



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.04>

Patrimonio controversial en los libros de texto de la E.S.O.: un análisis documental

Controversial heritage in secondary school textbooks:
a documentary analysis

Ramón Noya Arana  0000-0003-3544-9396

Universidad de Huelva

ramonnoyarana@hotmail.com

Fechas · Dates

Recibido: 1 de noviembre de 2022

Aceptado: 12 de enero de 2023

Publicado: 31 de marzo de 2023

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Noya Arana, R. (2023). Patrimonio controversial en los libros de texto de la E.S.O.: un análisis documental. *REIDICS*, 12, 50-66.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.04>

Resumen

En los últimos años, la investigación en educación patrimonial ha arrojado unos resultados que evidencian su gran relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria, permitiendo la alfabetización del alumnado si se consigue una enseñanza significativa del patrimonio. Actualmente, existe una nueva visión del patrimonio que permite trabajarla desde la controversia, y es que este puede ayudar tanto a crearla, como a resolverla, fomentando, por tanto, el desarrollo crítico y democrático de los discentes. De esta forma, con el actual artículo pretendemos describir la presencia y transmisión de los patrimonios controversiales en los libros de E.S.O. de la comunidad autónoma de Andalucía. A través del análisis de cuatro manuales de una misma editorial hemos recopilado información y completado unas parrillas basadas en unas hipótesis de progresión, ya validadas en otros estudios, y que nos van a permitir clasificar los datos desde un nivel simple (I), hasta uno deseable (III), pasando por uno intermedio (II). De esta manera, se manifiesta, que los patrimonios controversiales apenas tienen cabida en estos libros de texto y se incluyen, mayoritariamente, en los contenidos que podrían considerarse como "complementarios". Por tanto, con el presente estudio, hemos buscado adentrarnos en esta nueva perspectiva de los patrimonios controversiales y aportar qué visión transmiten de estos los manuales de la E.S.O. en Andalucía, con el fin de mejorar y optimizar la enseñanza y aprendizaje del patrimonio.

Palabras clave: educación patrimonial; alfabetización; patrimonios controversiales; libros de texto; hipótesis de progresión.

Abstract

In recent years, research in heritage education has yielded results that show its great relevance in the teaching and learning processes in Compulsory Secondary Education, the question is that an effective heritage teaching allows the literacy of the students. Currently, there is a new vision of heritage that allows to work on it from the controversy, considering that it can help both to create it, and to resolve it, thus promoting the critical and democratic development of students. In this way, with this article we intend to describe the presence and transmission of controversial heritage in the books of E.S.O. of the autonomous community of Andalusia. Through the analysis of four manuals, from the same publisher, we have compiled information and completed some grids based on progression hypotheses, already validated in other studies, and which will allow us to classify the data from a simple level (I), to a desirable (III), going through an intermediate one (II). In this way, it is manifested that controversial patrimonies hardly have a place in these textbooks, being treated from this new vision, mainly, in the contents that could be considered as "complementary", compared to those main ones that we could call "development", where they hardly work. Therefore, with the present study, we have sought to delve into this new perspective of controversial heritage and contribute what vision the E.S.O. in Andalusia, in order to improve and optimize the teaching and learning of heritage.

Keywords: heritage education; literacy; textbooks; progression hypothesis; controversial heritage.

Introducción

El valor de la educación patrimonial para promover ciudadanos críticos y democráticos está fuera de duda. Sin embargo, el patrimonio no siempre ha gozado de una gran posición dentro de las aulas, siendo tratado normalmente de una forma complementaria y anecdótica, primando la transmisión de contenidos conceptuales, meramente academicistas y vacíos. Desde hace décadas, la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, y en concreto la del patrimonio, ha permitido una mayor concienciación en la significación de una enseñanza efectiva de este. En este sentido, en los últimos años una nueva visión del patrimonio está ganando fuerza, una perspectiva, donde este se trabaja desde la controversia, tanto como origen de esta, como solución. Se trata de una nueva forma de enseñar el patrimonio en el aula, a través de temas candentes en la sociedad, y que suelen hacer florecer emociones muy fuertes. Es por ello, que esta nueva visión se erige como una gran oportunidad para promover cuestiones de controversia que permitan al alumnado aproximarse a los contenidos patrimoniales de una forma crítica e inclusiva, un proceso que va a promover su alfabetización y su empatía (Kerr y Huddleston, 2016). Los patrimonios controversiales se han caracterizado históricamente por verse desplazados en su promoción y enseñanza, por entenderse como un obstáculo y no como una oportunidad (Martín, Cuenca y Estepa, 2021). Nos referimos, entre otros, a aquellos patrimonios que tienen como protagonistas a mujeres o etnias minoritarias, como la gitana o la india, o a aquellos que reciben el nombre de patrimonio negro o de la muerte, como pueden ser los campos de concentración o cementerios de las guerras mundiales.

Pero, ¿por qué analizar libros de texto? Como bien sabemos, a día de hoy, los libros de texto siguen siendo las herramientas más utilizadas en el aula, por tanto, es de gran utilidad conocer qué tipo de contenidos (discursivo, iconográfico y actividades) presentan al alumnado. En los últimos años ha ganado mucha fuerza una línea crítica contra los libros de texto, esgrimiendo que transmiten contenidos estrictamente conceptuales, sin embargo, hay que tener en cuenta que se trata de una herramienta de apoyo más y que debería ir acompañada siempre del uso de otros materiales. Aun así, rompiendo una lanza a favor de estos manuales hemos de indicar que, cada vez son más completos y, poco a poco, se van adaptando a las necesidades del alumnado, incluyendo contenidos mucho más diversos y recursos más adaptados a los tiempos actuales.

Por tanto, nuestro estudio ha consistido en el análisis de diferentes aspectos relacionados con la educación patrimonial en los libros de texto de una misma línea editorial, como la complejidad de las actividades, la contextualización de los ítems patrimoniales o la presencia de los patrimonios controversiales. En el presente artículo, nos vamos a centrar en los resultados que hemos obtenido en lo relativo al tratamiento didáctico de los patrimonios controversiales, donde vamos a comprobar con qué frecuencia se han incluido en los manuales, cómo se han trabajado o su finalidad educativa, entre otros aspectos.

Marco teórico

Concepto de patrimonio

Creemos que es necesario profundizar en el concepto de patrimonio debido al carácter cambiante del término y al enconado debate en torno al vocablo. Tal y como señala Eduard Carbonell (2013), cada época tiene su propio concepto de Patrimonio Cultural, que parte de unas premisas que le son propias. La realidad es que el patrimonio no deja de ser un constructo social y, como tal, depende de la sociedad que vive en cada momento, siendo, por tanto, el resultado de un proceso de selección aplicado a esa ingente capacidad de producción cultural que tiene el ser humano (Peñalba, 2018).

Tras las dos Guerras Mundiales se inicia un cambio de perspectiva en la visión del patrimonio, abandonándose la noción restrictiva de lo histórico, pasando a lo cultural. Este cambio de paradigma en la sociedad se visibiliza en las diferentes cartas y documentos que hacen énfasis en la necesidad de protección del patrimonio, destacando algunos como la Convención sobre la protección del patrimonio, mundial, cultural y natural del año 1972 o la de Declaración de Patrimonio Inmaterial de la Convención del año 2003. De esta manera, el término de patrimonio histórico terminará adquiriendo un carácter polisémico, tal y como señala Llorenç Prats (2000).

En la actualidad, debemos destacar que las investigaciones en torno a esta cuestión transmiten unos resultados muy homogéneos, defendiéndose una definición de patrimonio amplia y holística (Fontal, 2016). Por ejemplo, Josué Llull Peñalba señala que el patrimonio se puede definir como “el conjunto de manifestaciones u objetos nacidos de la producción humana, que una sociedad ha recibido como herencia histórica, y que constituyen elementos significativos de su identidad como pueblo” (Peñalba, 2005, p.181). Se trata de una definición muy completa desde una perspectiva del patrimonio cultural, donde se aúnan tanto los bienes tangibles como los intangibles, destacando la importancia del patrimonio como conjunto de elementos simbólicos-identitarios de los pueblos. Además, el autor incide en la importancia de que los ítems patrimoniales se consideran bienes culturales no por su carácter histórico o estético, sino por su pervivencia y función referencial. De esta forma, para Peñalba el patrimonio es crucial para la democracia cultural, e implica un compromiso ético y de cooperación.

En la misma línea, se encuentra Eduard Carbonell, quien señala que, actualmente, podemos entender por patrimonio cultural aquellas “manifestaciones y testimonios significativos de la civilización humana” (Carbonell, 2013, p.252). Además, indica la importancia de no emplear los términos patrimonio histórico y patrimonio artístico debido al sentido parcial que tienen, ya que solo comprenden una pequeña parte de lo que entendemos hoy día por patrimonio cultural. De esta breve definición también podemos destacar la importancia de la palabra significativo, pues los vestigios deben permitir el conocimiento de las sociedades históricas y su interrelación con las actuales. Sin embargo, como ya sabemos, este valor no está estipulado en ninguna legislación, sino que, como señalamos al inicio de este apartado, se lo otorga la sociedad en un momento determinado.

Tras este repaso por algunas definiciones del concepto de patrimonio, podemos señalar que se trata de un término muy complejo, y cuya definición es completamente subjetiva, pues depende del valor que cada persona dé a los ítems patrimoniales. En este sentido, nosotros consideramos que el valor social y el simbólico-identitario es el que más se asemeja con el que queremos promover, pues debe ser considerado patrimonio aquello que identifique a una sociedad concreta, el cual no siempre debe coincidir con las figuras de protección legal, sino con los lazos afectivos que identifican un pueblo.

Educación patrimonial

En los últimos años, la investigación en el campo de la educación patrimonial está ganando mucha fuerza, tal y como podemos observar en las numerosas publicaciones existentes de diferentes grupos de investigación o en la celebración de numerosos congresos, como los Congresos Internacionales de Educación Patrimonial realizados en los últimos años en Madrid, o la elaboración y aplicación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Cuenca, Estepa y Martín, 2017). Se trata de unas iniciativas que, como señala Olaia Fontal (2016), cuentan con el reconocimiento internacional, y es que España tiene más de 60000 Bienes de Interés Cultural (BIC) y 44 bienes incluidos en la lista de patrimonio mundial de la UNESCO, siendo superado solamente en este apartado por China e Italia.

Pese a la creciente conciencia patrimonial, debemos señalar que esta no se ha visto así reflejada dentro del currículum educativo. Con la entrada en vigor de nuevas leyes educativas, el enfoque ha ido cambiando y se han incluido nuevos aspectos, como en la LOGSE, la LOE o la nueva ley educativa (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria), donde encontramos diferentes objetivos relacionados con la educación patrimonial. Sin embargo, ¿podemos considerar todo esto suficiente? Desde el Grupo DESYM se señala que, pese a estos avances en el currículum, los mayores esfuerzos proceden desde la educación no formal, es decir, desde ayuntamientos o museos, entre otros (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005). Aunque, realmente, tampoco la transmisión del patrimonio en los museos o salas de exposiciones se hace de una forma eficaz, pues, como indica José María Cuenca (2013), existe una descontextualización completa de los elementos patrimoniales, donde no se presentan aspectos funcionales, espaciales, sociales y temporales.

Por su parte, Javier Finat (2014), aboga por el uso de las TIC en la educación patrimonial, lo cual favorecería la integración social y económica del territorio. Sin embargo, ¿qué ocurre en las aulas de educación formal? las técnicas de enseñanza van en una línea que fomenta una perspectiva del patrimonio unidisciplinar y restrictiva. Esto queda evidenciado en diversos trabajos en los que docentes son entrevistados, transmitiendo sus nociones acerca del patrimonio. Por ejemplo, podemos destacar la investigación descriptiva de Jesús Estepa, Rosa Ávila y Rocío Ruiz (2007), cuyos resultados señalan una concepción del patrimonio, simple, fragmentaria y reduccionista.

De esta manera, la educación patrimonial se transmite de una forma completamente vacía y academicista, muy alejada de unos niveles deseables que permitan, como indican Hortensia Morón y Carmen Morón (2017), una alfabetización científica ciudadana y activista.

Los libros de texto para la enseñanza del patrimonio

Como ya sabemos, los libros de texto son el material predominante en el aula dentro de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Pero, ¿qué es un libro de texto? Tal y como señala María del Pilar Fernández (2017) existen multitud de definiciones, siendo unas más precisas y otras más globales. Por ejemplo, Martínez Bonafé (2002) señala que el libro de texto es una herramienta de trabajo, cuya finalidad es facilitar la asimilación de los saberes ya elaborados, mientras que otros, como Torres Santomé (1994), apuntan a que los libros de texto están diseñados para el uso exclusivo en el aula y los centros de enseñanza. Una definición más extensa la volvemos a encontrar con Martínez Bonafé, quien indica que el libro de texto es aquel

[...] artefacto o recurso material específico del trabajo de enseñanza en las situaciones de aula en los ámbitos institucionales de la escolarización, utilizado, por tanto, por un profesor en el proceso de organizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje con un grupo o colectivo de estudiantes, y que ha sido pensado, diseñado, escrito, editado, vendido y comprado para esta finalidad de la educación institucionalizada (Martínez, 2008, p. 62).

Al centrarse nuestro trabajo en el tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto, cabe preguntarse ¿cómo se desarrollan los contenidos relacionados con el patrimonio en los manuales? Para Jesús Estepa, Mario Ferreras, Inmaculada López y Hortensia Morón (2011) existe un desinterés por parte de los autores de los libros de texto por conceptualizar el patrimonio como contenido escolar y su actualización en la comunicación didáctica y su aprendizaje en el aula. Es por ello, que en la mayoría de las ocasiones el patrimonio aparece de forma complementaria y descontextualizada, presentándose como una mera ilustración que completa los contenidos discursivos, apareciendo solo ocasionalmente como contenido principal. En esta misma línea se mueven González Monfort y Pagès (2005), quienes señalan que la presencia de contenidos patrimoniales en los manuales usados en las aulas se puede considerar como precaria y poco significativa, apareciendo siempre como un complemento del texto expositivo.

Por otro lado, diferentes investigaciones, como las tesis doctorales de José María Cuenca López (2002) o Inmaculada López Cruz (2014) u otros estudios como el ya mencionado de José María Cuenca, Jesús Estepa y Myriam Martín (2017), ponen en evidencia que en los libros de texto predomina una visión del patrimonio excepcional y monumental, trabajándose la mayoría de las ocasiones con un carácter unidisciplinar. En esta misma línea se muestran Inmaculada López y José María Cuenca (2018), quienes señalan que la finalidad de la enseñanza del patrimonio en los libros de texto es puramente academicista, basada en el conocimiento de hechos e informaciones.

Patrimonio controversial

Históricamente, la educación patrimonial ha estado ligada a la memorización de obras artísticas desde una perspectiva excepcional y estética de los ítems patrimoniales. Desde hace décadas, los investigadores en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales han vertido sus visiones sobre el concepto de patrimonio y su perspectiva a la hora de transmitirla. Actualmente, esta visión del término es holística e interdisciplinar, con la cual nosotros coincidimos y consideramos deseable, pues el patrimonio no es algo que debe estudiarse de forma

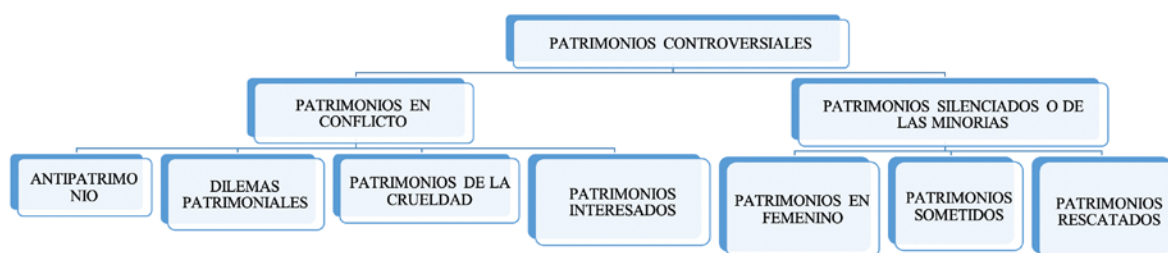
aislada, sino que debe fomentarse un enfoque integrador y crítico. Esta enseñanza crítica que buscamos puede generar, como señalan Myriam Martín, Jesús Estepa y José María Cuenca (2021), una controversia o, por otro lado, ayudar a resolverla. Como indican Elisa Arroyo y José María Cuenca (2021), los patrimonios controversiales se refieren a “manifestaciones patrimoniales cuyo interés radica, no en sus valores estéticos o medioambientales, sino en diversas causas que suscitan conflicto de carácter ideológico, político, económico o medioambiental” (p.112). De esta forma, encontramos que estas tipologías están divididas en dos grandes grupos (Figura 1, datos extraídos de Martín et al., 2021); por un lado, los patrimonios en conflicto (antipatrimonio, dilemas patrimoniales, patrimonios de la crueldad e interesados), y por otro lado, los patrimonios silenciados o de las minorías (femeninos, sometidos y rescatados). Refiriéndose el primero, en palabras de Martín, Cuenca y Estepa, a aquellas

“categorías que por sí mismas generan controversia, conflicto y que implica un posicionamiento político, económico, cultural, religioso o ambiental, ya sea por separado o de todos en su conjunto, lo que genera, en definitiva, problemas éticos a través de los cuales se pone en evidencia la relevancia de trabajar con los Derechos Humanos y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030” (Martín, Cuenca y Estepa, 2021, p.115).

El segundo grupo, por otra parte, se centra en el olvido de unas manifestaciones culturales en favor de otras culturas dominantes.

Figura 1

Grupos de los patrimonios controversiales.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de Martín et al. 2021.

En nuestra investigación, hemos adaptado esta clasificación, y algunas tipologías las hemos agrupado, como es el caso de los dilemas patrimoniales y patrimonios de la crueldad, los cuales hemos aunado en un solo indicador denominado “dilemas patrimoniales”, ya que consideramos que eran unas tipologías muy próximas. Por otro lado, también hemos unido los patrimonios sometidos y rescatados, debido a su similitud, creando el indicador “sometidos-rescatados”.

Como señalan Myriam Martín, José María Cuenca y Jesús Estepa (2021), la controversia siempre ha estado presente en la educación, sin embargo, la mayoría de las veces, aparece de una forma inconsciente, y su presencia se entiende como un obstáculo, en vez de como una oportunidad. Consideramos, al igual que estos autores, que estas tipologías patrimoniales deben visualizarse como una gran oportunidad para fomentar una formación ciudadana crítica que defienda el patrimonio heredado. A través del estudio del patrimonio controversial se busca promover la resolución de problemas mediante el diálogo y la tolerancia. Aunque como

señalan Andrés Domínguez y Ramón López (2017), estas experiencias no deben encaminarse hacia una banalidad en la que no exista compromiso, sino que deben utilizarse como unos instrumentos que sirvan para interiorizar el sufrimiento humano y reflexionar acerca de los derechos humanos y la justicia social.

Metodología de la investigación

El presente artículo, dedicado a los patrimonios controversiales, se enmarca, como ya hemos señalado, dentro de una investigación de mayor envergadura, que ha tenido como problema de investigación; qué nociones relacionadas con el patrimonio se enseñan en los libros de texto (herramienta educativa hegemónica en las aulas españolas). Entre los objetivos secundarios de nuestra investigación nos hemos propuesto conocer el tratamiento didáctico que reciben los patrimonios controversiales en los manuales de la E.S.O. Para conseguirlo, hemos seguido una metodología cualitativa, donde nuestra técnica principal ha sido la observación, siguiendo un enfoque interpretativo documental. Para plantear este enfoque en nuestro estudio nos hemos servido de los trabajos de diferentes autores, como Juan Luís Álvarez-Gayou (2003), Rafael Bisquerra (2009), Uwe Flick (2015), Graham Gibbs (2012) o Antoni Santisteban (2010).

Nuestro trabajo se encuadra, por tanto, dentro del paradigma actual de algunos grupos de investigación, como DESYM, de la Universidad de Huelva, o RODA, de la Universidad de Santiago de Compostela, donde se han llevado a cabo estudios en la misma línea acerca de qué nociones patrimoniales incluyen los libros de texto. Aunque, en el caso de nuestro estudio, hemos incorporado, como ya hemos señalado, los patrimonios controversiales.

Diseño de la investigación

Para la selección de la muestra, hemos realizado una búsqueda de diferentes editoriales que se utilizan en la comunidad autónoma de Andalucía para la asignatura Geografía e Historia, escogiendo, finalmente, la de Santillana Grazalema en sus últimas ediciones, 2020, para los manuales de 1º y 3º, y 2021, para los libros de 2º y 4º. Hemos decidido seleccionar una sola editorial y los cuatro cursos de la E.S.O. en vez de elegir varias editoriales en un mismo curso, debido a que consideramos más interesante conocer qué tipo de nociones va a adquirir el alumnado a lo largo de los cuatro cursos y ver si existe algún tipo de progresión en el tratamiento didáctico del patrimonio por parte de la línea editorial.

Una vez seleccionada la muestra hemos diseñado nuestros instrumentos de análisis, que como ya se ha señalado, se trata de unas parrillas de análisis, divididas en una serie de categorías con diferentes valores de progresión que nos van a servir para comprobar hasta qué punto deseable se acerca el tratamiento didáctico del patrimonio en los manuales.

Para realizar estas parrillas hemos tomado como base anteriores trabajos de investigación. Por ejemplo, encontramos las tesis doctorales de José María Cuenca López (2002) y la de Inmaculada López Cruz (2014) u otros trabajos como el de Elisa Arroyo Mora y José María Cuenca López en torno a los patrimonios controversiales (2021) o el artículo “Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía” (Cuenca, Martín y Estepa, 2020). En dichos trabajos, estos instrumentos se han utilizado y

validado de forma muy eficaz. En nuestra investigación nos vamos a servir de estas parrillas para diseñar una nueva, donde algunos ítems se van a repetir, pero, donde vamos a tratar de analizar otras cuestiones, destacando la presencia o no de los patrimonios controversiales en los libros de texto.

La parrilla, se va a basar en una hipótesis de progresión con un sistema de categorías, y la vamos a completar para cada unidad didáctica de los manuales (Tabla I). En total, encontramos tres categorías diferentes, las cuales hemos dividido en tres preguntas: Qué se enseña (Categoría 1), Cómo se enseña (Categoría 2) y Para qué se enseña (Categoría 3). A su vez cada categoría cuenta con una serie de subcategorías, y estas, a su vez, cuentan con tres niveles de progresión diferentes, que van desde lo más básico (nivel I) hasta lo deseable (nivel III) pasando por un nivel intermedio (nivel II). Dentro de estos niveles encontramos diferentes indicadores que nos permiten señalar cuál es el nivel alcanzado por los libros de texto. El primer nivel sería un tratamiento del patrimonio muy básico y tradicional, enfocado primordialmente a lo conceptual y académico. El segundo nivel iría más allá que el anterior y buscaría enseñar los contenidos patrimoniales de una forma más contextualizada y profunda. El último nivel sería el que consideraríamos deseable, y donde se alcanzarían las cotas más altas de profundización en el tratamiento patrimonial, el cual se estudiaría de una forma holística, integrando los contenidos de forma permanente y con un objetivo de enseñar el patrimonio de una forma crítica y democratizadora.

Tabla 1
Sistema de Categorías

HIPÓTESIS DE PROGRESIÓN				
	SUBCATEGORÍAS	NIVEL I (BÁSICO)	NIVEL II (INTERMEDIO)	NIVEL III (DESEABLE)
CATEGORÍA I. Qué se enseña	1.-Tipología de patrimonios controversiales	Antipatrimonio	-Interesados -Dilemas patrimoniales	-Femenino -Sometidos-rescatados
	2.-Disciplinarietà	Unidisciplinar	Multidisciplinar	Interdisciplinar
CATEGORÍA II. Cómo se enseña	3.-Integración	Aneecdótica	Simple	Plena
	4.-Contextualización	Descontextualizado	Parcial	Plena
	5.-Complejidad de las actividades	-Inexistentes -Simples	Análisis e interrelación de datos con el libro	Análisis de recursos externos al libro
	6.-Recursos adicionales	Solo los del libro	Incluye 1 recurso adicional	Aporta diversos recursos adicionales
CATEGORÍA III. Para qué se enseña	7.-Finalidad educativa	Academicista	Conservacionista	Crítica

Fuente: elaboración propia.

Pasamos a explicar las subcategorías detenidamente. En la Categoría I (Qué se enseña) vamos a encontrar un total de 2 subcategorías. Nuestra primera subcategoría se centra en que tipologías de patrimonio controversial se enseñan, donde el nivel más básico lo compondría

el antipatrimonio, un patrimonio que tradicionalmente se ha venido incluyendo en los libros de texto. En un segundo nivel nos encontraríamos con los patrimonios interesados, que son aquellos que se refieren a ítems patrimoniales que se han visto utilizados o destruidos por diferentes intereses políticos o económicos. En este mismo nivel, encuadraríamos los dilemas patrimoniales, que hacen alusión a aquellas costumbres o tradiciones que entran en conflicto con los valores actuales de las sociedades. En el último nivel, deseable, encontraríamos los patrimonios femeninos, sometidos y rescatados, que hacen referencia a aquellos patrimonios que han sido silenciados a lo largo de la Historia. Debemos señalar, en lo relativo al patrimonio en femenino, que los libros de texto, actualmente, incluyen, cada vez más, contenidos que visibilizan el papel de las mujeres a lo largo de la Historia, sin embargo, es necesario tener presente que nuestro trabajo gira en torno a la educación patrimonial, por lo que nosotros incluiremos solamente aquellos contenidos donde se trabaje el papel de las mujeres desde una perspectiva patrimonial. Por otro lado, debemos indicar el hecho de que en esta subcategoría, un indicador se encuentre en cualquiera de los tres niveles no tiene tanto peso como en otras subcategorías, pues solamente su incorporación en los manuales ya es algo positivo. La segunda subcategoría sería la disciplinariedad, donde analizaremos si existe desde una unidisciplinariedad (nivel I, donde solo se incluye una tipología patrimonial) hasta una interdisciplinariedad (nivel III, incluyendo diversidad patrimonial e instaurando relaciones de forma sistémica), pasando por nuestro nivel intermedio donde existiría la multidisciplinariedad, es decir, habría diversidad en cuanto a la tipología patrimonial, pero sin conexión alguna entre ellas.

En cuanto a la Categoría II (Cómo se enseña), hemos incluido cuatro subcategorías. La tercera subcategoría es el nivel de integración del patrimonio controversial en los contenidos del libro, siendo el nivel más básico la aparición anecdótica de este, como podría ser la inclusión de una imagen descontextualizada o una obra artística sin interrelación alguna entre los elementos. Un segundo nivel sería aquel donde se interrelacionarían, por ejemplo, una imagen de un ítem patrimonial con una actividad, cuyo indicador hemos denominado integración simple. Por último, un nivel deseable donde la integración de los ítems patrimoniales sería plena en el libro de texto, tratándose de forma principal. La cuarta subcategoría trata sobre la contextualización de los contenidos relacionados con el patrimonio controversial, es decir, si estos aparecen completamente descontextualizados (nivel básico en nuestra rejilla) o si existe una contextualización plena (nivel deseable), donde se incluyen aspectos funcionales y sociales. En el término medio encontraríamos una contextualización parcial con algunos aspectos, ya sean temporales, espaciales o funcionales. La quinta subcategoría versa sobre la complejidad de las actividades que se incluyen. Encontraríamos en un primer nivel, que las actividades son inexistentes o simples, principalmente conceptuales y descriptivas y que no trabajan nociones patrimoniales de forma reflexiva. Un segundo nivel intermedio, donde estas cuestiones serían más complejas y requerirían un análisis e interrelación de contenidos del libro más profundo por parte del alumnado, y un último nivel deseable donde las actividades requerirían de un proceso analítico complejo con recursos externos al libro. La sexta subcategoría trata sobre la variedad de recursos adicionales relacionados con los patrimonios controversiales. En el nivel más básico nos encontraríamos con los del libro; consideramos un nivel intermedio si

se incluye un recurso adicional externo al libro, y como nivel deseable si existiese más de un recurso adicional.

Pasamos por último a la Categoría III o Para qué se enseña, donde queremos comprobar cuál es la finalidad de la enseñanza del patrimonio por parte del libro. Encontramos aquí la séptima subcategoría que busca analizar la finalidad de los manuales, siendo el nivel más bajo un fin academicista, relacionado con las metodologías tradicionales conceptuales. En un nivel intermedio encontraríamos aquella finalidad que busca el fomento de una actitud conservacionista del patrimonio, y por último el nivel deseable sería un enfoque donde se busca un pensamiento crítico.

Las parrillas las vamos a cumplimentar siguiendo el mismo esquema en todas las unidades didácticas y cursos, esquema que viene dado por la estructura de los libros de texto: "lectura inicial", que aborda la temática que se va a impartir de forma cercana, es decir, una primera toma de contacto que suele incluir imágenes y actividades de reflexión sobre estas. A continuación, se presentan los contenidos que se desarrollan dentro del punto denominado "saber" y "saber más", los primeros son los textos informativos tradicionales que adjuntan imágenes y esquemas, mientras que los segundos son pequeños apéndices que tratan en mayor profundidad algún tema. También observamos dentro de las unidades, otro apartado denominado "saber hacer", que suele incorporar actividades de reflexión relacionadas con métodos de investigación. En las últimas páginas se desarrollan apartados como el "plan de acción", donde se incluyen brevemente contenidos y actividades relacionadas con valores del siglo XXI (igualdad, derechos humanos, patrimonio...). Más adelante, se incluyen las secciones "taller de Geografía" o "taller de Historia", o "desarrollo del pensamiento", donde se trabaja en torno a casos prácticos y de actualidad, así como técnicas para analizar e investigar estudios geográficos o históricos. Por último, en cada unidad didáctica se incluye la sección "en portada", donde se profundizan los contenidos a través de la lectura de la prensa.

Diseñadas las parrillas, el siguiente punto es llevar a cabo una fase de validación que nos va a permitir modificar aquellos aspectos incoherentes o débiles de nuestro instrumento de análisis. Nuestra fase de validación ha consistido en el análisis de la primera unidad didáctica de cada libro seleccionado, percatándonos de que algunas subcategorías y sus indicadores podrían ser algo confusos, y cambiándolos para que las parrillas fuesen más eficaces.

Resultados y discusión

En el análisis de los libros de texto de la editorial nos hemos centrado en aquellos contenidos discursivos, imágenes y actividades que están relacionadas con los patrimonios controversiales. En este sentido, hemos considerado patrimonio todo aquello que se encuentre en la misma línea de lo que hemos planteado en nuestro marco teórico. No solo vamos a incluir en nuestro estudio aquel patrimonio que aparece protegido en la legislación o que aparece en el libro con esta denominación, sino que también vamos a incorporar cualquier contenido que sea susceptible de una educación patrimonial (aparezca la palabra patrimonio o no).

A continuación, vamos a presentar nuestros resultados por subcategorías (Tabla II), y al mismo tiempo vamos a exponer la discusión y su comparación con otros estudios. Aunque para

esto último debemos tener en cuenta que la mayoría de trabajos existentes se centran en la educación patrimonial en general, y no concretan en los patrimonios controversiales.

Tabla 2
Sistema de Categorías. Resultados de la investigación

HIPÓTESIS DE PROGRESIÓN				
	SUBCATEGORÍAS	NIVEL I (BÁSICO)	NIVEL II (INTERMEDIO)	NIVEL III (DESEABLE)
CATEGORÍA I. Qué se enseña	1.-Tipología de patrimonios controversiales	Antipatrimonio (26,7%)	-Interesados -Dilemas patrimoniales	-Femenino (40%) -Somatidos-rescatados (86,7%)
	2.- Disciplinarietà	Unidisciplinar (86,7%)	Multidisciplinar (13,3%)	Interdisciplinar
CATEGORÍA II. Cómo se enseña	3.-Integración	Aneecdótica (6,6%)	Simple (20%)	Plena (73,3%)
	4.-Contextualización	Descontextualizado (20%)	Parcial	Plena (80%)
	5.-Complejidad de las actividades	-Inexistentes (13,3%) -Simples (13,3%)	Análisis e interrelación de datos con el libro (46,6%)	Análisis de recursos externos al libro (46,6%)
	6.-Recursos adicionales	Solo los del libro (86,6%)	Incluye 1 recurso adicional (13,3%)	Aporta diversos recursos adicionales
CATEGORÍA III. Para qué se enseña	7.-Finalidad educativa	Academicista (73,3%)	Conservacionista	Crítica (73,3%)

Fuente: elaboración propia.

Para comenzar, los patrimonios controversiales ocupan una parte ínfima en estos cuatro manuales, pues, solamente se trabajan en un total de 15 ocasiones entre los cuatro libros de texto. En concreto, se trabajan tres veces en el libro de 1º, cinco veces en el de 2º y siete veces en el de 4º, unos números muy alejados de la enseñanza deseable que esperamos en la Educación Secundaria Obligatoria. En el libro de 3º de la E.S.O., dedicado exclusivamente a la Geografía, no se desarrollan los patrimonios controversiales en ninguna unidad. Además, con los datos obtenidos, podemos establecer una clara diferenciación entre los temas de Historia y Geografía, trabajándose principalmente el patrimonio controversial en los primeros.

Por otro lado, hemos detectado que, la mayoría de las veces, los patrimonios controversiales se trabajan en los contenidos que podrían denominarse “complementarios” (plan de acción, taller de Geografía/Historia, desarrollo del pensamiento y en portada), que ocupan las páginas finales del libro y, solo en 2 ocasiones, se exponen en los contenidos de “desarrollo”, que se presentan en las hojas principales de los manuales. Con nuestro análisis, nos hemos percatado de cómo los primeros contenidos trabajan el patrimonio de una forma mucho más crítica e inclusiva, frente a las nociones conceptuales y academicistas que se transmiten en los segundos. Por lo tanto, al encontrarse la mayoría de contenidos de patrimonios controversiales en estas páginas “complementarias” se ha comprobado como algunos de los indicadores de las subcategorías han alcanzado el nivel III (deseable) de nuestras parrillas. De esta forma, los da-

tos que se han obtenido en el presente estudio deben manejarse con cautela, pues, pese a que en la mayoría de las ocasiones los contenidos relacionados con el patrimonio controversial se trabajan de una forma profunda y crítica, no debemos olvidar que su aparición en los cuatro libros de texto es escasa. Por otro lado, el hecho de que los patrimonios controversiales se trabajen principalmente en las secciones “complementarias” implica que muchos de los datos obtenidos en investigaciones semejantes difieran en gran manera de los nuestros. Aun así, y como vamos a mostrar, en muchas subcategorías los resultados son similares.

Para la tipología de patrimonio controversial que trabajan los libros de texto, los resultados exponen que en 11 ocasiones se alcanza el nivel III y 4 veces el nivel I (antipatrimonio). Este último indicador aparece solamente en el libro de 4º de la E.S.O., en concreto, en los temas relacionados con la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría, donde se trabajan cuestiones como la utilización de las bombas nucleares. En cuanto al nivel III, el indicador sometidos-rescatados aparece 5 veces y el de patrimonio femenino 6. Ambos se trabajan en los tres manuales que incluyen los patrimonios controversiales. En el primer indicador se desarrollan aspectos como las sociedades precolombinas, mientras que en el segundo, se trabajan figuras femeninas, como Sofonisba Anguissola o Luisa Roldán (la Roldana). Es llamativo que, a lo largo de los cuatro manuales, no se trabaja, en ninguna ocasión, ni los patrimonios interesados ni los dilemas patrimoniales del nivel II (intermedio), pese a que existen diversas cuestiones que podrían encajar perfectamente en algunas de las unidades.

En cuanto a la disciplinariedad, hemos detectado que en un 86,7% de las ocasiones los contenidos se trabajan de forma unidisciplinar (nivel I), transmitiéndonos, por tanto, los patrimonios controversiales como algo individual e inconexo. Nuestros datos coinciden con la mayoría de las investigaciones en educación patrimonial sobre los libros de texto, como la tesis doctoral de Inmaculada López Cruz (2014) o el estudio de José María Cuenca, Jesús Estepa y Myriam Martín (2017): “Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria”.

La integración y contextualización del patrimonio es en la mayoría de las ocasiones plena (nivel III), 11 y 12 veces respectivamente. Esto se debe a, como comentábamos anteriormente, que en la mayoría de las ocasiones los contenidos de patrimonio controversial se desarrollan en las secciones “complementarias”, donde se dedican apartados y actividades concretos al desarrollo de estos patrimonios, por lo que es esperable que estos sean mucho más profundos, y el nivel de integración y contextualización sea mayor. Esto conlleva que los resultados de nuestra investigación para los patrimonios controversiales difieran de otros estudios, donde el patrimonio se trabaja también en los contenidos de “desarrollo”, siendo su integración y contextualización, anecdótica y descontextualizada, respectivamente, en la mayoría de las ocasiones. Por ejemplo, así nos lo transmiten Neus González y Joan Pagés (2005), quienes señalan en su estudio que la presencia del patrimonio en los libros de texto es precaria y poco significativa.

Para la subcategoría de las actividades, hemos observado, como mayoritariamente, se alcanza el nivel III de las parrillas. Hasta en un total de 7 ocasiones los manuales incluyen ejercicios que requieren el análisis de recursos externos al libro. Muy próximo a este nivel se encuentra el análisis e interrelación de datos con el libro de texto (nivel II), con 5 ocasiones. De esta

forma, por lo general, los manuales incluyen actividades que promueven la reflexión del alumnado y su participación activa, así como el debate en torno a cuestiones de actualidad que permiten su alfabetización. Por su parte, diferentes investigaciones han manifestado el carácter conceptual y poco significativo de las actividades relacionadas con el patrimonio (González y Pagés, 2005. Ferreras y Estepa, 2014). Estos datos no coinciden con nuestros resultados para los patrimonios controversiales, pero sí lo hacen en mayor medida para el resto del estudio, donde sí hemos comprobado como muchas de las actividades propuestas son meramente academicistas y restrictivas.

Respecto a los recursos adicionales al libro, se ha detectado que en solo 2 ocasiones los manuales incluyen un recurso externo, ambas veces en forma de hipervínculo (nivel II). De esta forma, el nivel I es mayoritario en esta subcategoría, trabajándose el patrimonio controversial siempre con los datos que aporta el libro. En este sentido, consideramos que el libro podría haber incluido un número mayor de recursos que actuaran como guía y ampliaran los conocimientos aportados. Además, estos no tienen por qué tratarse solamente de páginas webs, sino también referencias bibliográficas, películas o videojuegos que estuviesen relacionados con los contenidos desarrollados. En cuanto a las investigaciones a las que hemos tenido acceso, no se especifica nada acerca de los recursos adicionales que incluyen los libros de texto aunque, por los resultados de las otras subcategorías, podemos intuir que serían datos muy similares a los que hemos extraído nosotros.

Por último, la finalidad educativa es casi siempre crítica (11 veces). Esto nos lleva de nuevo a señalar la importancia de que estos contenidos se desarrollen en las secciones complementarias, pues los resultados obtenidos para los apartados de “desarrollo” difieren mucho de estos anteriores. De esta forma, los datos recabados en nuestra investigación para los patrimonios controversiales divergen en gran medida de los de otros trabajos, donde se revela una finalidad claramente conceptual y academicista. Así lo indican los estudios de Neus González y Joan Pagés (2005), Inmaculada López Cruz (2014), José María Cuenca, Jesús Estepa y Myriam Martín (2017) u Hortensia Morón y María del Carmen Morón (2012). Estas últimas investigadoras centran su análisis en torno a la presencia del patrimonio en los libros de texto de Ciencias de la Naturaleza para la Educación Secundaria Obligatoria, señalando que su presencia es escasa en cuanto a número y tipología, y que se enseña normalmente de forma complementaria. De esta forma, observamos que los problemas en torno a la educación patrimonial no los adolece solo la asignatura de Geografía e Historia, sino que se evidencia un claro abandono de esta temática por parte de las editoriales.

Conclusiones

A modo de cierre, el objetivo de este artículo era presentar y describir los resultados obtenidos en nuestra investigación sobre el tratamiento didáctico de los patrimonios controversiales en los libros de texto de la E.S.O. en la comunidad autónoma de Andalucía. El grado de consecución de este objetivo se ha alcanzado pues, a lo largo de las páginas anteriores, hemos comprobado qué nociones de los patrimonios controversiales se incluyen en los manuales. Gracias a nuestras parrillas de análisis hemos podido detectar qué finalidad tienen los contenidos relacionados con dichos patrimonios, así como su integración y contextualización.

Además, con nuestro estudio, también hemos registrado qué tipo de actividades propone la editorial, así como los recursos didácticos externos propuestos en los manuales.

Asimismo, a lo largo de las páginas anteriores hemos comprobado cómo esta nueva visión del patrimonio apenas se trabaja en los manuales, siendo especialmente llamativo el caso del libro de 3º de la E.S.O., donde no se desarrollan los patrimonios controversiales en ninguna unidad. En los pocos apartados que se trabajan (en secciones “complementarias” principalmente), los resultados sí son satisfactorios, presentando, en la mayoría de los casos, contenidos bien integrados y contextualizados, acompañados de unas actividades significativas, y con una finalidad crítica y democrática. En nuestra investigación, hemos detectado que queda un largo camino hasta la implantación de una educación patrimonial de calidad dentro de la educación formal. Los resultados manifiestan la necesidad de un cambio metodológico dentro de las aulas, donde el libro de texto siga siendo una herramienta didáctica útil, pero dejando de ser la principal, ampliando el abanico de recursos.

Debemos señalar que en nuestro estudio, hemos analizado los contenidos que incluyen los libros de texto, y hemos extraído unas conclusiones de cómo se utilizan los manuales generalmente en los centros de enseñanza formal. Sin embargo, solo podemos inferir hipótesis, pues no tenemos la certeza, ni los datos, de cómo cada docente aplica esta herramienta, y a qué contenidos les da más importancia y dedica más tiempo. Por ello, sería sugerente realizar una investigación que analizase la aplicación de estos libros de texto en el aula, lo cual complementaría nuestro presente estudio documental.

Además, nuestra investigación se ha visto limitada, ya que solamente hemos analizado una editorial en su última edición, es decir, solo hemos examinado el tratamiento didáctico del patrimonio controversial desde una perspectiva (la misma editorial) y en un mismo momento (la misma edición).

De esta forma, con el presente trabajo se abren futuras líneas de investigación, pues, sería interesante realizar estudios en la misma línea para comprobar las nociones de patrimonio controversial que se incluyen en otras editoriales, no solo de la comunidad autónoma de Andalucía, y observar la evolución de su tratamiento didáctico. Asimismo, también sería muy interesante realizar estos análisis en los libros de textos de otras materias. En realidad de todas, pues aunque hemos detectado que el patrimonio controversial es poco trabajado, realmente se trata de un contenido transversal que puede aparecer en todas las asignaturas, desde aquellas que parecen más afines, como Lengua y Literatura, con el estudio de autoras femeninas o tradiciones literarias orales del pueblo, que apenas se desarrollan, hasta otras que puedan parecer alejadas de este campo de estudio, como la Educación Física, donde se puede enseñar lo femenino o lo popular.

Comenzábamos este artículo señalando la importancia de una educación patrimonial significativa, cuya finalidad debe ser promover ciudadanos críticos y democráticos. En este sentido, el patrimonio controversial, se erige como una gran oportunidad para hacer brotar emociones sobre temas históricos y sociales de actualidad, con el fin de fomentar un debate sano en nuestras aulas. Atrás debe quedar la visión simple y reduccionista del patrimonio. Los esfuerzos de la administración y los docentes deben orientarse en promover y transmitir una

educación patrimonial que permita una alfabetización ciudadana. En este sentido, las aulas de Educación Secundaria Obligatoria han de convertirse en un emplazamiento donde se propugnen unos valores de integración social, en consonancia con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Arroyo, E. y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 35(96), 109-121.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Carbonell, E. (2013). En torno al concepto de Patrimonio Cultural. En M. I. Álvaro-Zamora, C. Lomba-Serrano, J. L. Pano-Gracia y G. M. Borrás-Gualis (Coords.), *Estudios de historia del arte: libro homenaje a Gonzalo M. Borrás Gualis* (pp. 249-260). Diputación de Zaragoza.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159.
- Cuenca, J. M., Martín, M. y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Domínguez, A. y López, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de educación*, 375, 86-109.
- Estepa, J., Ávila, R. y Ruíz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 6, 75-94.
- Estepa, J., Ferreras, M., López Cruz, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-589.
- Fernández, M. P. y Caballero, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 201-217. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641>
- Ferreras, M. y Estepa, J. (2014). Las actividades en los libros de texto de conocimiento del medio. Clasificación, tipología y aprendizaje en relación con la enseñanza del patrimonio. En J. Pagés-Blanch y A. Santisteban-Fernández (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, 2, 183-192.
- Finat, J. (2014). Accesibilidad y educación patrimonial. *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Libro de ponencias* (pp. 107-126).
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa. Colección Investigación Cualitativa*. Vol. I. Ediciones Morata.
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 415-436.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Colección Investigación Cualitativa*. Vol. V. Ediciones Morata.
- González, N. y Pagés, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, 55-66.
- Kerr, D. y Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controvertidos*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- López, I. (2014). *La Educación Patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva <http://hdl.handle.net/10272/7733>
- López, I y Cuenca, J. M. (2018). El patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales de ESO: evaluación y nuevas perspectivas. En P. Miralles-Martínez, S. Molina-Puche y A. Santisteban-Fernández (Coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, 2, 159-168.
- Martín, M., Cuenca, J. M. y Estepa, J (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez-Carrasco, X. M. Souto-González y P. Miralles-Martínez (Coords.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 109-122). Octaedro.
- Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Editorial Morata.
- Martínez, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 62-73.
- Morón, H. y Morón M^a. C. (2012). El Patrimonio Natural y Científico-tecnológico para el desarrollo de la competencia científica: Análisis en los libros de texto de Ciencias de la Naturaleza para Educación Secundaria. En M. A. Peinado (Ed.), *I Congreso Internacional El Patrimonio Cultural y natural como motor de desarrollo: investigación e innovación* (pp.1656- 1669). UNIA.
- Morón, H. y Morón, M^a. C. (2017). La Evolución del Concepto de Patrimonio. Oportunidades para la Enseñanza de las Ciencias. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 33, 83-98.
- Prats, L. (2000). El concepto de patrimonio cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, 11, 115-136.
- Peñalba, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 177-208.
- Peñalba, J. (2018). El concepto de Patrimonio. La convención del Patrimonio Mundial. En *Alcalá Patrimonio Mundial: XX aniversario. Libro de ponencias* (pp. 13-55). Institución de Estudios Complutenses.
- Santisteban, A. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila-Ruíz, M. P. Rivero-Gracia y P. L. Domínguez-Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Institución Fernando el Católico y AUPDCS.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.