

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.03>


El patrimonio indígena como realidad controversial en la formación inicial del profesorado de primaria en Canarias y México

Indigenous heritage as a controversial reality in the initial training of primary school teachers in the Canaries and Mexico

A. José Farrujia de la Rosa  0000-0003-3035-5905


Universidad de La Laguna

afarruji@ull.edu.es

Patricio Sebastián Henríquez Ritchie  0000-0002-1026-3379

Universidad Autónoma de Baja California

phenriquez@uabc.edu.mx

Tania Elizabet Zavala Martínez  0000-0003-2759-7882

Universidad Autónoma de Baja California

tania.zavala@uabc.edu.mx

Fechas · Dates

Recibido: 27 de septiembre de 2022

Aceptado: 22 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

Farrujia de la Rosa, A. J., Henríquez Ritchie, P. S., & Zavala Martínez, T. E. (2023). El patrimonio indígena como realidad controversial en la formación inicial del profesorado de primaria en Canarias y México. *REIDICS*, 12, 28-49. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.03>

Resumen

En este artículo presentamos los resultados de un proyecto de innovación y transferencia educativa, desarrollado entre la Universidad de La Laguna y la Universidad Autónoma de Baja California. El mismo se basó en el trabajo activo y cooperativo del alumnado de los grados de maestro/a en primaria de ambas universidades, a partir de un entorno colaborativo virtual. La principal finalidad formativa perseguía que el estudiantado universitario analizará críticamente una herramienta educativa muy presente en la enseñanza de las Ciencias Sociales, como es el libro de texto, que trabajara con un patrimonio controversial como el indígena y que enriqueciera su concepción sobre el patrimonio cultural. Para ello se diseñó una secuencia didáctica en tres fases (planificación, diseño y elaboración de informes y evaluación) fomentando el aprendizaje activo y el uso de entornos virtuales. Para evaluar de forma general los resultados del proyecto se elaboró un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas para conocer la percepción del alumnado participante. A partir de los datos obtenidos se observa la necesidad de relacionar la educación patrimonial con la realidad política, ideológica y económica inmediatas, para que el profesorado en formación desarrolle el pensamiento reflexivo y crítico y sea consciente del papel de la educación en la transformación de la realidad. Con este proyecto, en suma, se evidencia la necesidad de poner en práctica recursos educativos, pedagógicos y tecnológicos que posibiliten el aprendizaje activo del alumnado, a partir del análisis crítico de los libros de texto desde la didáctica de las Ciencias Sociales.

Palabras clave: Aprendizaje activo; innovación educativa; libros de texto; patrimonio cultural; TIC

Abstract

In this article we present the results of an innovation and educational transfer project developed between the University of La Laguna and the Autonomous University of Baja California. This project was based on the active and cooperative work of students from the primary school teaching degrees of both universities, using a virtual collaborative environment. The main educational aim was for university students to critically analyse an educational tool that is very present in the teaching of Social Sciences, such as the textbook, to work with a controversial heritage such as the indigenous, and to enrich their conception of cultural heritage. To this end, a didactic sequence was designed in three phases (planning, design and preparation of reports and evaluation), encouraging active learning and the use of virtual environments. In order to evaluate the general results of the project, a questionnaire was drawn up with open and closed questions to ascertain the perception of the participating students. From the data obtained, it can be seen the need to relate heritage education to the immediate political, ideological and economic reality, so that trainee teachers develop reflective and critical thinking and become aware of the role of education in the transformation of reality. In short, this project demonstrates the need to put into practice educational, pedagogical and technological resources that make active learning possible for students, based on the critical analysis of textbooks from the didactics of the Social Sciences.

Keywords: Active learning; educational innovation; textbooks; cultural heritage; ICT

Introducción

La innovación educativa y los libros de texto forman parte de realidades que, a priori, podrían resultar antagónicas, pues los manuales son recursos didácticos que se institucionalizaron durante el siglo XIX, de forma paralela al desarrollo del sistema educativo nacional-estatal (Merchán, 2002). Tal y como han señalado Braga y Belver (2016, p. 201), el libro de texto es “el material pedagógico de más larga duración en la historia de la escuela”. En pleno siglo XXI, a pesar de la variedad de recursos didácticos disponibles en el ámbito educativo, a pesar de los avances tecnológicos y a pesar de las distintas reformas educativas acaecidas en España, el libro de texto es el principal recurso en el que se apoya la enseñanza, tanto en primaria como en secundaria (Fernández y Caballero, 2017: 212). En el caso concreto de Ciencias Sociales, en Primaria, el libro de texto es hoy en día un recurso central en las aulas para esta disciplina (Bel y Colomer, 2018), pues tal y como se ha señalado en la Guía de la Unesco sobre la investigación y revisión de los libros de texto, los de Ciencias Sociales permiten establecer referencias en el tiempo y el espacio: de dónde venimos o dónde vivimos (Pingel, 2010).

Asimismo, los libros de texto suelen asociarse a un modelo de aprendizaje memorístico, de conocimientos académicos y declarativos, basados en narrativas o relatos, especialmente en el caso de la Historia, en detrimento del aprendizaje de conocimientos de tipo procesual o procedimental (Saiz y Colomer, 2014). En este sentido, en el recién derogado marco de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), el aprendizaje en el ámbito de las Ciencias Sociales se ha centrado en los contenidos factuales y en los estándares de evaluación homogéneos para cada curso escolar, lo que en el fondo

Se ha traducido en una mayor dependencia del manual y en la limitación de la innovación en la creación de materiales alternativos que doten de más peso a las fuentes, como documentos históricos escritos o imágenes para el trabajo de otros contenidos (Bel y Colomer, 2018, p. 6).

En este contexto educativo, en el ámbito de la etapa de primaria y en el marco de la LOMCE en Canarias, y de la Ley General de la Educación de México, ¿cuál ha sido el rol de la educación patrimonial en los libros de texto de Ciencias Sociales?, ¿cómo se ha conceptualizado el patrimonio?, ¿cómo se enseña el patrimonio cultural? y, especialmente, ¿qué concepción tienen los futuros docentes de primaria sobre el patrimonio y sobre los libros de texto como herramientas didácticas? ¿Tienen cabida todos los tipos de patrimonio en los libros de texto y en la concepción que los futuros profesores de primaria tienen sobre el patrimonio cultural?

A partir de estos interrogantes y de la base de que el patrimonio cultural se debe enseñar desde la educación reglada, tal y como se propone en el currículo desarrollado por la LOMCE, y siendo conscientes de sus potencialidades educativas, desde las Áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales de las universidades de La Laguna (ULL) y Autónoma de Baja California (UABC) desarrollamos un proyecto de innovación y transferencia educativa, durante los cursos académicos 2019-20 y 2020-21. El proyecto iba destinado al alumnado universitario que se forma para ejercer como futuros maestros/as de primaria y su punto de partida parte de una base educativa concreta: en los últimos años, en el contexto universitario y, en particular, en el ámbito de la innovación educativa, se han desarrollado prácticas docentes centradas en el alumnado, con el objetivo de superar el modelo directivo, basado en la clase magistral, y de

propiciar la participación activa del estudiantado. Este es el caso del “Modelo de Enseñanza Centrada en el Alumnado de la Universidad de La Laguna” (2021), que tiene en cuenta los Estándares y Directrices de Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior del 2015, en especial lo indicado en el Criterio 1.3 sobre Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrada en el estudiante (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], 2015). La UABC (2006) también cuenta con un modelo educativo sustentado en el humanismo y el constructivismo, que repercute en la forma de comprender las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los principales ejes del mismo residen en el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje, en su rol como constructor de interpretaciones y sentido en torno a los contenidos educativos y en el rol del docente como facilitador.

A estos enfoques se añade la configuración de procesos de aprendizaje encaminados a insertar al alumnado en un mundo global, a través de la tecnología de la información y la comunicación, en el marco de los principios de *borderless education*. El proyecto que aquí presentamos conecta con los referidos ejes, pues se ha perseguido promover precisamente, entre otros aspectos, el aprendizaje activo y cooperativo del alumnado de las dos universidades, fuera del contexto convencional del aula, mediante el trabajo en un entorno virtual de la ULL.

En base a estas premisas, el proyecto de innovación perseguía que el estudiantado universitario trabajara y se familiarizara con una herramienta educativa clave como es el libro de texto, pero a partir de una lectura crítica. En este sentido, uno de los objetivos radicó en que el alumnado reflexionara sobre cómo el libro de texto puede llegar a condicionar el modelo de enseñanza y aprendizaje, pues se apoya en la metodología expositiva y en contenidos cerrados. En los manuales se incluye la información necesaria para alcanzar los objetivos establecidos para el curso, resolver actividades, etc. Sin embargo, los manuales no suelen propiciar, por ejemplo, la construcción del conocimiento por parte del alumnado, la enseñanza por descubrimiento. Un objetivo fundamental del proyecto, en este sentido, fue el desarrollo de competencias propias de la formación académica del alumnado y de su futuro profesional, relacionadas con la coordinación docente, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las competencias digitales, entre otras.

La temática elegida fue el patrimonio cultural de raíz indígena, pues el trabajo con los libros de texto se llevó a cabo para abordar los contenidos educativos relacionados con el patrimonio arqueológico de la etapa indígena y la posterior conquista, colonización y evolución del legado indígena en Canarias y en Baja California. La elección de esta temática responde a dos factores clave. Por un lado, al hecho de que, en el actual contexto educativo español, se aprecia poco interés por parte de la administración educativa y de los autores de los libros de texto por abordar el patrimonio como contenido escolar (Estepa, Ferreras, López y Morón, 2011; Hernández y Guillén, 2017) y en particular, un patrimonio como el indígena canario (Farrujia, 2022), que podría ser considerado como controversial, siguiendo la clasificación propuesta por Estepa y Martín (2020), pues suscita conflictos de carácter ideológico, económico y político, tal y como argumentaremos en el siguiente epígrafe. En el caso de México, el patrimonio indígena sí desempeña un papel educativo más importante, reflejado en los libros de texto (Gómez, 2017), a partir de un enfoque constructivista, pero estamos igualmente ante un patrimonio que puede ser considerado como controversial. El análisis de la realidad canaria y

de Baja California permitía, por consiguiente, que el alumnado universitario pudiera contrastar dos realidades con matices educativos diferentes, pero con aspectos comunes: el patrimonio indígena como realidad controversial en ambos contextos.

El otro factor clave radica en que el estado de Baja California y las Islas Canarias comparten una historia marcada por realidades históricas similares: la existencia de un sustrato poblacional y cultural indígena en ambos contextos, que atravesó por una posterior conquista, colonización y etnocidio y, a partir de entonces, evolucionó siguiendo procesos históricos relativamente dispares. En el caso de las Islas Canarias, la conquista y colonización se desarrolló básicamente a lo largo del siglo XV, mientras que en Baja California a partir de mediados del siglo XVI. Asimismo, mientras que en Baja California algunas etnias indígenas, como los Kumiai, han pervivido hasta la actualidad en condiciones evidentes de marginación histórico-cultural (Sorroche, 2014); en el caso de Canarias el etnocidio propició la progresiva desaparición de la realidad indígena, de la que perviven sólo algunas costumbres de forma muy marginal hasta nuestros días (Farrujia, Ascanio, Martín y Hernández, 2020).

A partir de este panorama aquí esbozado, y dadas las limitaciones de espacio, en las próximas páginas nos centraremos en abordar dos aspectos claves en el marco del referido proyecto de innovación, en particular: a) la conceptualización del patrimonio en la formación inicial del profesorado y b) las posibilidades didácticas de los libros de texto sobre un patrimonio controversial como el indígena. La importancia de los manuales escolares en la educación es tal que, una de las líneas de investigación tradicional, en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, está precisamente relacionada con la revisión y valoración de este tipo de recursos didácticos.

Antecedentes: en torno a la conceptualización del patrimonio

La educación patrimonial ha ido adquiriendo protagonismo en la enseñanza de las Ciencias Sociales en las últimas décadas, no sólo en España sino también a nivel internacional (Moreno, López y Ponsoda, 2022). En el caso español, son múltiples las propuestas de innovación (Cuenca, 2003; Farrujia et al., 2022), y también los proyectos de investigación y desarrollo (I+D) y la elaboración de tesis doctorales¹. Estas iniciativas y el propio Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) han contribuido a que el patrimonio tenga una presencia cada vez más importante en las normativas legales, en materia educativa, en las distintas etapas (Fontal, Ibáñez, Martínez y Rivero, 2017).

En este contexto, y tal y como han señalado Cuenca (2003; 2020) o Moreno *et al.* (2022), resulta clave conocer cuál es la imagen que los futuros docentes tienen sobre el patrimonio y su didáctica. Asimismo, tal y como ha señalado Estepa (2019), trabajar con patrimonios controversiales permite que el alumnado reflexione y analice críticamente la realidad. La concepción del patrimonio condiciona su posterior enseñanza, al determinar las decisiones curriculares y pedagógicas de los futuros maestros/as que, obviamente, tienen consecuencias sobre sus discentes. Por eso es importante formar al alumnado universitario en este aspecto y desa-

1. No hacemos un vaciado amplio de las publicaciones existentes al respecto por limitaciones de espacio. En este sentido, remitimos al lector a la bibliografía del artículo de Moreno *et al.* (2022).

rollar investigaciones sobre las concepciones que tienen acerca del patrimonio, pues así es posible planificar programas de enseñanza y aprendizaje.

En España se han desarrollado distintos proyectos de investigación para valorar precisamente cuál es la concepción del patrimonio y de su didáctica por parte del alumnado universitario en formación (futuros profesores de infantil y primaria). Estos proyectos son más abundantes para la etapa de educación primaria (Cuenca, 2003; Estepa, Ávila y Ruiz, 2007; Moreno y Ponsoda, 2018; Fontal, García y Aso, 2020; Gillate, Castrillo, Luna y Ibáñez, 2021; Castrillo, Gillate, Luna y Ibáñez, 2022), pero menos frecuentes para la de infantil (Moreno *et al.*, 2022). En general, reflejan que el alumnado tiende a identificar el patrimonio cultural con los monumentos, edificios, castillos, iglesias y, en menor medida, con las obras que se encuentran conservadas en museos. Es decir, predomina el patrimonio eminentemente arquitectónico y urbano, pues se trata de elementos muy presentes en la vida de los futuros docentes. Desde el punto de vista didáctico, predominan las propuestas de tipo teórico frente a las prácticas, casi no se desarrolla la finalidad crítica y, en general, se observa un divorcio entre la educación patrimonial y las propuestas de tipo intervencionista, encaminadas a abordar aspectos relacionados con la conservación del patrimonio.

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

En el caso de México, son escasos los estudios que abordan la temática del patrimonio cultural desde una perspectiva educativa, así como la concepción del patrimonio por parte del profesorado en formación. Tal y como ha señalado Valtierra Zamudio (2018), estas pocas aportaciones se centran en la comprensión espacio-geográfica, folclórica y turística del concepto. El patrimonio histórico nacional y regional tampoco se ha profundizado en términos de enseñanza de contenidos a partir de propuestas didácticas idóneas en niveles educativos básicos. En este sentido, Valtierra Zamudio (2018) y Fontal Merillas, Sánchez-Macías, García-Córdova y Gallegos López (2020), señalan que la ausencia del patrimonio cultural dentro del currículo en el sistema educativo mexicano, más allá de su incorporación desde una arista folclórica y turística, se ha entendido, especialmente desde 1993 en adelante, a partir de los bienes culturales (monumentos, festivales, gastronomía, entre otros) e incorporado de esta manera como parte del contenido de algunas asignaturas y en la formación inicial del profesorado.

Fue precisamente a partir de la reforma educativa de 1993 cuando la enseñanza de la historia y del patrimonio se implementaron dentro de la Educación Básica, desde el tercer grado de primaria, retomándose en planes y programas posteriores. A partir de esta reforma se propuso la enseñanza de la Historia desde un enfoque constructivista, evitando el aprendizaje eminentemente memorístico del saber declarativo, y enfocándose en la explicación, comprensión

y análisis crítico de la identidad nacional, donde la cultura indígena tiene un papel importante (Arista, Bonilla y Lima, 2010). Actualmente, la historia y el patrimonio se siguen impartiendo como parte del plan de estudios del nuevo modelo actual en el sistema educativo, dentro del área de "Historias, paisajes y convivencia en mi localidad", en la asignatura de "La entidad donde vivo".

En este contexto, la mayoría de los proyectos en el ámbito educativo mexicano han compartido ciertos denominadores comunes, entre los cuales se destaca entender el patrimonio cultural desde sus manifestaciones materiales (edificios u objetos) e inmateriales (procesos, lenguas, tradicionales y ritos), en detrimento de otras perspectivas didácticas más holísticas, integrales e innovadoras. Así, los pocos estudios que se han desarrollado al respecto en el ámbito de la educación básica, han estado vinculados curricularmente a la formación ciudadana y los contenidos propuestos dentro de esta asignatura. De esta manera, una consecuencia insoslayable ha sido su escaso aporte en términos de desarrollo de sensibilización social acerca del patrimonio cultural en las nuevas generaciones.

Ante esta situación, y dado que dentro del currículo de la educación oficial en México se han integrado de manera incipiente los contenidos patrimoniales, Mancera-Valencia (2013) destaca algunos ejemplos regionales de fomento de la educación patrimonial en contextos no formales. Al respecto, se han realizado diferentes acciones de educación patrimonial rural de carácter no formal, con base en metodologías de investigación acción-participativas en el estado de Chihuahua, cuyos resultados han sido alentadores para seguir fomentando estas iniciativas en otras regiones del país y considerar su inclusión dentro de contextos educativos formales.

Por lo que respecta al rol de los libros de texto como herramientas didácticas en materia de patrimonio, es preciso enfatizar que, mientras que en España la elección del libro de texto depende del criterio de los centros educativos y existe un amplio abanico de editoriales con sus respectivos equipos de trabajo (Peirats, Gallardo, San Martín y Waliño, 2016), en el caso de México el papel del Estado es más importante: la autoría del libro de texto está a cargo de la Entidad Federativa, mientras que la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) edita y publica los textos escolares públicos que luego se distribuyen profusamente. En este sentido, el proyecto de innovación que hemos desarrollado ha permitido evidenciar cómo, en el contexto español, los contenidos patrimoniales de los cursos de primaria analizados presentan, según las editoriales, enfoques dispares. En el apartado cronológico, por ejemplo, las distintas editoriales se hacen eco de visiones temporales distintas entre sí a la hora de ubicar el primer poblamiento indígena de Canarias. Algunas insertan el primer poblamiento humano en la Prehistoria, frente a otras que lo sitúan en la Historia Antigua, en torno al cambio de Era. Esta disparidad no está presente en el caso mexicano. Asimismo, todas las editoriales españolas presentan una deficiencia común: los contenidos patrimoniales no están actualizados y, por tanto, ofrecen contenidos educativos alejados del conocimiento científico actual.

Por lo que respecta al patrimonio indígena en el contexto canario y mexicano, estamos, sin duda, ante realidades que pueden ser conceptualizadas y entendidas como controversiales, como patrimonios en los que subyacen conflictos entre la lógica económica, la política, la medioambiental y la social, siguiendo la propuesta tipológica de Estepa y Martín (2020). En

el caso canario, son múltiples los casos de yacimientos arqueológicos indígenas que se han visto afectados por el desarrollo urbanístico y la especulación financiera: desde el caso de la Montaña de Tindaya (Fuerteventura), un espacio natural en el que se emplaza uno de los yacimientos rupestres más importantes de Canarias, que iba a verse afectado por la construcción de un proyecto escultórico de Eduardo Chillida, hasta el ejemplo más reciente de Cuna del Alma (Tenerife), una zona arqueológica costera afectada por la construcción de un centro comercial en el año 2022. Asimismo, la recuperación del legado indígena ha sido tradicionalmente vinculada a las políticas de corte nacionalista canario e independentista y los bienes arqueológicos de esta etapa están infrarrepresentados en el catálogo de Bienes de Interés Cultural del Gobierno de Canarias (Farrujia, 2020). En el caso de México son múltiples también los ejemplos que convierten al patrimonio indígena en un patrimonio en conflicto, en su dimensión más contemporánea y antropológica: la represión de comunidades indígenas en estados como Chiapas o Guerrero para frenar a los gobiernos indigenistas, la aparición de conflictos armados o los desplazamientos internos forzados de comunidades indígenas por violencia y persecuciones, con las consecuencias que de ello se derivan para la preservación de su legado (Mercado, 2018). La realidad mexicana permite incluso contemplar la inclusión de su patrimonio indígena en el grupo de los llamados dilemas patrimoniales, siguiendo la clasificación de Estepa y Martín (2020).

A partir de este panorama y desde el punto de vista temático y didáctico, los objetivos del proyecto de innovación que aquí analizaremos perseguían mejorar la concepción que el alumnado universitario tiene sobre el patrimonio, desarrollar el pensamiento crítico y cuestionar la visión dominante sobre la didáctica del patrimonio cultural, incorporando el patrimonio indígena y etnográfico, que no son urbanos, tampoco monumentales y no forman parte de la vida cercana del alumnado ni de la tradición cultural occidental, pero forman parte de su entorno inmediato.

Metodología

El proyecto se basó en un diseño descriptivo que emplea, concretamente, el análisis de contenido como metodología principal, debido a que “permite hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En este sentido, resulta útil cuando se quieren explorar aspectos profundos de los actos comunicativos (López Noguero, 2002), en este caso, las concepciones del patrimonio por parte del alumnado en formación y las posibilidades didácticas de los libros de texto.

En el proyecto participaron 154 estudiantes provenientes del segundo curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la ULL, en el marco de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales II: aspectos didácticos”, y de cuarto curso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC, en el marco de la asignatura “Metodología de la Enseñanza de las Ciencias Sociales”. El proyecto se desarrolló durante dos cursos académicos y con el estudiantado matriculado en las referidas asignaturas. Durante el curso académico 2019-2020 participaron 33 alumnos/as de la ULL y 31 de la UABC; mientras que durante el curso 2020-2021, 76 de la ULL y 14 de la UABC. La primera aplicación del proyecto tuvo lugar durante los meses de marzo y mayo del 2020, mientras que la segunda entre febrero y mayo del 2021. En

la primera fase de planificación, para el trabajo del estudiantado se crearon grupos de aprendizaje cooperativo formales (Johnson y Johnson, 2019), integrados por una media de 4 alumnos/as (2 de cada universidad). Tal y como han señalado los referidos autores, los grupos de aprendizaje cooperativo son eficaces cuando el alumnado trabaja de forma conjunta para lograr unos objetivos comunes. Dentro de estos grupos, el estudiantado tiene dos responsabilidades: completar el trabajo asignado y que el resto de miembros también lo haga. En el marco de este proyecto, en este sentido, cada grupo interactuó a través del entorno colaborativo virtual de la ULL (Moodle) y de plataformas de videoconferencia (Google Meet y Zoom).

A partir de los grupos de trabajo el estudiantado pudo desarrollar dos metodologías: la *flipped classroom* o aula invertida y, en el marco de esta, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). A partir del ABP el alumnado abordó conocimientos y competencias profesionales a través de la elaboración de una práctica con la que dar respuesta a una situación de la vida real docente: la valoración de los libros de texto, en particular de las Ciencias Sociales, como material didáctico para ser usado en el contexto de las aulas de primaria. El análisis se centró en el patrimonio indígena como contenido educativo.

El alumnado debía entregar, como producto final, dos informes: uno individual elaborado por cada estudiante, en el que el alumnado de la ULL analizó el caso canario y el de la UABC el caso de Baja California; y un informe grupal, elaborado a partir del trabajo cooperativo e interuniversitario. En el entorno colaborativo se alojaron diversos artículos académicos relacionados con el patrimonio y los libros de texto (Sorroche, 2014; Hernández y Guillén, 2017; Farrujia *et al.*, 2020) y el material objeto de análisis: las unidades temáticas de los libros de texto en los que se aborda el patrimonio indígena en ambos países. En el caso de Canarias, 4º y 5º de primaria de Ciencias Sociales (Grence, 2015a; 2015b), mientras que en Baja California 3º de primaria de La entidad donde vivo (Gómez, 2017). Los libros de texto españoles pertenecen a ediciones publicadas en el marco de la LOMCE, mientras que el libro de Baja California se enmarca en el contexto de la Ley General de la Educación de México.

El alumnado también contó con una guía de trabajo en la que se detallaron las pautas para elaborar los informes. Asimismo, en el entorno colaborativo se habilitaron foros de debate, de manera que el estudiantado no sólo acudió al entorno para obtener información, sino también para debatir e incidir en el aprendizaje cooperativo.

En el primer informe el alumnado de las dos universidades debía analizar, siguiendo el modelo propuesto por Farrujia y Hernández (2019): los contenidos patrimoniales presentes en las unidades propuestas de los libros de texto, el tratamiento educativo dado a los mismos, el papel de las imágenes, el tipo de actividades propuestas y proponer, como última actividad, alternativas didácticas al libro de texto para abordar los patrimonios controversiales. En el segundo informe y, a partir del trabajo cooperativo, el alumnado debía comparar y valorar sus respectivos informes para elaborar uno conjunto en el que reflexionar sobre los materiales didácticos de ambos países, las metodologías, los contenidos educativos y las actividades recogidas en las unidades temáticas.

La evaluación de ambos informes fue formativa, con vistas a constatar el proceso de aprendizaje. En este sentido, el primer informe se evaluó antes de que el estudiantado iniciara el traba-

jo del informe final. La evaluación también fue sumativa y persiguió que el alumnado pudiera conocer los resultados de su trabajo a partir de una retroalimentación con el profesorado. A partir de los resultados de este primer informe el alumnado podía reelaborar o implementar las carencias detectadas, para luego volcar el contenido en el informe final.

Una vez entregados los productos finales, el estudiantado cumplimentó una encuesta de opinión, integrada por 21 reactivos, con el objetivo de plasmar su percepción sobre el impacto del proyecto en su formación como estudiantes y futuros docentes. En la tabla 1 se presentan las fases del proyecto desarrolladas durante cada uno de los cursos académicos.

Tabla 1
Fases del proyecto desarrolladas durante cada curso académico (elaboración propia)

| Fases | Actividad |
|------------------------|---|
| 1 - Planificación | Presentación del proyecto y de los materiales de trabajo al alumnado. Toma de contacto del alumnado ULL-UABC a través de Google meet. Asignación de grupos de trabajo y definición de las fases del proyecto y fechas de entrega de los productos. |
| 2 – Trabajo individual | Desarrollo de las sesiones teórico-prácticas conducentes a la elaboración del primer informe individual. Entrega del 1er informe. Evaluación formativa |
| 3 – Trabajo grupal | Desarrollo de las sesiones teórico-prácticas e inicio del trabajo interuniversitario (ULL-UABC) conducente a la elaboración del segundo informe grupal (grupos de trabajo interuniversitarios de 4 alumnos/as). Desarrollo de sesiones por Google meet entre el alumnado ULL-UABC, para la elaboración del informe. Entrega del 2do informe. Evaluación formativa. |
| 4 – Cierre | Encuesta al alumnado participante. Evaluación final. |

Análisis de Datos

La incidencia del proyecto de innovación en el estudiantado se evaluó a partir de una perspectiva empírico-analítica de carácter cuantitativo. La evaluación de los resultados se llevó a cabo mediante un cuestionario de opinión con veintiuna preguntas abiertas y cerradas con las que conocer la percepción del alumnado participante. Los análisis se realizaron con el software estadístico IBM SPSS (Versión 24.0).

En la tabla 2 se refleja la incidencia del proyecto en la formación del alumnado universitario. Tal y como se refleja, la concepción del patrimonio se vio sustancialmente modificada durante los dos cursos académicos, pues en la ULL, un 93,9% del alumnado del curso 2019-20, y un 97,4% del curso 2020-21, modificó su idea acerca del patrimonio, al incorporar una visión más holística integrada también por el patrimonio indígena y el etnográfico. En el caso de la UABC los datos son similares, pues un 93,3% del alumnado del curso 2019-20 y un 92,9% también reconoció haber modificado su idea acerca del concepto del patrimonio. Es igualmente significativo este otro dato: el alumnado también ha detectado que la visión del patrimonio es prácticamente afín en los dos países. Es decir, en el panorama actual, en un mundo cada vez más globalizado, los valores que definen al patrimonio cultural no se circunscriben a espacios o lugares únicos. En las tablas 3 y 4, y por limitaciones de espacio, se recogen algunas de las opiniones grupales más significativas, emitidas por el estudiantado sobre la concepción del

patrimonio al término del proyecto. Se volverá a incidir en ellas en el apartado dedicado a la discusión y resultados.

Tabla 2

Comparación de la opinión de los participantes sobre su formación, por universidad y curso académico (elaboración propia)

| | Sí | ULL | | | | UABC | | | |
|---------|--|-----|------|----|------|------|------|----|------|
| | | No | | Sí | | No | | Sí | |
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2019-20 | Diferentes metodologías en los libros de texto de ambos países | 28 | 84.8 | 5 | 15.2 | 28 | 93.3 | 2 | 6.7 |
| | Cambio en la concepción del patrimonio | 31 | 93.9 | 2 | 6.1 | 28 | 93.3 | 2 | 6.7 |
| | Diferencias entre los libros de texto de ambos países | 22 | 66.7 | 11 | 33.3 | 16 | 53.3 | 14 | 46.7 |
| | Cambio en la concepción sobre los libros de texto | 22 | 66.7 | 1 | 33.3 | 16 | 53.3 | 14 | 46.7 |
| 2020-21 | Diferentes metodologías en los libros de texto de ambos países | 69 | 90.8 | 7 | 9.2 | 13 | 92.9 | 1 | 7.1 |
| | Cambio en la concepción del patrimonio | 74 | 97.4 | 2 | 2.6 | 13 | 92.9 | 1 | 7.1 |
| | Diferencias entre los libros de texto de ambos países* | 62 | 81.6 | 14 | 18.4 | 8 | 57.1 | 6 | 42.9 |
| | Cambio en la concepción sobre los libros de texto** | 64 | 84.2 | 12 | 15.8 | 7 | 50.0 | 5 | 50.0 |

*Chi-cuadrada (X²), sig.=0.043 (95%)

** Chi-cuadrada (X²), sig.=0.004 (95%)

Tabla 3

Opiniones grupales del alumnado ULL-UABC sobre la concepción del patrimonio, al término del proyecto (elaboración propia a partir del segundo informe entregado por el alumnado durante la primera aplicación del proyecto, en 2020)

| Grupo de trabajo | Opinión |
|------------------|---|
| 3 | Llama la atención que ni en los libros de texto de Canarias ni en los de México hay un lenguaje inclusivo. Ciertamente es que en los libros de Baja California sí se hace alusión, en determinados epígrafes, al rol de la mujer, mientras que en los de Canarias no es el caso. La visión del patrimonio que se ofrece tiene una carga claramente androcéntrica. (...) De hecho, esto explica que en Baja California se trabaje más el patrimonio inmaterial, asociado con lo femenino, mientras que en Canarias predomina el patrimonio material, más relacionado con lo masculino. |

Grupo de trabajo Opinión

- 5 Algunos elementos del patrimonio indígena en Baja California, que se abordan en el libro de texto, son: el legado de las misiones, donde se llegó a fusionar la cultura, las costumbres, las técnicas de alimentación, la construcción de casas, la artesanía y los métodos de caza de los nativos que, hasta la fecha, ponen en práctica los grupos indígenas que habitan en el Estado. Esta visión del mundo indígena no está presente en el caso canario, que sólo es visto desde la arqueología como una realidad fosilizada.
- 9 En cuanto a afinidades, podemos observar que, en ambos casos, en México y en Canarias, se habla en primer lugar de los aborígenes, de su forma de vida, es decir, su economía, gastronomía, etc. y al final del tema se aborda lo relacionado con la cultura y el patrimonio. Pero, en el caso de Baja California, se hace mayor hincapié en las diferentes tribus que siguen existiendo en ese lugar, así como en los mitos y leyendas, pues se le dedican diversas páginas a ello y se exponen explícitamente dichos mitos y leyendas. En Canarias no hay ejemplos explícitos de los mitos, por ejemplo, que puedan seguir presentes en nuestra sociedad. Es decir, tras la conquista, el patrimonio inmaterial indígena o sus pervivencias no se abordan como contenido educativo.
- 11 Es de vital importancia enseñar al alumnado que vive en un mundo cambiante que puede poner en peligro muchas de las manifestaciones que hemos heredado de nuestros ancestros. Es decir, el patrimonio es un bien finito que, si no se cuida, se protege, se enseña y se aprende a valorar por qué es importante, con el paso del tiempo puede acabar por desaparecer. Además, es importante hacer ver al alumnado que el patrimonio es un bien común, que pertenece a todos y a todas, que genera identidad, ya que nos permite identificar nuestra cultura y pertenencia a un territorio determinado y que debemos conservarlo para que esta identidad pase de generación en generación. Esta visión del patrimonio, que guarda relación con las competencias sociales y cívicas, o con las propias de expresiones culturales, no se explicita en los libros de texto.
- 13 Los contenidos sobre patrimonio cultural aparecen en apartados aislados en los libros de texto y el contenido patrimonial no se profundiza de manera óptima. Se dan breves pinceladas a lo largo del libro de texto. (...) El concepto de patrimonio en ambos países es algo diferente ya que, por un lado, en España el concepto va orientado hacia el carácter material, sobre todo hacia los bienes de tipo artístico y arqueológico, mientras que en el caso de México se centra en el concepto de patrimonio con una perspectiva que tiene más presente el aspecto inmaterial.
- 16 Los tipos de patrimonio que predominan en las ilustraciones de los libros de texto son los bienes arqueológicos y los bienes monumentales provenientes de culturas ya extinguidas (pirámides, grandes templos...), así como los bienes de carácter artístico, dejándose de lado el resto de patrimonios culturales de otros tipos y culturas. En los libros de texto hay dibujos o incluso mapas, en los que aparecen representados poblados o dibujos de aborígenes que ayudan al alumnado a situarse en la antigüedad, en ambos países. Aquellos patrimonios que suelen encontrarse en estos libros son los que tienen una estética y monumentalidad. No todas las imágenes cumplen una función esencial, muchos elementos patrimoniales aparecen como un adorno para el texto, y no se valora lo que en ellas se representa como fuentes patrimoniales. Por tanto, la concepción que se ofrece del patrimonio en el libro de texto es incompleta.
- 17 En los libros de texto de ambos países aparecen elementos patrimoniales de distintos tipos, sin embargo, en el caso de los libros de Canarias, la mayoría no abordan el patrimonio como un contenido educativo, sino más bien como "adorno" al texto principal, no valorándose su funcionalidad, el tipo de patrimonio que es, por qué es importante... Por lo tanto, a pesar de que en los libros de texto canarios se mencionen múltiples elementos patrimoniales del mundo indígena (cerámicas, tradiciones como el salto del pastor o el silbo, pinturas en cuevas, graneros, grabados en rocas...), detrás de estos no hay una adecuada función educativa.
-

Tabla 4

Opiniones grupales del alumnado ULL-UABC sobre la concepción del patrimonio, al término del proyecto (elaboración propia a partir del segundo informe entregado por el alumnado durante la segunda aplicación del proyecto, en 2021)

| Grupo de trabajo | Opinión |
|------------------|--|
| 3 | La mayor parte de los elementos patrimoniales indígenas que aparecen en los libros de texto son de tipo mueble, puesto que se trata de vasijas u otros elementos que utilizaban los aborígenes y que ahora se puedan encontrar en un museo. Sin embargo, también se habla de los inmuebles, como pueden ser sus casas, o cuevas, donde habitaban. Pero no se mencionan las pervivencias inmateriales, por lo general, sobre todo en el caso de Canarias. |
| 5 | En los libros de texto el patrimonio cultural se define sobre todo como bienes de carácter artístico o arqueológico, olvidándose, en cierta medida, otros elementos fundamentales del patrimonio cultural, sobre todo, los bienes inmateriales y el mundo indígena. El patrimonio se presenta como complemento ilustrativo en la enseñanza de los períodos más antiguos de la Historia y de la Historia del Arte |
| 6 | En los libros de texto de Canarias no aparece explicada la definición del patrimonio, por lo que el contenido que se trabaja está incompleto, porque ¿cómo los niños/as van a trabajar el patrimonio si ni siquiera saben lo que es? Al alumnado se les debería de facilitar su significado de manera explícita, para una mayor comprensión de este término y mejor trabajo de las unidades temáticas. En el caso mexicano esto no sucede. |
| 7 | El concepto de patrimonio en ambos países es todo aquello que nos caracteriza como ciudadanos de un lugar, es decir, son nuestras costumbres y tradiciones históricas, se trata de todo lo que las generaciones anteriores nos legaron y se ha mantenido a lo largo de los años, formando parte sustancial de nuestra historia. De esta forma, se puede apreciar que el concepto de patrimonio maneja los mismos elementos en México y Canarias, ya que lo que se busca a través del patrimonio es que los individuos reconozcan la historia de sus antepasados, los elementos y componentes que hacen única e incomparable la región donde viven, para que de esta forma el conocimiento de la valoración cultural siga trascendiendo a otras generaciones y no se pierda con el paso del tiempo. Por eso es importante incorporar en la educación una visión amplia del patrimonio, que incorpore a todas las culturas, sin importar la mayor o menor monumentalidad de sus realizaciones. |
| 9 | En los libros de texto de México se aborda el legado cultural de los grupos y culturas prehispánicas con mayor detenimiento. Se incluyen algunos juegos didácticos en los que se aportan las instrucciones del juego y también hay una receta para preparar una comida típica de algunos de nuestros grupos indígenas. Asimismo, también los libros de México incluyen algún diccionario de palabras en lenguas indígenas y su forma de pronunciarlas. Esta dimensión etnográfica y antropológica no se trabaja en Canarias. |
| 15 | Los contenidos patrimoniales en los libros de texto parten desde lo local, en el contexto del alumno, y llegan a lo global, para conocer otras costumbres y manifestaciones en la diversidad cultural, pero sin incluirse todos los tipos de patrimonio, por lo que la visión del patrimonio cultural como el eje en la construcción de una sociedad es parcial. |

| Grupo de trabajo | Opinión |
|------------------|--|
| 17 | En relación al patrimonio, no se presenta una definición del mismo en los libros de texto canarios, directamente no se hace referencia al concepto. Además, podemos señalar que muchos elementos patrimoniales se dejan sin tratar en los libros analizados de ambos países y que incluso pueden llegar a ser muy importantes para nuestro pasado y nuestra cultura, como por ejemplo la momificación, en el caso de Canarias, sobre la que no hay nada incluido. Entre otros aspectos que faltan, podemos señalar también que las industrias óseas y líticas están poco presentes, tanto en México como en Canarias, pero aparece demasiado la cerámica, para argumentarse las diferencias culturales entre las Islas Canarias. Esto corresponde a la parte de patrimonio material que aparece mayormente señalado en el libro. |

El trabajo crítico con los libros de texto, a partir de la elaboración de los dos informes, también propició que el alumnado modificara la visión que tenía sobre ellos, al considerar que son herramientas didácticas que incorporan contenidos cerrados, ciertos tipos de patrimonio y ejercicios de tipo memorístico que no requieren una demanda cognitiva alta por parte del alumnado de primaria, por lo que sus posibilidades educativas son bien limitadas. En este sentido, en el caso de la ULL, un 66,7% del alumnado del curso 2019-20 y un 84,2% del curso 2020-21 afirmaron que su concepción sobre el valor didáctico de los libros de texto se había visto modificada. En el caso del alumnado de la UABC, tal y como se refleja en la tabla I, las diferencias no son tan marcadas, pues la visión del libro de texto prácticamente no se vio modificada al término del proyecto de innovación. En el siguiente apartado incidiremos en las razones, que guardan relación con la concepción más holística del patrimonio que brinda el libro de texto usado como referente para Baja California, así como con el hecho de que en el mismo se incluye información relacionada con las bases del método científico, siendo este un enfoque que no está presente en el caso español. De hecho, un porcentaje muy importante del alumnado de ambas universidades, tal y como se refleja en la tabla 1, fue capaz de observar la existencia de diferencias metodológicas sustanciales entre los libros de texto de ambos países.

Discusión y resultados

El desarrollo de este proyecto educativo ha permitido que el alumnado tome conciencia sobre la utilidad del libro de texto, en el contexto del aula, pero paralelamente, le ha permitido constatar la necesidad de recurrir a otros recursos didácticos que complementen al libro de texto. Es decir, el vertebrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje no puede ser exclusivamente el manual.

Desde el punto de vista metodológico, el modelo de aula invertida desde el que trabajó el estudiantado le permitió corroborar la necesidad de abordar estrategias metodológicas que impliquen la participación activa del alumnado, frente al modelo memorístico centrado en el libro de texto. El modelo de aula invertida permitió incrementar el compromiso del alumnado involucrado en el proyecto, pues se responsabilizó de su aprendizaje y participó de forma activa, al tiempo que fomentó su pensamiento crítico y analítico.

El informe individual (ULL)

Desde el punto de vista analítico, y siguiendo el modelo propuesto por Farrujia y Hernández (2019), el estudio de las unidades temáticas de los libros de texto propuestos, en el marco del informe individual, permitió que el alumnado de la ULL valorase el rol que el patrimonio arqueológico y, en particular, el indígena, tiene como contenido educativo. En este sentido, analizaron qué elementos aparecen más y mejor representados (cerámicas, yacimientos rupestres y habitacionales, para la etapa indígena, y patrimonio arquitectónico monumental para la etapa posterior a la conquista) y por qué (predominio de la visión academicista e histórico-artística del patrimonio). Asimismo, reflexionaron sobre el rol de las imágenes y sobre la no contextualización de buena parte de los bienes patrimoniales en los manuales, de manera que las imágenes no son utilizadas como fuentes históricas en los libros de texto, sino como imágenes que acompañan a un texto. Se minimiza así la posibilidad de trabajar el pensamiento histórico entre el alumnado.

El análisis de las actividades de los libros de texto les permitió corroborar el predominio de las de baja demanda cognitiva y la escasez de las que implican el trabajo con las TIC. Es decir, son predominantes los ejercicios que plantean preguntas para responder a los contenidos del texto o para trabajar a partir de las imágenes, en detrimento de los que requieren la consulta de fuentes externas, por ejemplo, online. Las de baja demanda cognitiva, por lo general, implican la repetición de contenidos del libro y se basan en contenidos cerrados, es decir, el alumnado no tiene que complementar la información.

Asimismo, el alumnado universitario reflexionó sobre el protagonismo que las actividades tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues condicionan el desarrollo de la sesión en el aula, permiten que el profesorado interactúe con el estudiantado y establecen un punto de conexión entre teoría y práctica al abordar los contenidos del currículum oficial.

El informe individual (UABC)

En el caso del alumnado de la UABC, los informes individuales permitieron constatar que en el libro de texto analizado se ofrece una definición del concepto de patrimonio, así como de la disciplina arqueológica y de un yacimiento arqueológico (Gómez, 2017: 55). Es decir, se le explica al alumnado cómo se pueden conocer los modos de vida del pasado y porqué es importante estudiarlos y preservarlos. Esta aproximación no está presente en los libros de texto de Ciencias Sociales analizados para el caso canario y es una carencia generalizada y detectada en los libros de otras editoriales, para los mismos cursos, en el marco de la LOMCE y fuera de Canarias (Farrujia *et al.*, 2020).

Asimismo, el estudiantado de la UABC puso de manifiesto el rol secundario de las imágenes, pues al igual que en el caso canario, es frecuente la descontextualización de las mismas en los manuales. Los tipos de bienes patrimoniales representados también son coincidentes, si bien en el caso mexicano, y debido a la pervivencia del sustrato indígena tras la conquista, el libro de texto incorpora una aproximación antropológica al patrimonio indígena, que incluye el patrimonio inmaterial y permite trabajar al alumnado la interculturalidad (Gómez, 2017, pp. 61-62) y desarrollar una visión más holística del patrimonio. En el caso canario, el patrimonio

indígena es tratado como una cultura de museos, a pesar de que aún después de la conquista se produjo una pervivencia marginal de algunas costumbres indígenas entre la población local, que apenas tienen presencia como contenido educativo en los libros de texto.

En el caso de las actividades presentes en el libro de texto de Baja California, y tal y como reflejan los informes individuales del alumnado, si bien tienen un peso importante las de baja demanda cognitiva, se incorporan también ejercicios para trabajar con juegos tradicionales de raigambre indígena, para elaborar comida típica indígena o para aprender palabras propias de la lengua indígena, por ejemplo, la kiliwa (Gómez, 2017, pp. 70-72). Asimismo, se plantean actividades en las que se pide al alumnado que consulte el libro de Ciencias Naturales (Gómez, 2017, p. 65). Es decir, se aboga por ejercicios que superan el marco propio del libro de texto y que propician la transversalidad entre áreas de conocimiento. En el contexto español, sin embargo, la desaparición en el marco de la LOMCE del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y su división en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales ha derivado en un debate sobre la finalidad de estas asignaturas en el ámbito de primaria y, por tanto, sobre sus contenidos y su distribución durante esa etapa. Esto ha supuesto “la vuelta al predominio de los contenidos disciplinares sobre las capacidades de aprendizaje de los estudiantes y el desprecio a los avances en las didácticas correspondientes” (Reyes y Méndez, 2016, p. 131).

A pesar de las diferencias observadas entre el perfil de las actividades de los libros de textos de ambos países, subyace un aspecto común que los aúna: a partir de los tipos de actividades presentes en los manuales, el alumnado de primaria no puede reflexionar sobre los patrimonios en conflicto ni entrar en contacto con ellos, de ahí que se pidiera al alumnado universitario, en el marco del informe, que reflexionara sobre otras estrategias didácticas que posibiliten la formación de una ciudadanía crítica, responsable del cuidado de su patrimonio. En este sentido, el último apartado del informe estaba centrado en valorar los recursos didácticos patrimoniales complementarios al libro de texto, con especial énfasis en los itinerarios didácticos.

El informe conjunto (ULL-UABC)

El segundo informe elaborado por el alumnado de las dos universidades, a partir del trabajo cooperativo, permitió que compartieran los aspectos señalados previamente a partir de los informes individuales y que definieran, por tanto, las características de ambos contextos al proceder a contrastarlas. Fue en esta fase del trabajo donde el alumnado reflexionó sobre las disciplinas de las Ciencias Sociales desde las que se abordan los contenidos patrimoniales y sobre las posibilidades educativas de los patrimonios controversiales. En este sentido, el patrimonio arqueológico canario de la etapa indígena se ha abordado en los libros de texto de primaria a partir exclusivamente de la mirada arqueológica, sin considerarse las distintas pervivencias indígenas posteriores a la conquista del siglo XV. En el caso de Baja California, sin embargo, existió una más clara continuidad histórica del sustrato indígena con posterioridad a la conquista, lo que permite explicar que los libros de texto incorporen contenidos educativos, en torno al patrimonio indígena, a partir de la Arqueología, la Etnografía y la Antropología. Asimismo, esta aproximación disciplinar dispar permite entender las diferencias que existen en el tratamiento que recibe el patrimonio indígena, como contenido educativo, en Canarias y en Baja California. A partir de los informes conjuntos del alumnado, se ha puesto de manifiesto

cómo el patrimonio indígena canario está infrarrepresentado en los libros de texto, frente al patrimonio histórico, que tiene mayor peso específico. En este sentido, predomina el patrimonio arquitectónico de tipo monumental (iglesias, catedrales, castillos). En el caso del libro de texto de Baja California, de cinco bloques temáticos, cuatro abordan contenidos relacionados con el mundo indígena (Gómez, 2017).

La realidad descrita para el caso canario está directamente relacionada y condicionada por la propia gestión política del patrimonio indígena, pues el alumnado pudo comprobar cómo este patrimonio está igualmente infrarrepresentado en el catálogo de Bienes de Interés Cultural con que cuenta la Comunidad Autónoma de Canarias². Es decir, estamos ante un patrimonio no monumental, controversial, que no ha recibido el mismo trato político ni educativo que el patrimonio de la etapa colonial y que presenta casos de afecciones por la presión inmobiliaria. Por su parte, en el caso de México, el alumnado reflexionó sobre cómo las políticas neoliberales del gobierno están produciendo una pérdida importante del patrimonio indígena, en su dimensión antropológica y etnográfica. Conectar la educación patrimonial con la realidad política, ideológica y económica inmediatas, permite que el profesorado en formación desarrolle el pensamiento reflexivo y crítico y sea consciente del papel de la educación en la transformación de la realidad.

El segundo informe permitió incidir en otra realidad descrita en el primer informe: el sesgo academicista, propio de la Historia del Arte, presente en el patrimonio indígena canario. En las unidades temáticas analizadas se ponen en valor aquellos artefactos que tienen ciertas connotaciones estéticas, que están profusamente decorados. Es el caso de las cerámicas de islas como La Palma o Gran Canaria o de yacimientos como La Cueva Pintada de Gáldar. Es decir, los bienes patrimoniales que no se alinean estéticamente con determinados valores no están representados en los libros de texto, por lo que algunas islas no están representadas patrimonialmente. Esto condiciona las relaciones de identidad que el estudiantado de primaria puede establecer con su entorno inmediato. El libro de texto, en este sentido, condiciona sobremanera el trabajo con el contexto inmediato. En el caso del libro de texto de Baja California, el propio perfil de los contenidos y de las actividades invita al alumnado de primaria a conocer y a poner en práctica tradiciones indígenas de tipo culinario, lúdico o lingüístico, así como a reflexionar sobre las pervivencias culturales y la interculturalidad. Es bien sintomático al respecto el bloque temático II del libro *La entidad donde vivo*, que aparece bajo el título “Un pasado siempre vivo. ¿Qué conservamos de los pueblos prehispánicos?” (Gómez, 2017, p. 62).

En el informe conjunto se sacó a relucir cómo las actividades no respondían plenamente al aprendizaje competencial establecido en el marco de la LOMCE y se evidenció, para el contexto canario y de Baja California, la escasez de actividades destinadas al trabajo cooperativo y al contacto directo con el patrimonio.

En el informe interuniversitario el alumnado también reflexionó sobre el carácter cerrado de los contenidos de los manuales, tanto en Canarias como en Baja California y sobre la necesidad de que el alumnado de primaria conociera las bases del método científico: qué es una

2. La consulta del referido catálogo se pautó en el marco de la elaboración de los informes. La relación de Bienes de Interés Cultural puede consultarse en el siguiente enlace: <http://www.gobiernodecanarias.org/cultura/patrimonio-cultural/bics/>

excavación arqueológica, qué información nos aportan los “objetos” del pasado o por qué es importante preservar y conservar el patrimonio. Esta perspectiva, ausente en los libros de texto de Ciencias Sociales (no así en Baja California), entronca directamente con el desarrollo de competencias como las sociales y cívicas o la de conciencia y expresiones culturales, en el marco de la recién derogada LOMCE. Es decir, el alumnado universitario ha podido valorar la importancia que tienen las estrategias de enseñanza por descubrimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es a través de estas estrategias como se dota de mayor peso a los recursos educativos del entorno para desarrollar los contenidos y el propio aprendizaje. Es decir, es necesario incorporar materiales didácticos apoyados en fuentes históricas y con actividades didácticas orientadas a la investigación.

Conclusiones

El proyecto de innovación y transferencia que hemos llevado a cabo perseguía, entre otros aspectos, mejorar la concepción que tiene el futuro profesorado de primaria sobre el patrimonio cultural, reflexionar sobre los patrimonios controversiales e incorporarlos a la formación docente, desarrollar el pensamiento crítico y analizar los libros de texto para valorar sus posibilidades didácticas en materia patrimonial.

A través del proyecto, y tal y como hemos analizado, un porcentaje importante del alumnado ha tomado en consideración la necesidad de incorporar otros recursos didácticos, además del libro de texto, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y es aquí donde el entorno inmediato, con escaso eco en los manuales, puede funcionar como un recurso de aprendizaje significativo. El proyecto, en este sentido, ha perseguido promover el desarrollo de metodologías de enseñanza y aprendizaje centradas en la participación activa y en la formación del estudiante universitario. Las acciones planteadas en el proyecto están encaminadas hacia la adquisición de competencias propias de su futuro como docentes (trabajo en equipo, coordinación docente, desarrollo de competencias clave), así como hacia el conocimiento y análisis crítico de recursos didácticos como los libros de texto, a partir del abordaje de los contenidos patrimoniales, en particular de adscripción indígena.

Los datos barajados en el apartado dedicado a los resultados evidencian la consecución de estos objetivos en un importante porcentaje y, especialmente, con la consolidación del proyecto durante el segundo curso académico.

En cuanto al patrimonio indígena, la interpretación global de los datos analizados muestra la existencia de una tendencia a homogeneizar la representación de “lo indígena” en los libros de texto de ambos países. En este sentido, por ejemplo, se siguen observando roles de subordinación de “lo indígena”, infravalorándose su supervivencia en el caso de Canarias, aunque sea marginal. En ambos casos, Baja California y Canarias, no se aborda la importancia real de las aportaciones a la identidad nacional realizadas por las culturas indígenas ya que se considera que éstas llegan al presente a través del mestizaje y de algunos elementos folclóricos. Podemos afirmar que los libros de texto de ambos países incluyen y visibilizan lo indígena, pero desde una visión etnocéntrica. Tanto en Baja California como en Canarias, “lo indígena” se muestra a los escolares como una realidad diferente en comparación con el mundo civilizado, pero que, paradójicamente, es “grande” en la medida en que se asemeja a su opuesto europeo.

Por ello, se da cierto valor a ciertos bienes materiales de la cultura indígena, ya que destacan por sus cualidades estéticas. Además, los libros de texto, especialmente en el caso de Baja California, abogan por una definición de “lo indígena” como una realidad que debe mantenerse sin pulir para ser reconocida.

En definitiva, con este proyecto aspiramos a que el futuro profesorado de primaria trabaje, en su formación inicial, con patrimonios como el indígena, presentes en su entorno y necesarios para mejorar la interpretación del pasado, para desarrollar una visión más holística del patrimonio y una enseñanza superadora del modelo tradicional, anclado en el enfoque etnocéntrico y en el libro de texto como principal recurso. Asimismo, el abordaje del patrimonio en su dimensión de patrimonio en conflicto permite evidenciar la necesidad de desarrollar la investigación escolar a partir de otros recursos y actividades que superen las presentes en los manuales, así como la necesidad de conectar los contenidos educativos con los conflictos que surgen en torno al patrimonio.

Referencias bibliográficas

- Arista, V.; Bonilla, F. y Lima, L. (2010) Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México. *Proyecto Clío*, 36. <http://clio.rediris.es>
- Ballesteros Alarcón, V. (2021). Prácticas innovadoras en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 11, 124-133. <https://doi.org/10.30827/unes.i11.21990>
- Bel Martínez, J. C. y Colomer Rubio, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230082>
- Braga Blanco, G. y Bolver Domínguez, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.
- Castrillo, J.; Gillate, I.; Luna, U. y Ibáñez Etxeberría, A. (2022). Procesos de patrimonialización de la memoria histórica: el caso del profesorado en formación. Identidades, patrimonio y educación en una perspectiva internacional: preguntas para el siglo XXI. *Educación y Sociedad*, 43. <https://doi.org/10.1590/ES.255217>
- Constanza Méndez, G. y Patricia López, E. (coord.) (2020). *Gestión curricular e innovación en didácticas específicas*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE.
- Cuenca López, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 37-45.
- Cuenca López, J. M. (2022). La enseñanza del patrimonio a través de los libros de texto en la educación obligatoria. Implicaciones para su tratamiento desde la perspectiva de los patrimonios en femenino. En A. J. Farrujia de la Rosa. (coord.). *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (pp. 51-68). Ediciones Octaedro.
- Estepa Giménez, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *PH*, 96, 225-226.
- Estepa Giménez, J.; Ávila Ruiz, R. y Ruíz Fernández R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.

- Estepa Giménez, J.; Ferreras Listán, M.; López Cruz, I y Morón Monje, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, mayo-agosto, 573-589.
- Estepa, J.; Martín-Cáceres, M. (2020). Heritage in Conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship. En E. Delgado; J. M. Cuenca, (coord.) *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (págs. 43-55). Hershey: IGI Global.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA] (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)
- Farrujia de la Rosa, A. J. (2022). (coord.). *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria*. Ediciones Octaedro.
- Farrujia de la Rosa, A. J. y C. M. Hernández Gómez (2019). El patrimonio arqueológico canario en los libros de texto de Educación Primaria y Secundaria: un análisis comparativo y cualitativo. En T. Sola Martínez et al. (Eds). *Innovación educativa en la Sociedad Digital* (pp. 2509-2521). Editorial Dykinson.
- Farrujia de la Rosa, A. J.; Ascanio Sánchez, C.; Martín Hernández, U. y Hernández Gómez, C. M. (2020). La representación del patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Primaria: El contexto indígena canario como estudio de caso. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 14(1), 109-128. <http://doi:10.6018/pantarei.444421>
- Fernández Palop, M.P. y Caballero García, 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(1), 201-217. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641>
- Fontal Merilla, O.; García Ceballos, S. y Aso Morán, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- Fontal Merilla, O.; Ibáñez Etxeberria, A.; Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Fontal Merillas, O., Sánchez-Macías, I., García-Córdova, G. & Gallegos López, R.M. (2020). La educación patrimonial en México: evaluación de la calidad del diseño de programas mediante la escala Q-Edutage. *Cadmo*, 2, 94-111.
- Gillate, I.; Castrillo, J.; Luna, U. y Ibáñez Etxeberria, A. (2021). Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: un análisis a partir del diseño de itinerarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 129-147.
- Gómez Rivera, P. [dir.] (2017). *Baja California. La entidad donde vivo*. Tercer Grado. Secretaría de Educación Pública de México.
- Grence Ruiz, T. [dir.] (2015a). *Ciencias Sociales 4. Proyecto Saber Hacer*. Edición Canarias. Editorial Santillana.
- Grence Ruiz, T. [dir.] (2015b). *Ciencias Sociales 5. Proyecto Saber Hacer*. Edición Canarias. Editorial Santillana.
- Hernández Carretero y Guillén Peñafiel, R. (2017). La educación patrimonial en los manuales escolares de Educación Primaria: un recorrido desde LOGSE hasta LOMCE. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32(2), 25-49.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Johnson, D. W. y Johnson R. T. (2019). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Ediciones SM.

- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Mancera-Valencia F. J. (2013). Educación Patrimonial en comunidades rurales del Estado de Chihuahua, México. *Revista de literatura y la didáctica. Monográfico*, 9, 57-71.
- Mercado Mondragón, J. (2018). Pueblos indios y desplazamiento interno forzado. El camino recorrido para el establecimiento de una ley para el estado de Chiapas. *Cuiculco. Revista de ciencias antropológicas*, 25(73), 133-163.
- Merchán Iglesias, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztáriz*, 17-18, 79-106.
- Moreno Vera, J. R. & Ponsoda López de Atalaya, S. (2018). La percepción del alumnado sobre didáctica del patrimonio en la enseñanza de la Historia. En R. Roig (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 317-325). Octaedro.
- Moreno Vera, J. R.; López-Fernández, J. A. y Ponsoda López de Atalaya, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de educación infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(1), 439-458. <http://18.30827/profesorado.v26.1.13789>
- Peirats, J.; Gallardo, I. M.; San Martín, Á. y Waliño, M. J. (2016). Análisis de la industria editorial y protocolo para la selección del libro de texto en formato digital. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1): 75-89. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49869>
- Peris-Ortiz, M., Gómez, J. A., Vélez-Torres, F. y Rueda-Armengot, C. (2016). *Education Tools for Entrepreneurship*. Springer International Publishing.
- Pingel, F. (2010). *Unesco Guidebook on textbook research and textbook revision. 2nd revised and updated edition*. Georg Eckert Institute for International Textbook Research. Unesco.
- Reyes Leoz, J. L. y Méndez Andrés, R. (2016). La función educativa de las ciencias sociales en la LOM-CE. El ejemplo de la educación patrimonial en la enseñanza primaria. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), julio-diciembre, 125-144.
- Saiz, J. y Colomer, J. C. (2014) ¿Se enseña pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Primaria? *Clío. History and History teaching*, 40, 1-19. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/saizycolomer2014.pdf>
- Sorroche Cuerva, M. A. (2014). Herencia e identidad. El Patrimonio Cultural en Baja California. En M. A. Sorroche Cuerva (ed). *Baja California. Memoria, herencia e identidad patrimonial*, (pp. 17-61). Universidad de Granada.
- Universidad Autónoma de Baja California [UABC] (2006). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*. Cuadernos de Planificación y Desarrollo Institucional. UABC. <http://web.uabc.mx/formacionbasica/documentos/ModeloEducativodelaUABC2018.pdf>
- Universidad de La Laguna [ULL] (2021). *Modelo de Enseñanza Centrada en el Alumnado de la Universidad de La Laguna*. ULL. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23048>
- Valtierra Zamudio, J. (2018). El patrimonio cultural en el proceso educativo mexicano. *Academicus*, 1(12), 22-31. <http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2019/03/3A2019.pdf>

Contribución de autorías · Authorship contributions

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

Agradecimientos · Acknowledgment

Este trabajo es resultado directo del proyecto "Trabajo cooperativo, entornos colaborativos y aprendizaje competencial en la Didáctica de las Ciencias Sociales", aprobado y desarrollado en el marco de la Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa de la Universidad de La Laguna (ULL), cursos académicos 2019-2020 y 2020-21, desde las Áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales de la ULL y la UABC.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.