

Artículo Original

# Salidas didácticas y enseñanza del patrimonio en Educación Primaria. Un estudio de caso

Didactic outings and teaching of heritage in Primary Education. A case study

Lucía Fernández Rodríguez<sup>1</sup>  0009-0007-9019-7933

María del Mar Felices de la Fuente<sup>1</sup>  0000-0003-3236-0177

<sup>1</sup>Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Almería, Almería, España.

## Correspondencia

Lucía Fernández Rodríguez · rileyymundo215@gmail.com

María del Mar Felices de la Fuente · marfelices@ual.es

## Fechas:

Recibido: 12/01/2024

Aceptado: 22/01/2024

Publicado: 30/03/2024

## Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de intereses.

## Financiación:

Esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

## RESUMEN

**Introducción:** Las salidas didácticas poseen un amplio potencial educativo, pues permiten conectar los aprendizajes con el entorno y aproximarnos a nuestro patrimonio para conocerlo y valorarlo. Asimismo, fomentan la adquisición de competencias sociales y ciudadanas, esenciales para el desarrollo integral de las personas. Teniendo en cuenta lo expuesto, en la presente investigación se propone como objetivo analizar el uso de las salidas didácticas en la etapa de Primaria para enseñar y aprender el conocimiento social y cultural.

**Método:** Para ello, se ha diseñado una investigación etnográfica, centrada en un estudio de caso, con enfoque metodológico cualitativo. La muestra está conformada por 22 estudiantes (n=22) de 3º de Primaria y por una docente. La recogida de información se llevó a cabo mediante una entrevista dirigida a la docente y el uso de rúbricas de observación para conocer la perspectiva del alumnado. Junto a ello, también se ha realizado un análisis de contenido del Plan Educativo de Centro.

**Resultados:** Los resultados muestran falta de formación docente para enfrentar el diseño de salidas didácticas que integren lo social y lo patrimonial, así como desconocimiento, por parte de los discentes, de elementos esenciales de nuestro patrimonio local.

**Conclusiones:** En consecuencia, es necesario mejorar la formación inicial y continúa del profesorado para que la enseñanza de las Ciencias Sociales se asiente, en mayor medida, en métodos activos de aprendizaje que contemplen el uso de salidas, así como la exploración del entorno próximo.

**Palabras clave:** educación primaria; ciencias sociales; educación patrimonial; salidas didácticas; patrimonio local.

## ABSTRACT

**Introduction:** Didactic outings have a wide educational potential, as they allow us to connect learning with the environment and get closer to our heritage to know and value it. Likewise, they promote the acquisition of social and civic skills, essential for the comprehensive development of people. Taking into account the above, the objective of this research is to analyze the use of didactic outings in the Primary Education stage to teach and learn social and cultural knowledge.

**Method:** To this end, an ethnographic investigation has been designed, focused on a case study, which involves a qualitative methodological approach. The sample was made up of 22 students (n=22) from the third year of primary school and a teacher. The collection of information was carried out through an interview directed at the teacher and the use of observation rubrics to understand the students' perspective. Along with this, a content analysis of the Center's Educational Plan has also been carried out.

**Results:** The results show a lack of teacher training to face the design of didactic outings that integrate the social and the heritage, as well as lack of knowledge, on the part of the students, of essential elements of our local heritage.

**Conclusions:** Consequently, the importance of continuing to improve the initial and continuing training of teachers is highlighted so that the teaching of social sciences is based, to a greater extent, on active learning methods that contemplate the use of outings and itineraries and the exploration of the environment.

**Keywords:** primary education; social sciences; heritage education; educational outings; local heritage.

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Fernández Rodríguez, L., & Felices de la Fuente M. M. (2024). Salidas didácticas y enseñanza del patrimonio en Educación Primaria. Un estudio de caso. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 17, 5–18. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.29926>

## Introducción

Sabemos que las salidas didácticas han tenido una larga tradición en nuestro país y que han sido empleadas en un amplio campo de disciplinas, entre las que destacan la Geografía, la Historia, la Historia del Arte o la Educación Patrimonial. Siguiendo a Ortega, Contreras, Bonilla y Martín-Arroyo (2023), si tuviéramos que trazar una evolución de su uso en el plano educativo, podríamos señalar que, mientras que en la década de los años 80 y 90 del siglo XX los itinerarios tuvieron una orientación fundamentalmente geográfica, desde la década del 2000 y en los últimos 20 años, las salidas se han vinculado especialmente a la educación patrimonial. En este sentido, como señaló Cambil (2015), la ciudad y otros espacios urbanos y rurales se han convertido en un magnífico recurso didáctico para conocer nuestro patrimonio cultural, a través del estudio de bienes culturales, materiales e inmateriales, que nos permiten aproximarnos a nuestra historia y cultura.

En consecuencia, las salidas se encuentran estrechamente vinculadas con la educación patrimonial y con la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social, pues enseñar el mundo que nos rodea y sus elementos, supone acercar al alumnado a su realidad más inmediata, pero también, a su pasado y a otras formas de vida para que puedan ser consideradas y valoradas. Se produce, por tanto, un vínculo entre las personas y los bienes culturales (Fontal, 2013), generándose así valores identitarios y de pertenencia. Mostrar el patrimonio a través de salidas es, sin duda, un recurso educativo que contribuye a formar en ciudadanía activa y participativa, comprometida con su realidad (Cuenca, 2016). Junto a ello, la interacción del alumnado con el espacio implica la construcción de nuevos conocimientos sociales en los que los niños y niñas adquieren un mayor sentimiento de protagonismo, pasando de ser un agente pasivo a un agente activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de los itinerarios o salidas, puede emplearse el patrimonio como un recurso que sirve para favorecer valores identitarios y actitudes de tolerancia hacia diversas formas de vida y cultura. Contribuye asimismo a la formación del pensamiento histórico del alumnado y al desarrollo de una sensibilización hacia nuestra herencia cultural (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018), pero también hacia otras identidades y la visibilización de colectivos, enfoques que conectan con una educación patrimonial crítica y con las finalidades principales de la educación histórica y ciudadana (Santisteban, González-Monfort y Pagés, 2019). No obstante, este tipo de estrategias didácticas no pueden convertirse en actividades puntuales o anecdóticas dentro del proceso educativo. Estas acciones deben implicar la movilización de operaciones cognitivas que generen nuevos conocimientos y promuevan la adquisición de competencias (Cuenca, 2002). Asimismo, deben facilitar un aprendizaje experiencial y emocional en conexión con los saberes básicos curriculares,

pero, para ello, tienen que ser convenientemente trabajadas, contemplando una serie de requisitos como la integración curricular, la preparación y organización previa, la significación del elemento a observar-analizar y el empleo posterior en el aula de las experiencias obtenidas durante la salida (Molina, 2011). Un itinerario o una salida deben estar perfectamente planificados y adaptados al alumnado y al contexto en el que se va a desempeñar para promover un adecuado desarrollo competencial. Para ello, se requiere de actividades que se realicen tanto de forma previa a la salida, como durante y después de la misma.

La efectividad de este recurso como medio para favorecer aprendizajes y desarrollar competencias personales, sociales y ciudadanas es incuestionable, ya que las salidas, bien trabajadas y conectadas con las programaciones curriculares, se convierten en prácticas que consolidan conocimientos, promueven aprendizajes significativos, posibilitan la interdisciplinariedad y motivan al alumnado a trabajar de forma cooperativa (Hernández, Guillén y Gurría, 2019; Castro-Calviño, Rodríguez-Medina y López-Facal, 2021). Existen además experiencias que han integrado en estas salidas o itinerarios, espacios o lugares de memoria vinculados con pasados belicosos o controversias (Díez, De la Cruz y García, 2021). A este respecto, trabajar la confrontación o la controversia permite generar aprendizajes para la resolución pacífica de conflictos y el compromiso con la paz y la democracia.

Como señalaron, entre otros, Estepa y Cuenca (2013), Cuenca (2016) o Arroyo y Cuenca (2021), existen propuestas muy variadas centradas en acercar a los discentes la memoria histórica de sus localidades haciendo uso de su entorno. Sin embargo, este tipo de prácticas continúan estando poco presentes en los contextos educativos, pese a que permiten trabajar el patrimonio local, tanto material como inmaterial, mediante el uso de salidas didácticas en primaria y secundaria, y favorecen que los estudiantes se conviertan en protagonistas activos de su propio aprendizaje. Esta circunstancia quizás se explique, como señalan Hernández, Guillén y Gurría (2019, p. 54), por las "exigencias organizativas que conlleva (la salida), junto a la preocupación/obligación que sienten los docentes por impartir un currículo muy extenso, con contenidos cada día más amplios y complejos". En opinión de estos autores, todo ello está generando una resistencia cada vez mayor por parte de los docentes a emplear las salidas fuera del aula como herramienta educativa.

Sin duda, para favorecer una mayor integración de estas estrategias en la educación, uno de los pilares fundamentales es la formación del profesorado, ya que esto puede marcar una gran diferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y, particularmente, en el uso que se hace del patrimonio. Al respecto, es esencial concienciar y formar a los y las docentes para que conozcan las posibilidades didácticas de las salidas escolares y sean capaces de integrarlas en sus programaciones de forma significativa. Junto a ello, también es imprescindible profundizar en mayor medida en el

uso que se hace de las mismas en la escuela, para detectar necesidades y poder actuar frente a ellas. Es llamativo que, pese a la importancia que se les ha otorgado desde hace años, todavía siga siendo escaso el conocimiento que se tiene acerca de determinados aspectos como la manera en que se trabajan, si se emplean habitualmente o sólo de manera ocasional, si se diseñan en mayor medida para trabajar contenidos del entorno natural, social y cultural, o bien, si también se relacionan con otras áreas de conocimiento.

Tomando en cuenta todo lo señalado y a fin de indagar en cómo se desarrollan las salidas escolares en los contextos educativos, la presente investigación se plantea como objetivo general conocer mediante el análisis de un caso concreto cómo se integran en la Educación Primaria para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sociales y culturales. Partiendo de este objetivo, se han proyectado algunos objetivos específicos que se señalan a continuación:

- Conocer si se emplean las salidas didácticas en el aula y de qué modo.
- Analizar qué elementos patrimoniales se abordan en dichas salidas y por qué se consideran importantes.
- Valorar el nivel de formación docente para trabajar el patrimonio a través de salidas, así como los conocimientos del alumnado sobre patrimonio cultural.

## Metodología

### Diseño de la Investigación

El diseño de esta investigación comparte rasgos de la investigación etnográfica y cualitativa (Balcázar-Nava et al., 2013), y se ha concebido como un estudio de caso. Hablamos de investigación etnográfica, puesto que se analizan experiencias personales para entender las prácticas sociales existentes, en este caso, en relación con las salidas escolares. Principalmente, se busca analizar el discurso de las personas que participan en dicha práctica (Murillo y Martínez-Garrido, 2010). Asimismo, se adopta un enfoque de estudio de caso, ya que se ha tomado como objeto de estudio un hecho o situación concreta para proceder a su análisis de manera profunda y en su contexto (Durán, 2012). El estudio de caso se ha desarrollado en un centro educativo de la provincia de Almería, concretamente, en un aula de tercer curso de Educación Primaria.

### Participantes

Para atender a los objetivos de la investigación, se ha contado con una muestra combinada, que tiene en cuenta tanto la visión del profesorado como la del alumnado. En este caso, los participantes se han seleccionado siguiendo un proceso de muestreo de tipo no probabilístico, por accesibilidad y conve-

niencia. Por lo que respecta a las características de la muestra, los participantes han sido una tutora de 3º de Educación Primaria, con más de veinte años de experiencia como docente en el centro. Con respecto al grupo-clase, este ha estado formado por un total de 22 alumnos/as de entre ocho y nueve años.

## **Instrumentos y técnicas de análisis de la información**

Los instrumentos y técnicas que se han empleado en la investigación adoptan características propias de la metodología cualitativa (Hernández Sampieri, 2014). En primer lugar, se ha realizado un análisis de contenido de documentos institucionales, como el Proyecto Educativo del Centro, donde se ha estudiado la presencia del patrimonio y de las salidas escolares. En este caso, el análisis documental ha ayudado a complementar, contrastar y validar la información extraída a partir de otros instrumentos. Para ello, se han seguido las fases propuestas por Massot, Dorio y Sabariego (2019), basadas en el rastreo de documentos, clasificación de los mismos, selección de aquellos más pertinentes al objeto de estudio, lectura en profundidad del contenido para extraer elementos de análisis, y lectura cruzada y comparativa entre documentos.

Para conocer la visión docente, se diseñó una entrevista semiestructurada que contó con una primera parte de información identificativa (sexo, edad, años de experiencia en la docencia y formación inicial y continua recibida sobre el uso didáctico del patrimonio), y una segunda parte organizada en seis preguntas sobre aspectos como la frecuencia con la que se realizan salidas didácticas, lugares visitados, objetivos que se marcan de forma previa a esas salidas, manera de trabajar las salidas o conocimientos patrimoniales que se poseen, entre otros. Con este instrumento se ha querido analizar y profundizar en la formación, conocimientos y prácticas que realiza la docente en relación con las salidas didácticas y la integración del patrimonio. Los datos extraídos a través de la entrevista han sido analizados mediante un análisis de contenido (Piñuel, 2002; Blasco y Mengual, 2010), estableciendo un proceso de reducción de los datos a partir de codificar las respuestas y de establecer una categorización de las mismas (Bonilla-García y López-Suárez, 2016).

La perspectiva del alumnado se ha recogido a través de una rúbrica de observación con la que se ha registrado su nivel de conocimiento o experiencia en relación con elementos del patrimonio cultural de la localidad, con salidas o visitas realizadas a distintos hitos locales, regionales o nacionales, y con su propia capacidad de reconocer elementos del entorno que consideren *patrimonializables*. A través de ella, también se ha registrado información acerca del desarrollo de las sesiones de Ciencias Sociales, comprobando si se integra o no el patrimonio, si este se relaciona con el entorno próximo/local o si el alumnado conoce su pasado y valora la importancia de los elementos patrimoniales como testimonios vivos de este último. En este caso, hemos

empleado un sistema de registro de la información de carácter cerrado, según la clasificación de Evertson y Green (1989) (citados en Massot, Dorio y Sabariego, 2019), donde la estructuración de la codificación es cerrada, ya que la rúbrica contiene un número finito de categorías o unidades de observación, prefijadas *a priori*. La observación y el registro mediante rúbrica se desarrolló durante cinco sesiones de clase, en las que se observó la impartición de contenidos sociales y culturales contextualizados en el área de Conocimiento del Medio.

## Proceso de negociación

Realizar cualquier investigación requiere de un proceso de negociación, por ello, para tener acceso a la información analizada y contar con la participación de la muestra presente en este estudio, fue preciso llevar a cabo una negociación previa, siguiendo las fases de Santos y De la Rosa (2017), que consistió, principalmente, en informar del objeto de estudio, de las condiciones de la investigación, los instrumentos de recogida de información y la confidencialidad de los datos. Asimismo, se informó de la posibilidad de poner a disposición de los participantes el informe final resultante de la investigación.

## Resultados

Adentrándonos en los resultados, por lo que respecta al análisis del Proyecto Educativo de Centro, este se encuentra dividido en cuatro pilares: principios educativos, finalidades educativas, metodología educativa y formación de los educadores. Tanto en el primer eje como en el segundo se recoge la idea de fomentar el patrimonio personal, respetando, conociendo y formando parte tanto de nuestra propia cultura de origen, como de la cultura existente en el país, región o localidad en la que vive el alumnado. En el tercer eje, denominado “metodología educativa”, se subraya la importancia de emplear el medio circundante como punto de partida para el aprendizaje, interconectando los contenidos que se abordan con la vida cotidiana. Sin embargo, no se menciona de forma concreta o específica que el patrimonio pueda servir como recurso para ello. Con respecto a la “formación de los educadores” no aparece nada de forma explícita que se pueda relacionar con la formación en educación patrimonial o con la actualización ante la enseñanza de tales contenidos. En definitiva, dentro del Proyecto Educativo de Centro se hace referencia al patrimonio y a su conexión con el entorno próximo, sin embargo, no se establece como una línea prioritaria o destacada. Tampoco se mencionan las salidas escolares que se programan para el curso o que el centro participe en algún tipo de plan o proyecto educativo vinculado al patrimonio, como es el caso del programa educativo de la Junta de Andalucía “Vivir y sentir el patrimonio”.

Como es de esperar por el tipo de documento analizado y su carácter generalista, no se indica el grado en que el patrimonio se integra en las aulas o en las salidas escolares que puedan realizarse eventualmente a lo largo del año. Tampoco se indica la forma en que los/as tutores/as planifican las salidas, ni cómo abordan o trabajan con sus estudiantes tanto estas salidas como el patrimonio. Para conocer en mayor medida estas cuestiones, es preciso pasar a analizar los resultados extraídos a través de la entrevista realizada a la tutora. Adentrándonos en las respuestas ofrecidas, en relación con la primera pregunta, acerca de la frecuencia con la que se suelen realizar salidas didácticas, la entrevistada respondió que suele hacerse una vez al trimestre, aunque: “[...] siempre que se presenta una oportunidad, solemos realizar excursiones con el alumnado”. En este sentido, el empleo de términos como “excursión”, mucho más vinculado con un componente lúdico, denota una cierta confusión en la terminología, así como en el carácter formativo y educativo que pueden llegar a tener las salidas programadas, las cuales, bien trabajadas y planificadas, deberían generar aprendizajes significativos y favorecer un desarrollo competencial.

Por lo que respecta a la segunda pregunta, acerca de los lugares visitados en las salidas escolares realizadas durante la etapa de la Educación Primaria, se señalan las granjas escuela, la Alcazaba, la Catedral, el poblado de los Millares y el teatro Cervantes. En este último caso, las visitas al teatro suelen estar orientadas a ver espectáculos no relacionados con aspectos patrimoniales. Observamos, por tanto, que las salidas escolares vinculadas directamente con lo patrimonial, continúan realizándose a lugares de la ciudad o de la provincia donde el elemento que se visita destaca por su monumentalidad o su reconocimiento histórico-artístico, siendo poco frecuentados otros espacios patrimoniales donde podrían trabajarse multitud de aspectos vinculados igualmente con saberes básicos sociales o culturales, pero desde un enfoque más amplio, inclusivo y actualizado, que integre además el patrimonio inmaterial, así como otros espacios que representan lo invisible, lo controvertido o lo diverso en todas sus facetas (diversidad étnica-cultural, diversidad religiosa, etc.).

En la tercera pregunta, se interrogó por el objetivo que se persigue con las salidas, si tienen un fin didáctico, o bien, si por el contrario son “excursiones lúdicas”. La docente señaló que en todos los casos tienen un fin, y que no se proyectan como meras visitas o paseos. No obstante, a lo largo de la entrevista, no se señaló que estas se trabajasen de forma previa, durante y después de la salida. Es decir, no se manifestó que las salidas programadas se realizasen con un plan establecido o que conectasen con contenidos curriculares concretos, vinculados al nivel y curso en el que se realizan. Esta circunstancia deja entrever que estas acciones se llevan a cabo, al menos en ocasiones, desvinculadas de las programaciones, lo que limita su poder



educativo y formativo para la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias.

La cuarta pregunta se dirigió a conocer la formación o conocimientos de la docente para diseñar salidas en las que se integrasen contenidos sociales y/o patrimoniales. Para ello, se interrogó acerca de si consideraba su formación suficiente. La respuesta fue positiva, pues la entrevistada manifestó haber recibido formación acerca de cómo organizar las salidas didácticas y cómo abordar lo patrimonial desde un enfoque didáctico. No obstante, estas afirmaciones contrastan con las observaciones realizadas en el aula, a través del registro observacional mediante rúbrica, pues en ellas se detectó una concepción del patrimonio principalmente clásica y tradicional, vinculada a espacios históricos, arquitectónicos y artísticos representativos, sin contemplar otras dimensiones del patrimonio como es el caso del patrimonio inmaterial o del patrimonio industrial, también presente en Almería, etc. Tampoco se apreció una interpretación actualizada del concepto de patrimonio como aquello con lo que las personas se identifican, pues establecen vínculos con elementos o espacios a los que se sienten ligados. Como señalaron Marín-Cepeda y Fontal (2020), el patrimonio es amplio y subjetivo, y varía en función de los valores que la sociedad le atribuye, determinando qué bienes materiales e inmateriales hay que cuidar y conservar.

Se aprovechó el contexto de esta pregunta para conocer además la opinión de la docente acerca de los conocimientos que el alumnado posee sobre el patrimonio. En este caso, la respuesta de la entrevistada no fue tan positiva, pues consideró que: “[...] pese a realizarse salidas, el alumnado no conoce o es consciente de los elementos patrimoniales que le rodean, dónde están situados o de los hechos históricos que se desarrollaron allí”. Como se extrae de esta afirmación, de nuevo, existe una vinculación del patrimonio a lo estrictamente tangible o material.

En el marco de las salidas fuera del aula, en una nueva pregunta se cuestionó por la programación de itinerarios didácticos y su desarrollo en el contexto de las clases. La respuesta fue igualmente favorable, aunque se mencionó la Educación Secundaria como contexto en el que este tipo de acciones didácticas son más frecuentes. Si tenemos en cuenta los espacios señalados en la primera pregunta de la entrevista a los que se orientan las salidas escolares, se comprueba que estos se identifican más con visitas concretas o puntuales a algunos edificios o lugares, que con espacios que pudieran recorrerse a través de itinerarios. En consecuencia, es posible que exista, por parte de la docente, una identificación entre visita e itinerario, sin ser lo mismo.

Por último, la sexta pregunta se centró en conocer las dificultades u obstáculos que encuentran los docentes a la hora de proyectar salidas escolares y cómo podrían atenderse. La respuesta de la entrevistada se centró principalmente en las características que presenta el alumnado y las carencias

que muestra a la hora de no conocer su entorno o no interesarse por él, circunstancia que, en nuestra opinión, está estrechamente ligada a la acción docente, pues aquello que no se enseña o por lo que no se genera curiosidad, difícilmente puede ser considerado por los niños y niñas, dando lugar a actitudes de desconocimiento y desinterés.

Respecto a las observaciones realizadas en el aula durante las sesiones en las que se impartieron conocimientos sociales sirvieron para contrastar todo lo documentado mediante la entrevista. Al respecto, se constató que la formación patrimonial de la docente precisaba de actualización. Era capaz de enseñar y explicar los contenidos sobre la localidad recogidos en el manual de clase, pero, sin embargo, cuando se comentaban algunos hitos o espacios emblemáticos de la ciudad, reconocidos como patrimonio, no se adentraba en dar a conocer al alumnado su importancia, su valor identitario para la sociedad almeriense o la necesidad de su preservación. Tampoco se interesó por conocer otros elementos patrimoniales que pudiera conocer el alumnado a través de sus experiencias personales, para reflexionar acerca de por qué consideran ellos o ellas que dichos elementos pueden interpretarse como patrimonio.

En lo relativo a las salidas a granjas escuela, en una de las sesiones en las que se realizó la observación y el registro sistemático mediante rúbrica, se pudo constatar el carácter de este tipo de salidas y la valoración que hicieron de ella tanto la docente como el alumnado. Tras lo observado y registrado, lo cierto es que este tipo de salidas, enfocadas y trabajadas adecuadamente, pueden ofrecer una excelente oportunidad para aproximarse al patrimonio cultural. Muestran modos de vida pasados, oficios en desuso y diversas tradiciones que ayudan a conocer y valorar nuestra identidad y herencia por lo que representan en la actualidad para nosotros. En este tipo de salida, realizada por el grupo-clase, se desarrollaron talleres sobre la recolección de la aceituna y la fabricación del aceite; sobre artesanía, empleando materiales tradicionales como barro, pieles de animales, mimbre o lana; y también se ofertaron tres itinerarios para realizar con el alumnado. En este caso pudieron escoger entre visitar una mina de plomo datada de época romana, un molino de harina o ir al yacimiento arqueológico de la "Peña de los gitanos". Tras lo expuesto anteriormente, es evidente que a través de este tipo de salida el alumnado tuvo ocasión de aproximarse al patrimonio, en una dimensión amplia, y así lo manifestó tras realizarse la valoración conjunta de los aprendizajes adquiridos durante la jornada fuera del aula.

Un balance final de los resultados extraídos a través del registro de observación mediante rúbrica revela un bajo nivel de conocimiento patrimonial por parte del alumnado. Destaca una escasa noción sobre elementos patrimoniales y el carácter igualmente exiguo de las visitas o salidas que han realizado a su entorno, ya sea con el centro o con sus familiares, siendo muy pocas las experiencias recordadas por los niños y niñas. Asimismo, mostraron difi-

cultades tanto a la hora de reconocer elementos representativos de su localidad, considerados patrimonio, como de manifestar por qué estos elementos son importantes o por qué merece la pena preservarlos.

## Discusión y conclusiones

Retomando los objetivos específicos de la investigación recogidos más arriba, comprobamos que los resultados no son del todo positivos y que la situación en torno a la formación patrimonial de los docentes de Primaria, el modo en que se proyectan las salidas escolares en el contexto analizado y, en consecuencia, el conocimiento patrimonial del alumnado es mejorable. En relación con el primer objetivo de la investigación sobre cómo y en qué medida se emplean las salidas, sabemos por los resultados alcanzados que se desarrollan algunas, pero no en todos los casos se trabajan como debería hacerse para generar aprendizajes, nuevos conocimientos y actitudes que contribuyan a la construcción de ciudadanía democrática y crítica. Las salidas no siempre se trabajan estableciendo tres estaciones (trabajo previo en el aula, trabajo durante la salida y trabajo tras la salida en el aula), o en conexión con los contenidos curriculares, lo que deviene en salidas descontextualizadas que poco o nada tienen que ver con los conocimientos previos del alumnado o con los saberes básicos que se trabajan en clase.

En cuanto al segundo objetivo, relacionado con los elementos patrimoniales que se integran en las salidas y por qué, los que están presentes en mayor medida son aquellos que se vinculan con una concepción tradicional del patrimonio, en la que destacan los monumentos o bienes de carácter histórico-artístico, que se consideran importantes por ser los más representativos de la ciudad o provincia. Sin embargo, existen otros muchos espacios, bienes o elementos patrimoniales que continúan ignorados o desconocidos por parte del alumnado y el profesorado. Al respecto, es importante ampliar y renovar el concepto de patrimonio, superando visiones simplistas y convencionales, que integren además al patrimonio inmaterial. En consecuencia, el patrimonio debe ser interpretado desde un enfoque más holístico y plural.

Por último, en lo que respecta al tercer objetivo de la investigación, que pretendía conocer el nivel formativo del profesorado y los conocimientos del alumnado, se observa un nivel de formación patrimonial escaso en la docente, que se traduce en un nivel de conocimiento también limitado en el alumnado. La presente investigación ha detectado niveles de formación docente que precisan de mejora y actualización, para que la enseñanza del patrimonio en el contexto analizado tenga una mayor conexión con los contenidos curriculares y pueda promover aprendizajes realmente significativos que posibiliten no solo el conocimiento del entorno y del patrimonio, sino también su valoración y conservación. No obstante, para ello, será preciso enseñar el patrimonio a partir de las propias experiencias y vivencias del alumnado

con el mismo. Como señalan Marín-Cepeda y Fontal (2020), las experiencias del alumnado son clave para el aprendizaje patrimonial. Al respecto, las experiencias con el patrimonio que hayan experimentado los niños y niñas a través de viajes o visitas a lugares de interés cultural serán esenciales para aproximarles al patrimonio y ofrecerles oportunidades de aprendizaje significativo y experiencial. Junto a ello, otra clave fundamental será partir del patrimonio personal y próximo, haciéndoles partícipes de estos procesos de patrimonialización y profundizando en aspectos fundamentales para la significación del patrimonio, como son los vínculos identitarios, las percepciones y las valoraciones de los participantes.

A tenor de los resultados alcanzados, se denotan carencias formativas a la hora de programar salidas escolares que integren el patrimonio de forma efectiva. Como han señalado algunos autores (Hernández, Guillén y Gurría, 2019), estas carencias formativas, junto a las inseguridades que acompañan al profesorado, provocan que, pese al amplio potencial educativo de las salidas escolares con enfoque didáctico y patrimonial, estas sigan siendo escasas en los contextos educativos. Por ello, es importante reforzar la formación inicial docente y actualizar la formación continua, para que todo ello pueda comportar cambios en la enseñanza del patrimonio. Como ciudadanía y docentes que compartimos una misma sociedad y, en consecuencia, una misma herencia histórica, debemos fomentar la construcción de valores identitarios y vivencias entre los estudiantes para que sean capaces de apreciar aquello que les rodea. Asimismo, también es importante que aproximarnos al patrimonio no solo implique conocer “lo nuestro”, sino también formar en la valoración y respeto de otros patrimonios con los que se identifican igualmente otras sociedades y colectivos. Por tanto, es necesario que las propuestas educativas que se lleven a cabo no solo se trabajen en contextos formales, sino también en contextos no formales e informales, pasando a considerarse el patrimonio como un recurso educativo a nivel de la ciudadanía y no solo en el ámbito escolar (Cuenca, 2016).

Tras todo lo expuesto, el diagnóstico realizado en este estudio apunta hacia la necesidad de incrementar la formación docente para generar un mayor uso de las salidas didácticas de calidad, relacionadas con el patrimonio y los conocimientos sociales y culturales. No obstante, somos conscientes de las limitaciones de este trabajo que, concebido como un estudio de caso, solo se ha centrado en el análisis de un grupo clase. En este sentido, sería interesante ampliar el análisis a otros centros y contextos escolares, tanto de la provincia de Almería como de otros lugares, para establecer comparativas. Como se ha señalado, realizar un estudio de este tipo, que centra el foco de atención en un espacio concreto, posee limitaciones, aunque también permite profundizar en la realidad de las aulas desde una triple visión que integra la perspectiva del alumnado, del docente y del propio investigador/a que observa la práctica de enseñanza.

## Referencias

- Arroyo Mora, E. y Cuenca López, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.3), 109–128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Balcázar, P. et al. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad de México.
- Blasco, J. E. y Mengual, S. (2010). Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador en Ciencias de la Educación. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 71-84). Editorial Marfil.
- Bonilla-García, M. A., y López-Suárez, A.D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Cambil Hernández, M. E. (2015). La ciudad como recurso para la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural. *Opción*, 31(3), 295-319.
- Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J. y López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 205-219. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/444881>
- Cuenca, J. M. (2003). El Patrimonio en las Ciencias Sociales: concepciones transmitidas por los libros de texto de E.S.O. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 91-102). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Cuenca, J. M. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio. *UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, (1), 22-41.
- Díez Bedmar, M. C., De la Cruz Redondo, A. y García Luque, A. (2021). Un patrimonio educativo: salidas e itinerarios didácticos por el patrimonio bélico de la Guerra Civil en Jaén. En S. Jaén Milla (Coord.), *Educación democrática y turismo con memoria* (pp. 164-194). Trea.
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración*, 3(1), 124-126.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M (2013). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-72). Trea.
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la Vuelta al Concepto de Patrimonio. En O. Fontal (Coord.) *La Educación Patrimonial: Del Patrimonio a las Personas* (pp. 9-22). Trea.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). *Enseñar Ciencias Sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Hernández Carretero, A. M, Guillén Peñafiel, R. y Gurría Gascón, J. L. (2019). Los itinerarios pedagógicos y las salidas escolares: experiencias sensitivas y aprendizajes significativos. En A. M. Hernández Carretero (Coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 55-72). Pirámide.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Marín-Cepeda, S. y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, individuo y sociedad*, 32(4), 917-933. <https://doi.org/10.5209/aris.64657>

- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2019). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-358). La Muralla. 6ª edición.
- Molina, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en educación primaria. Análisis de su uso en La Rioja. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (67), 79-86.
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación Etnográfica*. UAM.
- Ortega, M. J., Contreras, J., Bonilla, A. L. y Martín-Arroyo, D. J. (2023). Los itinerarios didácticos en el panorama científico español. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, (14), 26-40. <https://doi.org/10.30827/unes.i14.27307>
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Santisteban, A., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2019). Critical citizenship education and heritage education. In E. J. Delgado-Algarra and J. M. Cuenca-López (Eds.), *Handbook of research on citizenship and heritage education* (pp. 26-42). IGI Global.
- Santos Guerra, M. A., y De la Rosa Moreno, L. (2017). La negociación, piedra angular de las investigaciones. *Educatio Siglo XXI*, (35), 295-316. <https://doi.org/10.6018/j/298621>