

Paisaje y patrimonio en torno a un proyecto de innovación educativa en la formación inicial del profesorado de Primaria y Secundaria

Beatriz Andreu-Mediero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
beatriz.andreu@ulpgc.es

Óscar Iván Ojeda-Quintana

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
ivan.ojeda@ulpgc.es

María Yazmina Lozano-Mas

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
yazmina.lozano@ulpgc.es

Luisa Toledo Bravo de Laguna

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
luisaeugenia.toledo@ulpgc.es

Ezequiel Guerra de la Torre

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
ezequiel.guerra@ulpgc.es

1. Retos y experiencias en la formación inicial

Los docentes de ciencias sociales debemos desarrollar un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes para que el alumnado se involucre activamente en los problemas sociales y ambientales de forma que se promueva una ciudadanía crítica, activa, global e inclusiva (García, 2014; González et al., 2016; Pagès, 2019).

A finales del siglo XX pasó a considerarse la Educación Patrimonial como un elemento esencial en el conocimiento, análisis e interpretaciones de las sociedades. Posteriormente, se entendió que el patrimonio cultural era un elemento activo entre este y los seres humanos, llamando la atención sobre la dimensión ambiental, en la cual se reconocían las influencias humanas y naturales sobre el paisaje (Council of Europe, 2005). Así, la Educación Patrimonial, pretende promover el conocimiento y el respeto por el patrimonio natural y cultural, y esta debe impulsar propuestas en las que se relacione el carácter investigador del alumnado mediante diversas metodologías, la interculturalidad y los valores identitarios (Cuenca-López, 2014). Patrimonializar el patrimonio, como establece Marín (2013, p. 130), significa:

establecer vínculos, lazos, entre bienes y personas. Estos lazos son emociones, recuerdos, vivencias, experiencias que hacen que un objeto deje de ser únicamente una entidad material para convertirse en parte de nuestra historia personal, social, vivencial, incorporándolo a nuestras «señas de identidad» propias.

En este sentido, la visión patrimonial del paisaje fue uno de los objetivos del Convenio Europeo del Paisaje, el cual entiende como paisaje “cualquier parte del territorio, tal y como lo percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos” (INSTRUMENTO de Ratificación del Convenio Europeo del Paisaje, 2008, p. 6260). Así, a través del mismo, se debe instar a su protección, gestión, ordenamiento y sensibilización de una forma holística, ya que, solo reconociendo el paisaje como patrimonio, se le reconocerá su función social y su relación identitaria promoverá comprensión y valoración del mismo.

Por tanto, la Educación Patrimonial resulta esencial para promover competencias emocionales que susciten la acción hacia una mejora de la convivencia. Así, esta capacidad de acción puede ser transferible al territorio en términos de lo que Trabajo-Rite y Cuenca-López (2017) denominan “alfabetización territorial”, de forma que se establezca un vínculo entre conocimiento, respeto y propuestas de conservación del patrimonio, así como entre gestión del patrimonio y planificación territorial, mediante el trabajo directo y activo con el patrimonio por parte del alumnado.

Por último, los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo los de la Educación Superior, deben estar centrados en la promoción de las competencias de forma que al alumnado se le dote de una capacidad investigadora que le permita desarrollar el aprendizaje a lo largo de la vida, y, como futuros docentes, experimentar el aprendizaje competencial que deberán promover en su alumnado. Metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr), siempre trabajando problemas sociales y ambientales relevantes (García-Pérez, 2014; Santisteban, 2019) o el aprendizaje cooperativo, resultan vitales para promover competencias académicas y profesionales, desarrollar habilidades interpersonales, partir de la experiencia y fomentar el pensamiento creativo, entre otras, en un alumnado heterogéneo y con diferentes necesidades, con el cual se debe ir reflexionando acerca de su proceso de aprendizaje.

Las salidas fuera del aula constituyen un método particular de enseñanza-aprendizaje para las ciencias sociales. Concretamente, el análisis del paisaje mediante la salida de campo, posibilita al alumnado

trabajar procesos de razonamiento en cuanto a la distribución espacial y geográfica del mismo; percibir los diferentes elementos que lo componen y el impacto de la acción humana en ellos; así como el contexto histórico, que permitiría conocer la interacción humana con el medio, en diferentes épocas (Souto, 2018).

Por último, se debe tener en cuenta el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual parte de que “la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos” (UNESCO, 2008, p.10).

En este trabajo se presenta, por un lado, el proyecto de innovación educativa *PIE2022-54-10 Educación patrimonial desde la inclusión. Fomentando las competencias geográficas y transversales*, ejecutado en el curso 2022-2023. Por otro, la investigación de la valoración que el alumnado ha realizado de la salida de aula realizada y de las metodologías empleadas, así como el análisis de las emociones que les ha suscitado.

2. El proyecto de innovación educativa

El proyecto *PIE-2022 54-10 Educación patrimonial desde la inclusión. Fomentando las competencias geográficas y transversales*¹, se ha puesto en marcha en el Grado de Educación Primaria y en el Máster de Formación del Profesorado, en la especialidad de Geografía e Historia. Se abordó un problema socioambiental relevante en torno a la conservación del Barranco Guinguada, en Las Palmas de Gran Canaria, vinculándolo a la vida del alumnado, a través del uso de materiales didácticos inclusivos generados en el proyecto *Elaboración de materiales didácticos inclusivos en el ámbito de la Geografía aplicada a la Educación Ambiental en Canarias (INCLEDUCAN)*², para trabajar algunos lugares patrimoniales con personas con discapacidad visual.

Se ha buscado trabajar el paisaje como elemento patrimonial, mediante metodologías como el ABPr y el Aprendizaje Cooperativo basado en la investigación, haciendo hincapié en la salida de aula, y en la sensibilización hacia el alumnado con discapacidad visual. Se llevó a cabo en tres fases siguiendo a Sousa, García y Souto (2016):

- Fase I. Se produjo un acercamiento a las ideas previas del alumnado en torno a los conceptos de barranco, paisaje y patrimonio. Posteriormente, se trabajó una noticia que planteaba el problema de la recuperación de este espacio como patrimonio etnográfico. Tras el debate, se procedió a seguir las actividades del recurso de la guía, que giraban en torno a su ubicación espacial y temporal, para lo que se utilizaron láminas de relieve, ejes cronológicos y una maqueta háptica táctil. Por último, se determinaron las preguntas problematizadoras del ABPr sobre las que habría que trabajar, siendo estas: ¿Se conecta mi vida de alguna forma con el barranco Guinguada? ¿Vale la pena recuperar y conservar el tramo bajo del Guinguada?

- Fase II. La salida fuera del aula. Se siguieron las actividades de la guía que promueven una percepción del espacio y del paisaje a través de los sentidos. En ella se procedió a afrontar elementos como la fauna, la flora, tanto in situ como a través de láminas táctiles. También se afrontaron elementos culturales y

¹Financiado por los fondos Next Generation EU (NGEU) bajo el “Real Decreto 641/2021, de 27 de julio, por el que se regula la concesión directa de subvenciones a universidades públicas españolas para la modernización y digitalización del sistema universitario español en el marco del plan de recuperación, transformación y resiliencia” (UNIDIGITAL) - Proyectos de Innovación Educativa para la Formación Interdisciplinar (PIEFI) - Línea 3. Contenidos y programas de formación.

²Proyecto de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Convocatoria de Ayudas a proyectos de Investigación 2020. Educación de calidad y oportunidades de educación formal y no formal en Canarias, realizado con fondos para investigación de la Fundación CajaCanarias y la Fundación Bancaria La Caixa.

agrarios, como los bancales agrícolas. El alumnado procedió a recopilar información.

- Fase III. El alumnado trabajó, de forma cooperativa, en los diferentes productos tras reflexionar sobre la salida de campo. Los productos se presentaron en formato podcast, video y carteles, y debían recoger sus propuestas para afrontar los problemas detectados y poner en valor el espacio.

3. Valoración del alumnado

La investigación de la valoración sigue una metodología mixta, pues combina datos estadísticos con experiencias personales (Ortega-Sánchez, 2023). Al alumnado se le pasó una encuesta para valorar el proyecto, de la que se han analizado seis ítems, cinco de carácter cuantitativo, y uno cualitativo. Si bien el alumnado participante en el proyecto fue mucho mayor, el participante en la valoración fue de 62 estudiantes; 49 del Grado de Primaria y 13 del Máster.

Para las dos primeras preguntas, de carácter cuantitativo, se ha utilizado una escala de actitud de tipo Likert de 5 puntos, que oscila entre los parámetros negativos de “Totalmente en desacuerdo”, “En desacuerdo”, el neutral de “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, y los positivos de “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”.

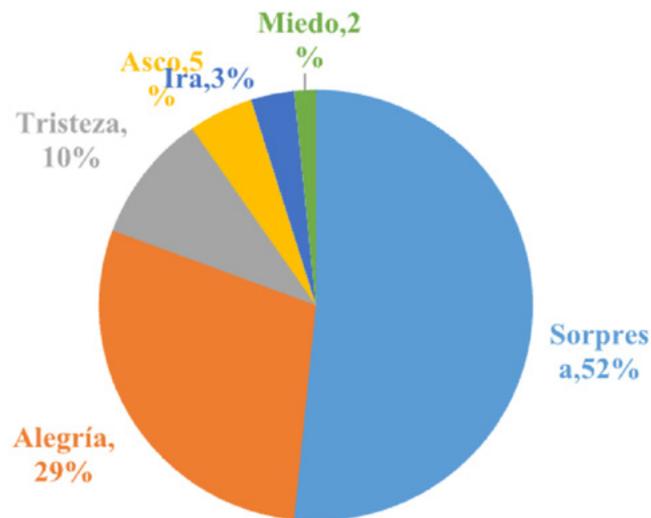
En cuanto a las metodologías empleadas, el alumnado manifiesta haber comprendido y valora el Aprendizaje cooperativo, el ABPr y de la salida fuera de aula, de forma positiva (más de un 80% del alumnado), la salida de aula resulta ser la mejor valorada.

La siguiente pregunta estudia la comprensión, el aprendizaje y la valoración que manifiesta tener el alumnado acerca del modelo competencial utilizado en este proyecto para la enseñanza-aprendizaje de las CCSS, del paisaje y el patrimonio como recursos didácticos, así como del trabajo del patrimonio con alumnado con discapacidad visual. En este sentido, el alumnado sitúa en valores positivos todos los ítems (entre el 80% y el 88,7%), siendo las mejor valoradas las cuestiones relacionadas con el aprendizaje y valoración del paisaje y el patrimonio (88,7%).

Los resultados de ambas preguntas valoran positivamente las metodologías empleadas en el proyecto y el trabajo realizado en torno a la salida fuera de aula para abordar el paisaje como elemento patrimonial, lo que revela la conveniencia de llevar a cabo el trabajo activo y competencial con el alumnado, para que pueda aplicarlo posteriormente.

En cuanto a las emociones que les produjo la salida al barranco, se le ofreció un ítem cerrado donde debían elegir entre 6 emociones primarias, siendo estas la *Sorpresa*, el *Asco*, el *Miedo*, la *Alegría*, la *Tristeza* y la *Ira* (Goleman, 2008). Los resultados se pueden observar en el gráfico 1, los cuales revelan una prevalencia de la *Sorpresa* (51,6%) y de la *Alegría* (29%).

Gráfico 1. Emoción sentida al visitar el Barranco

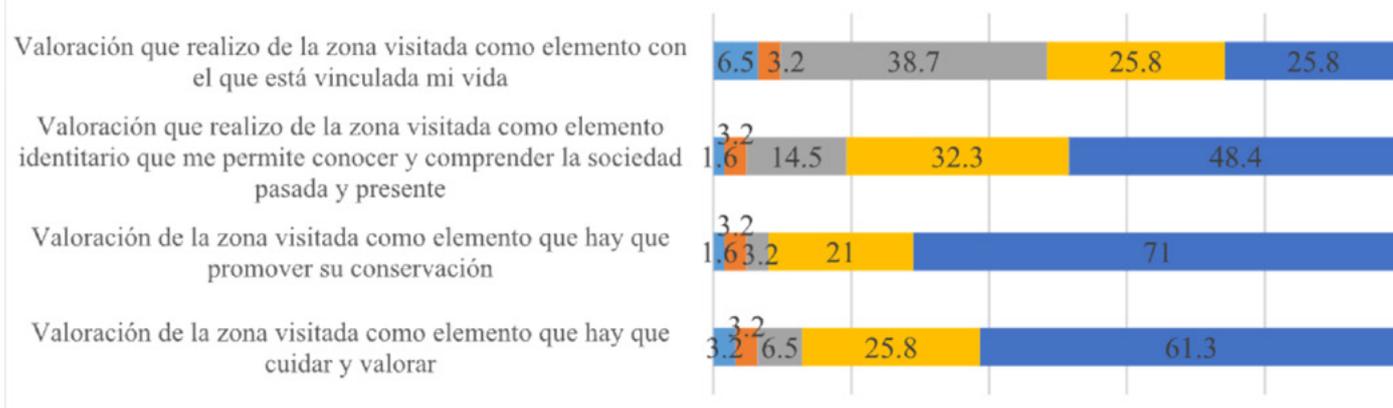


Fuente: Elaboración propia

La cuarta pregunta es la explicación de la elección de la emoción anterior. El análisis de las explicaciones se corresponde con un diseño concurrente transformativo, dado que la información de carácter cualitativo se ha transformado en información cuantitativa, concentrando las emociones que manifiesta el alumnado haber sentido en diferentes categorías (Ortega-Sánchez, 2023). La emoción *Sorpresa* se sustenta en tres hechos, en orden de importancia: el descubrimiento del lugar (30,6%), el mal estado de conservación ambiental (14,5%) y la metodología didáctica empleada para la salida (6,5%). La idea de descubrimiento está relacionada con el encuentro con un lugar de características desconocidas, como su paisaje, su patrimonio, los impactos ambientales que en él se observan, pero también se relaciona con el hecho de aprender nuevos conocimientos y descubrir significados desconocidos hasta ese momento. En lo que se refiere al estado de conservación del lugar, las principales referencias son sobre el deterioro del paisaje, aunque alguna de ellas resalta, al mismo tiempo, su hermosura. Por último, las acepciones sobre la metodología didáctica hacen referencia al modelo didáctico empleado para la preparación y desarrollo de la visita, al trabajo cooperativo, la interacción con los sentidos, así como al valor didáctico de lo cercano. La emoción escogida en segundo lugar, *Alegría*, se relaciona principalmente con la observación del potencial didáctico de la salida y, en segundo lugar, con el conocimiento, disfrute y aprecio del patrimonio. El resto de las emociones escogidas (*Tristeza*, *Asco*, *Ira*, *Miedo*) son escogidas todas en su conjunto, por menos de una quinta parte del alumnado (19,3%). Su elección se asocia principalmente al deterioro ambiental y paisajístico, mientras un 5% se refiere a la metodología didáctica empleada.

Por último, en la quinta pregunta analizada, de carácter cuantitativo, se le pedía una valoración del 1 al 5, siendo 1 el menor valor y 5 el mayor. Si observamos los datos del gráfico 2, vemos cómo el alumnado valora altamente el barranco como elemento que hay que cuidar y conservar; el entorno trabajado como elemento que permite comprender las sociedades, tanto en el pasado como el presente, puesto que en las actividades se trabajó el tiempo histórico viéndose la evolución histórica del mismo y lo vinculan, mayoritariamente, con su vida. En este sentido, en este último punto, a pesar de trabajarse la vinculación entre el lugar, el patrimonio y la identidad, observamos un aumento de la elección del valor 3 (38,7%), lo que indica que hay que seguir profundizando en este aspecto.

Gráfico 2. Valoraciones del Barranco como elementos de conservación e identitario



Fuente: Elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

En torno al 90% del alumnado ha reconocido que la experiencia vivida y la metodología desarrollada durante la salida centrada en un trabajo activo y competencial le ha sorprendido y, a la vez, le ha permitido obtener un aprendizaje más significativo lo que, por tanto, aporta una mayor comprensión *in situ* de cómo poder desarrollar una metodología donde el docente es un mero guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumnado el protagonista. Se reconoce la importancia de aprender de forma práctica lo trabajado de forma teórica en las aulas. Acompañar, manipular y relacionar la salida de campo para fomentar entre los participantes diferentes tipos de sensaciones, emociones y aprendizajes, vinculándolo con el conocimiento, el respeto y las propuestas de conservación con material inclusivo específico y diverso, ha permitido aprehender de una forma más pausada, menos efímera, así como integrar el conocimiento para dar respuesta a una necesidad en torno a un problema social planteado.

Por otra parte, queremos destacar que la visita promovió diferentes emociones entre el alumnado, siendo la sorpresa la más reflejada. Si atendemos que casi el 90% accedía al tramo del barranco trabajado por primera vez y que el trabajo previo realizado en el aula fue importante, podemos asociar que el alumnado acude a la visita con expectación, esperando y desando descubrirlo mediante una metodología que les permite indagar en el espacio de forma holística y trabajarlo de una manera más amena. Del mismo modo, los recursos y materiales terminan por incorporarles esa parte de sensaciones que no esperaban recibir durante la salida, permitiéndoles por tanto descubrir elementos nuevos y observar el espacio desde otras perspectivas. Entre los elementos más destacados en relación con las emociones reflejadas, aparecen características tan significativas como el poder apreciar el olor del espacio o sus colores, la toma de contacto con la naturaleza en un espacio cercano a la ciudad entre un alumnado eminentemente urbano, la hermosura de la flora, fauna o elementos patrimoniales como cuevas o bancales desconocidos hasta ese momento, comprender la transformación del paisaje a lo largo de la historia en un tramo de barranco de forma tan concentrada y la combinación de cómo se iba aprendiendo el espacio y todas sus variables de una forma muy didáctica y casi sin esperarlo. Por otra parte, también debemos señalar que, un grupo muy reducido asocia la sorpresa al mal estado del tramo del barranco más antropizado. Por tato, a medida que el alumnado conoce el espacio y descubre los elementos patrimoniales que lo hacen particular, aumenta su percepción

en la necesidad de conservarlo, respetarlo, mostrarlo o generar propuestas de conservación a los agentes sociales más inmediatos. La mayoría coincide al mencionar que este espacio carecía de emociones para ellos e incluso que lo asociaban a una parte de la ciudad incomunicada, sucia o dada por perdida. Sin embargo, tras su aproximación didáctica y un estudio integrado de todas sus características, el interés del alumnado y su percepción favorable a su conservación aumenta considerablemente. Por tanto, en nuestra opinión, la competencia emocional y la alfabetización patrimonial están directamente vinculadas con el conocimiento y la forma de transmitirlo: a medida que el alumnado conoce y es capaz de relacionar sus características y variables, y generar un vínculo afectivo y emocional con el espacio, aumenta considerablemente la necesidad de conservarlo y protegerlo.

En este sentido, podríamos establecer una similitud con el estudio de Pollin y Retzaff_Fürsr de 2021 (citado por Gutierrez-Pérez et al., 2024) en donde evidencian que los aprendizajes en entornos naturales de los niños promueven emociones positivas vinculadas a la sorpresa y a la alegría, y esto hay que tenerlo en cuenta porque, a pesar de los pocos estudios al respecto de la relación entre identidad y emociones, sí parece estar clara la interacción de estas en los procesos de identidad y a su vinculación con el desarrollo del pensamiento crítico y de acción social en torno a problemas relevantes (Castellví et al., 2019; Gutierrez-Pérez et al., 2024; Trabajo-Rite y Cuenca-López, 2017).

Referencias bibliográficas

Castellví, J., Massip, M., y Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: Un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 23-41.

Council of Europe (2005). *Explanatory Report to the Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*. Faro, n° 199. <https://rm.coe.int/16800d3814>

Cuenca-López, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, 19, 76-96.

García, F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès, y A. Santisteban (Coords.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. 1 (pp. 119-126). Universidad Autónoma de Barcelona y AUPDCS.

Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Kairós.

González, G.A., Sant, E., Santisteban, A., & Pagès, J. (2016). Enseñar Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía global. En III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: *El profesorado deficiencias sociales en la realidad iberoamericana*.

Gutiérrez-Pérez, J., Ruedas-Caletrio, J., Caballero-Franco, D., & Murciano-Hueso, A. (2024). La conexión con la naturaleza como factor clave en la formación de las identidades infantiles: Una revisión sistemática. *Teri, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 31-52.

INSTRUMENTO de Ratificación del Convenio Europeo del Paisaje (n° 176 del Consejo de Europa), hecho en Florencia el 20 de octubre de 2000. (BOE n° 31, de 5 de febrero de 2008).

Marín, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso: revista de educación*, (36), 115-132.

Ortega-Sánchez, D. (2023). Métodos mixtos de investigación. En D. Ortega-Sánchez (Ed.) *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales?* (pp. 197-210). Octaedro.

Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: Retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>

Sousa, S.A., García, D., & Souto, X.M. (2016). Educação Geográfica e o trabalho de campo como estratégia didática: Um estudo comparativo desde o Geoforo Iberoamericano. *Biblio3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 21(1155). <https://doi.org/10.1344/b3w.0.2016.26330>

Souto, X. (2018). Los recursos y las estrategias didácticas para la enseñanza de la geografía. En J. Prats (Coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 115-129). 2. Graó.

Trabajo-Rite, M. y Cuenca-López, J.M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso: revista de educación*. 40, 159-174.

UNESCO (2008). La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. 48.º Conferencia Internacional de Educación de Ginebra. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf