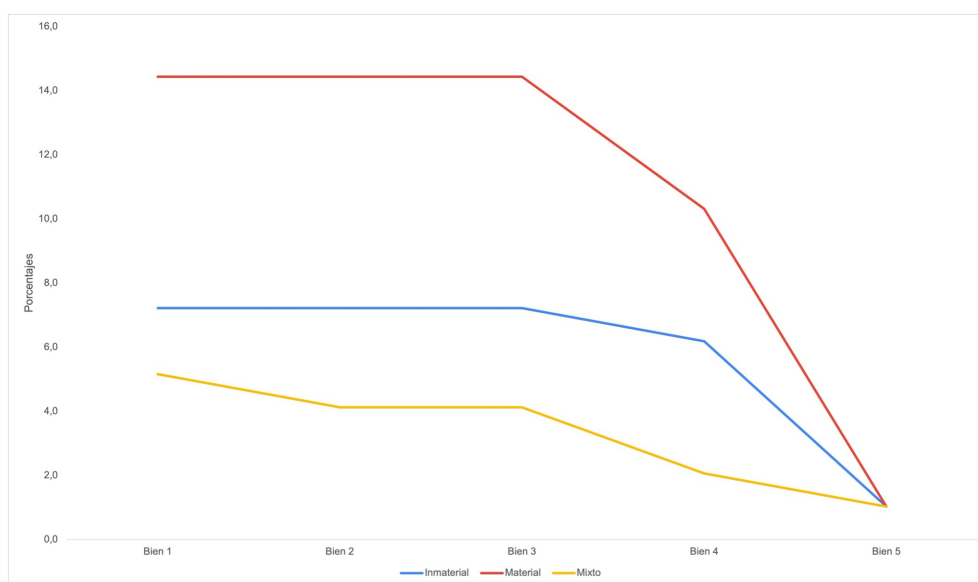
## Resultados

### 4.1. Concepciones del profesorado en formación de Educación Infantil y Educación Primaria, en torno al patrimonio

En esta sección abordamos los resultados relativos a la primera categoría de estudio, “clasificación y tipología patrimonial”, que a su vez responde al primer objetivo de este trabajo. En los 26 itinerarios analizados se contabilizan 97 bienes patrimoniales, desplegados en un lugar específico en cada una de las dos ciudades: La Laguna y Barcelona (total 194 bienes patrimoniales). El análisis conjunto de estos bienes (ver figura 1) permite observar algunas tendencias en los itinerarios.

Figura 1.

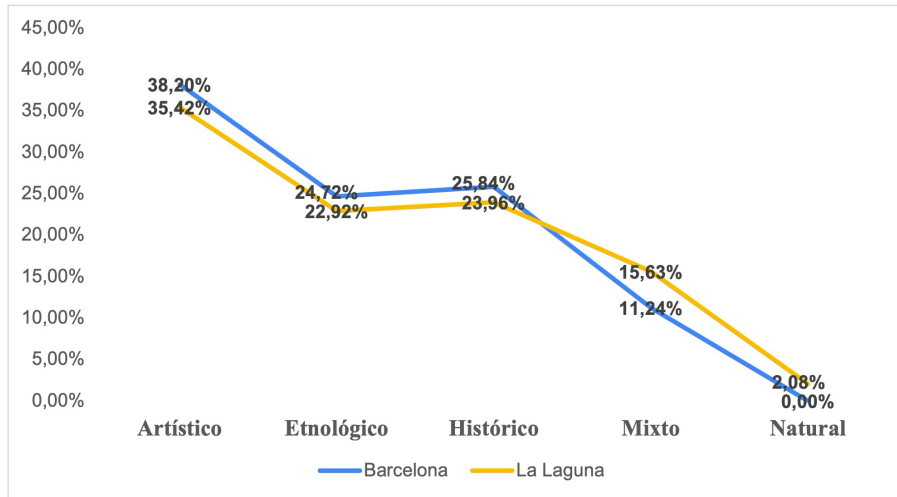
*Distribución del tipo de bien patrimonial incluido en los diseños de los itinerarios según orden en el recorrido*



El patrimonio material (54,6%) predomina sobre el inmaterial (28,57%) y el mixto (17,34%), siendo la materialidad la primera característica de la concepción del patrimonio en el futuro profesorado. Con ello, la materialidad del patrimonio sería constitutiva de la primera característica que articula la concepción del patrimonio en el futuro profesorado de infantil y primaria. Sin embargo, esta tendencia cambia después de los tres primeros bienes, ganando importancia los inmateriales. Así, el patrimonio material es el más frecuente, pero el inmaterial es significativo en las conceptualizaciones del alumnado. Esto se confirma al ver la tipología patrimonial (Figura 2), donde los patrimonios artístico, etnológico e histórico suman el 80% de las selecciones. Estos datos revelan una preferencia por el mundo social y cultural, frente al tecnológico, científico o natural, en la elección de bienes patrimoniales para itinerarios didácticos.

Figura 2.

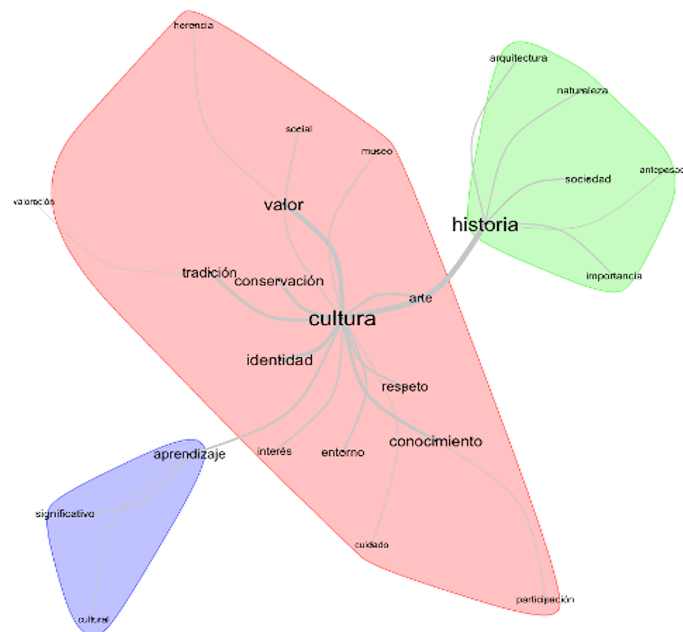
Tipologías patrimoniales en los itinerarios, en porcentajes



De hecho, es interesante que los bienes del alumnado ignoran el patrimonio científico y tecnológico o una visión holística, lo que indica su poca relevancia en la didáctica de los primeros niveles educativos. Esto coincide con la conceptualización del alumnado, que asocia el patrimonio con la cultura y la historia, como muestra la figura 3 con las respuestas más frecuentes (más de 3 repeticiones).

Figura 3.

Análisis de similitud de palabras asociadas al patrimonio en el cuestionario final.



Al mismo tiempo, se desprende una relación entre el patrimonio y la identidad como cuestiones vinculadas a la cultura, junto a las tradiciones, lo que explicaría la amplia presencia



del patrimonio etnológico. De forma paralela, en los discursos del alumnado se observa la Historia como un concepto importante vinculado que explicaría la selección en más de un 20% de esta tipología patrimonial. También destacan las asociaciones que se hacen de la Historia con el entorno social y natural, donde la arquitectura tiene una clara referencia. Pero al mismo tiempo, es el patrimonio natural uno de los menos trabajados en la elección de lugares de los itinerarios.

Para el alumnado, en la asociación de la Historia y la cultura aparece el arte como mediador. Al mismo tiempo, trabajar el patrimonio desde un punto de vista cultural tiene un peso didáctico importante de cara a promover aprendizajes significativos. Lo anterior denota una conciencia sobre el uso didáctico del patrimonio en edades tempranas, según el alumnado. De hecho, al analizar los puntos específicos propuestos por el alumnado para cada ciudad (figura 4), se observa que cómo se sitúan como elementos patrimoniales aquellos más icónicos de la arquitectura de cada una de las ciudades, sean estos patrimonios civiles o religiosos, mostrando una consistencia con las selecciones del patrimonio material ya señalado. Así, en la ciudad de La Laguna destacan las plazas del Adelantado y la de La Catedral, a la vez que la propia catedral de la ciudad. En el de Barcelona, observamos una marcada tendencia a trabajar con la arquitectura de Gaudí (Pedrera, Casa Batlló, Parque Güell, Sagrada Familia) por sobre otros espacios patrimoniales.

A pesar de lo anterior, también se observa la presencia de patrimonios históricos y etnológicos en ambas ciudades, con una importante predominancia de los mercados o espacios de ocio y recreo como teatros, alineado con las conceptualizaciones identitarias y de prácticas tradicionales señaladas previamente.

Finalmente, del análisis emerge la presencia de espacios residuales contemporáneos de activación del patrimonio, como museos o monumentos, prioritariamente vinculados al patrimonio etnológico. En el caso de La Laguna éstos están circunscritos al museo de Cayetano Felipe o al Museo de Historia y, en Barcelona, a los monumentos a la Sardana o a los Castellars.

Figura 4.

Puntos patrimoniales lematizados en los itinerarios de La Laguna (izquierda) y Barcelona (derecha).



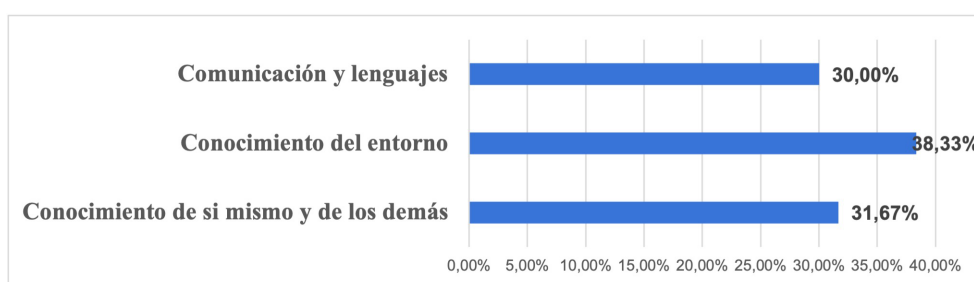
#### 4.2. Diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje mediante itinerarios en el patrimonio urbano en Educación Infantil y Primaria

Analizamos la segunda categoría del estudio y del OG2 con los veintiséis itinerarios didácticos del alumnado, para profundizar en las variables curriculares, temáticas y de diseño de estrategias. El diseño interciclo requirió el tratamiento individualizado de las variables para

cada etapa educativa, especialmente en las integraciones curriculares, que son distintas normativamente, y en las estrategias didácticas en el espacio patrimonial, de especial interés para el estudio. En los aspectos curriculares, el alumnado selecciona para infantil el área de conocimiento del entorno, la más asociada al patrimonio (38,33%). También integran las de conocimiento de sí mismo y de los demás (31,67%), relacionándolo con la autonomía personal y el grupo, y la de comunicación y lenguaje (30,00%) (ver figura 5). En muchos trabajos proponen potenciar las habilidades lingüísticas en infantil con actividades de trabajo grupal y colaborativo, y de expresión oral y escrita. Del total de trabajos, un 46,15% implica a dos áreas curriculares y un 42,31% a las tres. Esto muestra una mirada más integradora y holística del patrimonio en sus itinerarios que la del marco legal.

Figura 5.

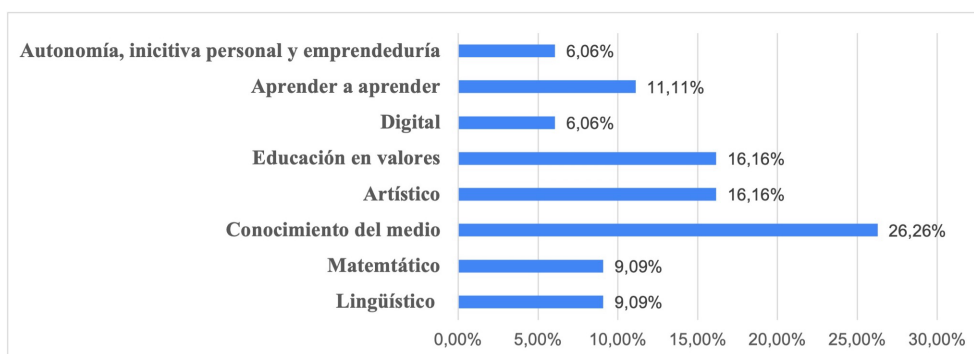
Áreas del currículum de infantil trabajado en los itinerarios, en porcentajes.



En el diseño de actividades para primaria, destaca el área del conocimiento del medio (26,26%), con competencias de interpretación del entorno, los cambios, las continuidades y el uso de fuentes. Le siguen las áreas artísticas y de educación en valores (16,6%), con la relación del elemento material y las manifestaciones artísticas, y la conservación y valorización del patrimonio. Hay menos presencia de las áreas lingüística y matemática (9,09%) y casi ausencia de la digital (6,06%), una competencia transversal y clave en la formación universitaria (ver figura 6). En el uso global, el 73,08% de los itinerarios desarrolla entre 3 y 5 áreas, y solo el 23,08% 1 o 2. El alumnado de formación inicial plantea un tratamiento más integrador que las asignaciones tradicionales, ligado a las Ciencias Sociales y la Educación Artística (Marín-Cepeda y Fontal Merillas, 2020).

Figura 6.

Áreas del currículum de primaria trabajado en los itinerarios, en porcentajes

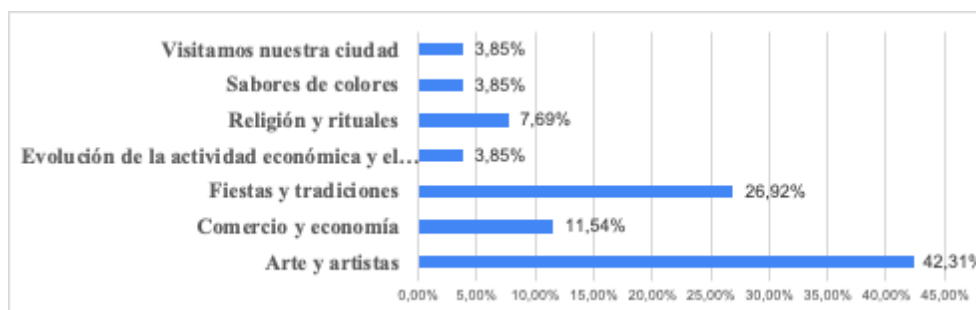


En lo que respecta a la selección de los temas asociados a los itinerarios, cabe recordar que la premisa principal del proyecto era que fuese el mismo para ambas ciudades y ambas etapas, destacando con diferencia el descriptor Arte y artistas (42,31%) y Fiestas y tradiciones (26,92%), seguido de lejos y con poca incidencia por Comercio y economía (11,54%) o Religión y rituales (7,69%), siendo ya casi residuales el resto de elecciones (ver figura 7).

En el diseño de itinerarios urbanos, los elementos son materiales, pero los temas reflejan el patrimonio cultural intangible y las necesidades cognitivas del alumnado de infantil y primaria. En los contenidos a desarrollar, el descriptor Arte y artistas incluye la música, el teatro, la literatura, la danza y las creaciones visuales y plásticas, inmateriales, en espacios como el Teatro Leal o el Liceo en Barcelona, el Orfeón o el Palacio de la Música Catalana y monumentos escultóricos como Jacint Verdaguer o José Hernández. Fiestas y tradiciones y Religión y creencias son manifestaciones inmateriales, con temas como las romerías, fiestas patronales o tradición religiosa. El alumnado introduce las matemáticas con formas geométricas en descriptores como Arte y Artistas o Comercio y economía, usando la materialidad del espacio construido y mostrando las posibilidades del patrimonio para desarrollar contenidos y habilidades.

Figura 7.

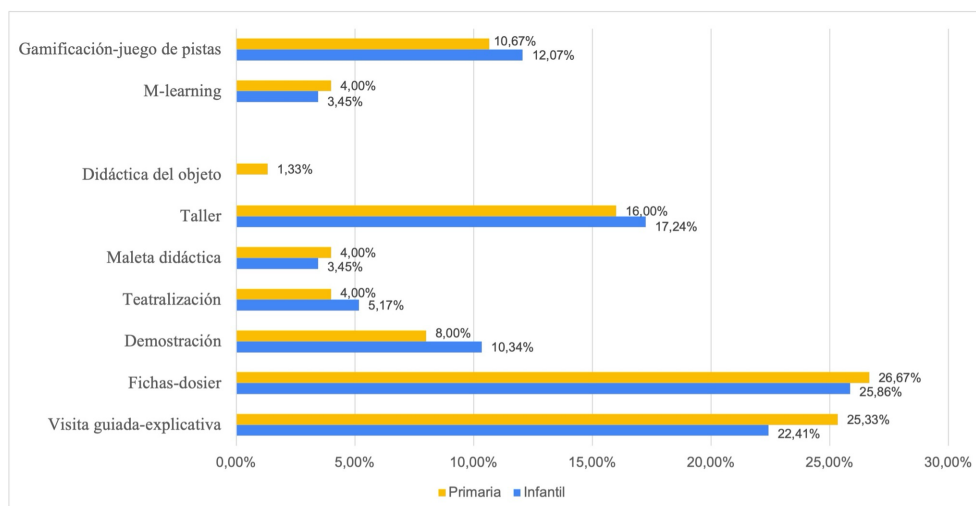
Descriptores temáticos de los itinerarios didácticos, en porcentajes



Analizamos los modelos o estrategias didácticas para las paradas de los itinerarios urbanos. No hay diferencias significativas entre ambas etapas (2-3%). Aunque el alumnado ha consultado manuales de estrategias participativas en espacios patrimoniales (Coma y Santacana, 2010) y ha realizado itinerarios en el proyecto, predominan las visitas guiadas expositivas y las fichas y dosieres (52% para primaria y 48,27% para infantil), con un rol pasivo y contemplativo del alumnado. Le siguen los talleres (16,00% para primaria y 17,24% para infantil) y los juegos de pista (10,67% para primaria y 12,07% para infantil), más activos. Hay menos estrategias como las maletas didácticas o la teatralización, muy interactivas y efectivas para la neurodidáctica. Faltan la didáctica del objeto, del movimiento de renovación pedagógica de la escuela nueva (Santacana y Llonch, 2012), solo en un trabajo para primaria (ver figura 8), y las estrategias de investigación acción, los juegos de rol y los juegos de mesa.

Figura 8.

*Estrategias educativas en Educación Infantil y Educación Primaria, en porcentajes*



## Discusión y conclusiones

Tal y como hemos reflejado en el presente artículo, uno de los objetivos del artículo era analizar cuáles son las concepciones del alumnado (futuros maestros/as) de los grados de infantil y primaria sobre el patrimonio cultural y sobre su didáctica. Este estudio, por tanto, se inserta en una línea de trabajo que ya cuenta con antecedentes en el marco español, si bien, como hemos abordado en el apartado del marco teórico, este tipo de estudios no cuenta con tantos ejemplos en el caso de infantil.

A partir del desarrollo de propuestas de itinerarios didácticos en las ciudades Patrimonio de la Humanidad de La Laguna y Barcelona, el alumnado de ambos grados ha puesto de manifiesto el protagonismo que determinados tipos de patrimonio tienen en sus propuestas. En este sentido, tal y como hemos reflejado, en los distintos itinerarios predominan los bienes patrimoniales que se corresponden con los iconos de ambas ciudades y que, a su vez, entroncan con el tipo de patrimonio que se pone en valor en los libros de texto de Ciencias Sociales de la etapa de primaria: el patrimonio monumental, principalmente arquitectónico, abordado desde la perspectiva histórico-artística (Estepa, 2013).

El proyecto posibilitó que el alumnado fuese consciente del carácter interdisciplinar del patrimonio, tal y como evidenció en sus propuestas. Sin embargo, el estudiantado no explotó las posibilidades que ofrece el patrimonio para articular la enseñanza del pasado con ejemplos del presente, concediendo por tanto importancia a la Historia (Moreno y Ponsoda, 2018). En este sentido, las distintas propuestas de itinerario evidencian el poco conocimiento histórico de las ciudades de referencia por parte del alumnado de ambos grados.

Los resultados del proyecto sugieren que el futuro profesorado prioriza los bienes patrimoniales materiales sobre los inmateriales, denotando la pervivencia de conceptos más bien clásicos del patrimonio material monumental, que ya habían sido advertidas en estudios de hace casi veinte años (Cuenca, 2003) y siguen estando presentes en la actualidad (Castrillo, et al., 2022). En esta línea, tal y como hemos señalado, observamos la predominancia de los bienes arquitectónicos, icónicos, sobre otros tipos de bienes de las ciudades trabajadas. Así, a la hora de escoger bienes patrimoniales, el alumnado tiende a reiterar una visión más bien parcial del patrimonio, en lugar de una visión holística (Moreno et al., 2022), que queda

reflejada en el uso frecuente de bienes como iglesias o monumentos de ciertos artistas representativos de la ciudad.

Al observar el uso didáctico que hacen de esos bienes patrimoniales, se denota, sin embargo, un avance en las propuestas, puesto que la comprensión del medio a partir de esos bienes es el principal aspecto que destaca en las propuestas del alumnado, puesto que se orientan al conocimiento del espacio cercano más que al trabajo exclusivo del bien estudiado. El uso didáctico del patrimonio en edades tempranas va más allá de su estudio como bien y posibilita aproximarse a través de él a la comprensión del medio.

Lo anterior, en parte, está condicionado por el propio currículum de los niveles trabajados, ya que el foco en edades tempranas es la comprensión del medio social y cultural que rodea a niños y niñas (Rivero, 2011). Esta comprensión del medio como contenido formativo, intensamente trabajado en las asignaturas de didáctica de las Ciencias Sociales, abre posibilidades didácticas para el uso del entorno como recurso y objeto de aprendizaje. Así, los enfoques que se abordan en las propuestas superan el simple estudio de los bienes patrimoniales, denotando una conceptualización que relaciona el patrimonio con el medio social, más cercana a la perspectiva inmaterial, etnográfica y holística que al estudio formal del mismo. En definitiva, el uso didáctico que hace el profesorado en formación del patrimonio y, que ponen de manifiesto en sus propuestas, sugieren que se conciben los bienes patrimoniales como un aspecto clave para enseñar el medio social, poco influenciado por las categorizaciones tradicionales establecidas en investigaciones precedentes (Cuenca, 2003).

Pese a este tímido cambio en los diseños, no se observaron novedades en cuanto a la creación de estrategias educativas. Se repiten los modelos clásicos de guiaje y uso de fichas a lo largo de los itinerarios, lejos de dinámicas más activas propias de las edades a las que iban destinadas, como podrían ser el uso de objetos o maletas didácticas, que permiten la interacción, el desarrollo sensorial y el aprendizaje colaborativo, y que ayudan al alumnado a fijar ideas y conceptos en elementos concretos. En cambio, a partir del análisis global de itinerarios diseñados sí se contabilizaron algunas propuestas que empleaban los juegos de pistas como oportunidad para gamificar algunos contenidos. Estas estrategias generan una alta motivación entre el alumnado, propiciada, en parte, por la intriga que implica la resolución de enigmas encadenados mediante dinámicas lúdicas.

En conclusión, el presente estudio aporta modestos pero interesantes resultados a las investigaciones en el campo de la educación patrimonial en cuanto a: a) la tendencia, poco a poco creciente aunque no mayoritaria todavía, del uso de los valores inmateriales de los bienes patrimoniales urbanos de la ciudad; y b) el diseño didáctico de itinerarios integrando áreas curriculares diversas. Se evidencia así un uso educativo del entorno de forma más interdisciplinar, pese a la gran influencia que el turismo cultural y los propios contenidos de los libros de texto ejercen en la selección de iconos patrimoniales y en el diseño global de los itinerarios didácticos.

## Referencias

- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Thomson México.
- Castrillo, J., Gillate, I., Luna, U. y Ibáñez Etxeberria, A. (2022). Procesos de patrimonialización de la memoria histórica: el caso del profesorado en formación. *Identidades*,

- patrimonio y educación en una perspectiva internacional: preguntas para el siglo XXI. *Educación y Sociedad*, 43. <https://doi.org/10.1590/ES.255217>
- Coma, L. y Santacana, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*. Trea
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 37-45.
- De Alba, M. (2004). El Método ALCESTE y su aplicación al Estudio de las Representaciones Sociales del Espacio Urbano: El caso de la Ciudad de México. *Papers on Social Representations*, 13, 1-20.
- Domínguez Almansa, A. y Facal, R. L. (2015). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. *Clío: History and History Teaching*, 41. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonFacal2015.pdf>
- Estepa Giménez, J., Ávila Ruiz, R. y Ruíz Fernández R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.
- Estepa Giménez, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo*. Universidad de Huelva.
- Estepa Giménez, J. y Delgado-Algarra, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>
- Farrujia de la Rosa, A. J. (2022) (coord.). *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria*. Octaedro
- Farrujia de la Rosa AJ, Martínez-Gil T, Gómez CMH and Sáez-Rosenkranz I (2022) Designing Heritage Itineraries in Trainee Teachers Through Virtual Inter-University and Collaboration Groups: The Examples of Barcelona and La Laguna in Social Sciences Teaching. *Front. Educ.* 7:834373. doi: 10.3389/educ.2022.834373
- Fontal Merillas, O., Ibáñez Etxeberría, A., Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 79-95. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Fontal Merillas, O., García Ceballos, S. y Ibáñez Etxeberría, A. (Coords.) (2015). *Educación y patrimonio. Miradas caleidoscópicas*. Trea.
- Fontal Merillas, O., García Ceballos, S. y Aso Morán, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U. y Ibáñez Etxeberría, A. (2021). Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: un análisis a partir del diseño de itinerarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35.3), 129-147. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91757>
- Gómez, C. (2014). El origen de los procesos de patrimonialización: la efectividad como punto de partida. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 5, 66-80.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

- Illia, L., Sonpar, K., y Bauer, M. W. (2014). Applying Co-occurrence Text Analysis with ALCESTE to Studies of Impression Management. *British Journal of Management*, 25(2), 352-372. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2012.00842.x>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Marín-Cepeda, S. y Fontal Merillas, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, individuo y sociedad*, 32(4), 917-933. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.64657>
- Martínez, T. (2014). El patrimoni religiós medieval: anàlisi, problemàtica i disseny d'estratègies didàctiques als immobles de les diòcesis catalanes. Barcelona: Universidad de Barcelona. [Tesis doctoral inédita].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Secretaría General Técnica. <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>
- Molina, S., Llonch, N. y Martínez, T. (2015). *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*. Trea.
- Moreno Vera, J. R., y Ponsoda López de Atalaya, S. (2018). La percepción del alumnado sobre didáctica del patrimonio en la enseñanza de la Historia. En: R. Roig (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 317-325). Octaedro.
- Moreno Vera, J. R., López-Fernández, J. A., y Ponsoda López de Atalaya, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de educación infantil. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 26 (1), 439-458. <http://18.30827/profesorado.v26.1.13789>
- Red de Investigación e Innovación Educativa [REDINE] (Ed.) (2020). Conference Proceedings CIVINEDU 2020. REDINE.
- Santacana, J., y Llonch, N. (2012). *Manual de la didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Universidad de Barcelona [UB] (2021). *¿Por qué la UB? Modelo formativo*. Universidad de Barcelona. <https://www.ub.edu/web/portal/es/aprende/porque-la-ub/modelo-formativo>
- Universidad de La Laguna [ULL] (2021). *Modelo de Enseñanza Centrada en el Alumnado de la Universidad de La Laguna*. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23048>