



INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. RETOS, PREGUNTAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Ramón Martínez Medina
Roberto García-Moris
Camen Rosa García Ruiz
Editores

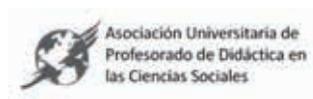


Asociación Universitaria de
Profesorado de Didáctica en
las Ciencias Sociales



UNIVERSIDAD DE CORDOBA

Departamento de Didáctica de las
Ciencias Sociales y Experimentales
(Universidad de Córdoba)



© Los autores, 2017

© de la presente edición: Universidad de Córdoba y AUPDCS

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales

Facultad de Ciencias de la Educación

Av. San Alberto Magno, s/n. 14071, Córdoba.

Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

E-mail: didactica-ciencias-sociales@didactica-ciencias-sociales.org

<http://www.didactica-ciencias-sociales.org>

Edita

Ramón Martínez Medina, Roberto García-Morís y Carmen Rosa García Ruiz.

Financia

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba.

Todas las aportaciones publicadas en esta obra han sido evaluadas mediante el sistema de revisión por pares ciegos.

Composición/Maquetación y Diseño

Bée Comunicación. Córdoba.

ISBN electrónico

978-84-697-2350-0

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE INVESTIGACIONES SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

1. HISTORIA E IDENTIDAD. INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA, A TRAVÉS DEL USO DE LAS FUENTES ORALES Y LA MIGRACIÓN
Beatriz Andreu Mediero16
2. LAS UNIDADES DIDÁCTICAS COMO EJE DE INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL. CAMBIOS EPISTEMOLÓGICOS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN
Rosa M^a Ávila Ruiz, Olga Duarte Piña.....25
3. CAMBIOS Y PERMANENCIAS EN LA CONCEPCIÓN DE LA HISTORIA DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Samuel Borja Garcia, David Parra Monserrat.....34
4. LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES: INVESTIGACIÓN SOBRE LO QUE APRENDEN LOS FUTUROS PROFESORES DURANTE SU PROCESO FORMATIVO
Liliana Bravo Pemjean, M. Soledad Jiménez Morales42
5. LA ENSEÑANZA DE LA PERIODIZACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA, TEMUCO - CHILE
Daniela Cartes Pinto.....52
6. LA FORMACIÓN DE MAESTROS A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO: UN PROYECTO PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES
Álvaro Chaparro Sainz, Salvador Alcaraz García
José Víctor Villalba Gómez.....62
7. DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE SECUNDARIA EN CHILE
Carolina Chávez Preisler, Joan Pagès Blanch.....73

LAS UNIDADES DIDÁCTICAS COMO EJE DE INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL. CAMBIOS EPISTEMOLÓGICOS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

Rosa M^a Ávila Ruiz

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
rmavila@us.es*

Olga Duarte Piña

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
oduarte@us.es*

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, en este ámbito de difusión de investigaciones y reflexiones, hemos venido publicando y compartiendo nuestros trabajos sobre la Educación Patrimonial en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y en el Máster del Profesorado de Enseñanza Secundaria (Ávila y Duarte, 2012; Ávila y Duarte, 2014; Ávila y Duarte, 2015). En ellos hemos analizado el conocimiento profesional que los estudiantes desarrollan desde posiciones iniciales simplistas a otras más complejas vinculadas a una visión sociocrítica del conocimiento patrimonial deseable. La aportación que hacemos resume nuestra investigación en una reflexión teórica-práctica con una aproximación a los resultados y conclusiones que en próximos trabajos difundiremos cuando terminemos el análisis de los datos, junto a propuestas formativas que desde un principio han estado vinculadas a estudiantes del Grado de Educación Infantil, cuando éstos realizan actividades en la asignatura Didáctica del Patrimonio Cultural de Andalucía.

En el estudio que presentamos a continuación, damos un paso más trabajando el desarrollo del conocimiento práctico profesional de los estudiantes a maestro y los cambios epistemológicos que se producen cuando diseñan unidades didácticas sobre patrimonio cultural. Si en publicaciones anteriores detec-

tábamos las dificultades y obstáculos que tiene este alumnado cuando comienza a trabajar sucesivamente los problemas prácticos profesionales referidos a la Educación Patrimonial, ahora, y entendiendo la formación como un proceso reflexivo, orientado y acompañado desde la acción docente, utilizamos el diseño de las unidades didácticas para indagar qué cambios epistemológicos se producen en los estudiantes a maestro cuando tratan de aplicar lo aprendido en los referentes teóricos-prácticos en la formulación del conocimiento escolar (Grupo Investigación en la Escuela, 1991), que, a través del diseño de Unidades Didácticas, se convierte en el Conocimiento Práctico Profesional, por excelencia.

Así pues, reflexionaremos sobre la necesidad de cambiar el modelo dominante de enseñanza patrimonial, desde modelos más simplificadores, estáticos y acríticos, como el modelo tradicional, hacia otro más complejo, evolutivo y crítico, identificado con un modelo de carácter constructivista e investigativo (Ávila, 2001). Igualmente, se reflexiona sobre la conveniencia de que los docentes construyan un conocimiento práctico profesional que supere disyunciones del tipo teoría-práctica, conocimiento disciplinar y didáctico, para generar un pensamiento complejo e integrador del hecho educativo patrimonial (Cuenca *et al.*, 2013) en el que los cambios epistemológicos impliquen un desarrollo profesional en el alumnado en formación y porque, su análisis y valoración contribuiría a mejorar nuestra docencia y la formación del profesorado, en general.

El estudio se realiza con el alumnado que ha cursado la asignatura «Didáctica del Patrimonio Cultural de Andalucía» en el Grado de Educación Infantil, desde el año escolar 2013-2014, utilizando como instrumentos de investigación las propias unidades didácticas realizadas en grupo de trabajo y las reflexiones que sobre ellas realizan cada estudiante a maestro en sus «Diarios de clase». El número total de alumnos es de 310 alumnos y alumnas.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Más allá de los aprendizajes que los maestros en formación alcanzan con el desarrollo de la asignatura, nos ha interesado resaltar y analizar las dificultades y obstáculos que van surgiendo y que impiden niveles de formulación del conocimiento patrimonial, profesional y escolar, deseable. Dificultades y obstáculos que determinan los momentos básicos del proceso formativo en el que han de diseñar propuestas didácticas complejas, donde se definen las finalidades de su enseñanza en torno al patrimonio cultural, la selección de los contenidos, la secuencia de actividades y los criterios de evaluación para trabajar una Educación Patrimonial deseable. En esta fase del trabajo no se llega a alcanzar ni un «conocimiento profesionalizado del contenido» (Martín, 1994, citado por Porlán y Rivero, 1998) ni una adecuada formulación del conocimiento escolar. Por ello, pretendemos que los alumnos en formación a maestro superen obstáculos

epistemológicos y metodológicos relativos a una tendencia a la fragmentación y disociación entre teoría y la práctica, a una concepción aditiva del proceso educativo, una concepción simple de las técnicas de enseñanza, donde el conocimiento patrimonial queda reducido a los elementos patrimoniales histórico-artísticos y a una visión unidireccional del aprendizaje dirigido por el docente, primando en todo ello una finalidad conservacionista y cultural, con ausencias absolutas de posiciones críticas y participativas en la protección y conservación del patrimonio.

Partiendo de ello queremos provocar el cambio de estas concepciones en el momento de diseñar propuestas de educación patrimonial pues, es en este momento de la asignatura, cuando se concibe el conocimiento profesional y, por ende, escolar deseable, como “una visión interdisciplinar, un concepto holístico y simbólico-identitario de patrimonio y en el marco de un modelo didáctico de carácter constructivista y sociocrítico” (Cuenca *et al.*, 2013:13).

Por tanto, hay que ahondar en el conocimiento del profesor en formación y desvelar los cambios epistemológicos que se producen durante el proceso formativo atendiendo a dos niveles de formulación de sus ideas: el referido a las teorías aprendidas en el nivel académico y el conocimiento práctico derivados de sus experiencias como alumno y como futuro docente. Además, hay que controlar dos variables relacionadas con el diseño de propuestas didácticas: la variable del contenido a enseñar y su metodología y la de las estrategias de aprendizaje que sea capaz de articular y evaluar.

Siguiendo a Porlán y Rivero (1998), el conocimiento profesional se puede caracterizar en dos tipos de saberes que pueden hallarse en el alumnado en formación. Los saberes formalizados (conocimiento metadisciplinar, cosmovisiones, conocimiento disciplinar y didácticas específicas) y los saberes experienciales (teorías implícitas, rutinas y guiones de acción, creencias y principios de actuación y conocimientos curriculares concretos). Sin embargo, como sostienen Porlán *et al.* (2001) entre el conocimiento académico y el conocimiento en la acción existe un espacio epistemológico que conecta la teoría con la acción y permite integrar parte de estos dos tipos de conocimientos en esquemas organizados en torno a problemas prácticos profesionales.

Así, el conocimiento profesional deseable que desarrollan los estudiantes a maestro, cuando tratan de aprender a enseñar una educación patrimonial deseable no es la mera aplicación de la teoría, sino la reconstrucción de sus concepciones de partida que se han ido reestructurando en el trabajo realizado en los problemas prácticos profesionales. Desde este modelo se resalta la idea de investigación en todo el proceso de desarrollo profesional, como eje estructurador en el que destacamos el desarrollo profesional tanto en la dimensión del conocimiento profesional como en la capacidad de formular el conocimiento escolar deseable. La investigación basada en problemas sería la mejor estrategia para ir construyendo el conocimiento práctico profesional a través de los problemas prácticos profesionales que referidos a la Educación Patrimonial planteamos como sigue:

Núcleo problemático 1: Concepto de patrimonio cultural, función social y finalidades educativas del patrimonio cultural.

Subproblemas:

- *¿Qué función ha tenido y debería tener el patrimonio Cultural de Andalucía en la Educación Infantil?, ¿qué ideas tenemos sobre el concepto de patrimonio?, ¿cuál es su valor educativo?, ¿qué recursos se utilizan en la enseñanza del patrimonio en Educación Infantil?*
- *¿Cuál es la finalidad de la Educación Patrimonial en la Educación Infantil?, ¿cómo conocer y valorar el patrimonio cultural como signo de identidad individual y colectiva de los pueblos y naciones?*

Procedimientos: Cuestionario de ideas previas, lectura de artículos académicos para aportar nuevas informaciones y elaboración por grupo de trabajo de un vídeo dedicado a un pueblo donde se presenten y clasifiquen los elementos patrimoniales más significativos y se proponga una actividad de educación patrimonial.

Valores: Reconocimiento de la evolución del concepto de patrimonio cultural, función y finalidad social y educativa, valoración de su enseñanza para la formación ciudadana crítica.

Núcleo problemático 2: Difusión del patrimonio cultural en los ámbitos formal y no formal de la educación.

Subproblemas:

- *¿Cómo se difunde y se enseña el patrimonio cultural en la educación formal?, ¿qué tipos de patrimonio contempla en el currículo? ¿qué posibilidades tiene de ser enseñado?, ¿cómo se proyecta el patrimonio cultural en los libros de texto y otros materiales curriculares?, ¿cuál es la concepción del patrimonio que muestran estos materiales?*
- *¿Cómo se difunde y se enseña el patrimonio cultural en la educación no formal?, ¿qué características tienen los programas educativos de los museos e instituciones dedicadas a la difusión del patrimonio cultural?, ¿qué relaciones se establecen entre el ámbito no formal y formal de la educación?, ¿qué aprender de esta necesaria interrelación para favorecer la formulación del conocimiento escolar?*

Procedimientos: Trabajo por grupos para determinar la presencia del patrimonio en la Orden de 5 de agosto de 2008, que desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía; análisis de materiales curriculares de Infantil para comprobar la correspondencia entre la normativa y los materiales, formulación de hipótesis, diseño de una propuesta de mejora a una unidad

didáctica del libro de texto o proyecto educativo; visita a una exposición y creación de un museo para el aula de Educación Infantil.

Valores: Valoración del patrimonio cultural y su tratamiento en el currículo de la Educación Infantil, en los proyectos de aula y en los libros de texto, valoración de la coherencia curricular y la correspondencia entre la normativa y los libros de texto, desarrollo de la capacidad crítica y de mejora didáctica. Apreciación de la necesaria interconexión entre el ámbito educativo formal y no formal y valorar el acercamiento al patrimonio cultural desde el patrimonio personal que constituyen los objetos conservados de la infancia.

Núcleo problemático 3: Enseñanza patrimonial deseable.

Subproblemas:

- *¿Cómo elaborar una unidad didáctica como elemento estructurador de conocimiento profesional y escolar?, ¿cómo seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos patrimoniales?, ¿cómo integrar las actividades en un proyecto educativo de conocimiento patrimonial deseable?*
- *¿Cómo evaluar una propuesta de Educación patrimonial deseable?, ¿qué criterios definir para evaluar los aprendizajes?*

Procedimientos: Diseño, por grupos de trabajo, de una unidad didáctica dedicada a una estancia elegida del Real Alcázar de Sevilla, siguiendo un guión de trabajo para la construcción del conocimiento patrimonial escolar.

Valores: Reconocer el conocimiento profesional patrimonial y el conocimiento escolar con el desarrollo de principios didácticos para la enseñanza del patrimonio cultural, apreciar y dar continuidad a un modelo de enseñanza investigativo.

3. LAS UNIDADES DIDÁCTICAS COMO EJE DE INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO PROFESIONAL

En el modelo de formación que proponemos, las unidades didácticas tienen un objetivo concreto que es la necesaria articulación entre la teoría y la práctica y más allá de este primer objetivo trasciende la conexión entre el conocimiento profesional y el currículo y el conocimiento escolar y el entorno del alumnado.

La realización de una unidad didáctica por grupos de trabajo es como la puesta al día de todo cuanto se ha trabajado en los problemas prácticos profesionales anteriores y para los estudiantes a maestros representa la reflexión sobre los conocimientos teóricos aprendidos y sobre los aprendizajes alcanzados con las experiencias prácticas anteriores, como el vídeo “Mi pueblo mi patrimonio”, el análisis y propuesta de mejora de los materiales curriculares de

Educación Infantil y la creación de un museo en la actividad “Mi patrimonio, mi museo”. En definitiva, la unidad didáctica va a recoger todos estos aprendizajes y va a suponer un ejercicio de integración de la teoría y la práctica, del conocimiento disciplinar y didáctico para generar una propuesta de enseñanza patrimonial. Es una apuesta por la coherencia entre los fundamentos del conocimiento profesional y la construcción del conocimiento escolar deseable, dos caras de una misma moneda, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural, trabajando un elemento patrimonial concreto, en nuestro caso, el Real Alcázar de Sevilla (véase Ávila y Duarte, 2015). Supone un principio de isomorfismo o coherencia entre el modelo formativo que se practica y el modelo que se propone para una educación patrimonial deseable.

El trabajo para el diseño de la unidad didáctica está dividido en dos partes, la primera responde a la aplicación de lo aprendido y recapitulado a partir de los problemas prácticos profesionales trabajados como partes del conocimiento profesional y la segunda es la secuencia de actividades diseñada donde queda explicitado el conocimiento escolar.

En el guión de trabajo que ha de seguir el alumnado deben responderse las siguientes cuestiones:

1. ¿Por qué y para quién enseñar la estancia elegida? Contextualizándose la propuesta siguiendo la Orden de 5 de agosto de 2008 y especificando el curso en el que se va a experimentar.
2. ¿Para qué enseñar la estancia elegida? Definiendo los objetivos de las tres áreas de Educación Infantil y los objetivos específicos relacionados con la estancia del Alcázar elegida en grupo.
3. ¿Qué enseñar de la estancia? Debiéndose realizar una selección de contenidos y justificando porqué han sido elegidos. También distinguiendo los tipos de patrimonio que se va a trabajar y desde qué conceptualización. Los contenidos elegidos, a su vez, deben clasificarse en conceptuales, procedimentales y actitudinales.
4. Relación de los contenidos elegidos con las áreas y bloques de la Orden de 5 de agosto de 2008.
5. ¿Cómo enseñar? Definiéndose una metodología investigativa.
La segunda parte correspondería a la construcción del conocimiento escolar deseable en relación a la estancia del Alcázar elegida, tal y como sigue a continuación
6. Posible secuencia de actividades.
 - 1.- De motivación:
Debería tenerse en cuenta las ideas e intereses de los alumnos. Puede ser la elaboración de un cuento, un montaje o una escenificación.
 - 2.- Actividades de desarrollo:
Actividades ligadas a las áreas de conocimiento que proponen y a la enseñanza del patrimonio cultural.

- 3.- Actividades de resolución de problemas relacionados con la conservación del patrimonio.
Juegos de simulación, rincón o mapa de los aprendizajes.
6. a. Cada actividad deberá justificarse de la siguiente manera: sentido de la actividad, objetivos y contenidos que se trabajarán en cada actividad, desarrollo de la misma y temporalización.
7. Evaluación de la propuesta didáctica y criterios para valorar los aprendizajes.

En relación al ciclo metodológico y de evaluación del conocimiento práctico profesional desarrollado por los estudiantes a maestro de Educación Infantil cuando aprende una Educación Patrimonial deseable, debemos poner el énfasis en que las actividades propuestas no se deben organizar en secuencias rígidas y lineales. Proponemos al alumnado una secuencia cíclica y flexible de manera que toda la propuesta tenga un componente evolutivo que viene determinado por los problemas prácticos profesionales. Este ciclo metodológico se entiende dentro de una estrategia formativa más amplia referida al desarrollo profesional que deben adquirir los estudiantes a maestro, siempre desde un proceso evaluativo entendido como investigación y regulación del proceso formativo. Por tanto, la evaluación que realizamos en cada una de las actividades tiene una dimensión procesual, es formativa y continua, de manera que en cada una de las actividades estamos cuestionando de manera crítica el modelo formativo de referencia con la finalidad de que cada alumno/a pueda construir su modelo didáctico personal.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Dado que el estudio empírico de la investigación que presentamos está por concluir, en lo que sigue avanzamos algunos resultados y algunas conclusiones extraídos del análisis de nuestro diario de clase, cuyo análisis de datos cualitativo y cuantitativos difundiremos en próximos trabajos. Por tanto, los resultados obtenidos avalan la idea de que el la Educación Patrimonial es un ámbito de enseñanza totalmente nuevo para los estudiantes a maestro de Educación Infantil, por tanto sus concepciones iniciales plantean una gran resistencia al cambio. Resistencias que tienen un origen *endógeno* y que se derivan de un sistema más amplio de creencias en torno al conocimiento en general: una concepción aditiva del proceso educativo, una concepción simple de las técnicas de enseñanza, una relación mecánica y lineal entre la enseñanza y el aprendizaje y una disociación entre teoría y práctica (Ávila, 2001) que se construye desde las instituciones educativas en las que todo el profesorado participa. Por otro lado, resistencias también *exógenas*, determinadas por la concepción de lo que significa la escuela infantil y a un modelo de enseñanza espontaneísta o activista di-

fácil de cambiar por la propia tradición que la Educación Infantil ha tenido a lo largo de la historia de la educación, vinculada al “juego por el juego”, sin más referentes teóricos que la visión simplista y “lúdica” del currículo de Educación Infantil y, por ende, de la formación inicial de este profesorado.

Es por lo que cambiar las ideas y las prácticas profesionales de los estudiantes a maestro, cuando aprenden a enseñar la educación patrimonial deseable lleva consigo grandes dificultades a pesar de las lecturas realizadas y las experiencias didácticas diseñadas, incluidas las unidades didácticas, lo que nos lleva a pensar que la formación de este profesorado tiene que hacerse de forma lenta y secuenciada, en una reconstrucción continua y progresiva de sus ideas iniciales que, por otra parte, no se pueden sustituir por aquellas que la investigación educativa considera más adecuada.

A lo largo de nuestra experiencia como formadoras de maestros y maestras podemos avalar la idea de que es necesario tener la paciencia suficiente para cumplir las expectativas que tenemos al comienzo del proceso formativo en la educación patrimonial. Así, procuramos transiciones progresivas al conocimiento profesional deseable, que suponen avances consolidados y significativos en relación a las concepciones iniciales, eludiendo el paso de unos constructos a otros de manera rápida y porque se tiene que terminar el programa, que no llevan consigo más que saltos en el vacío con pocas posibilidades de mantenerse en el tiempo. Es la única manera de conseguir que el profesorado en su formación inicial, desde una metodología constructivista e investigativa, construya un modelo didáctico personal que le permita generar contextos de auténticos aprendizajes. En este sentido, creemos que los programas formativos diseñados a través de problemas prácticos profesionales, que lleve al alumnado a la construcción de un conocimiento práctico profesional, ayudan a los futuros maestros, en nuestro caso de Educación Infantil, a elaborar propuestas metodológicas de cierta complejidad y puedan orientar una práctica innovadora y profesionalizada cuando se dispone a enseñar una Educación Patrimonial deseable.

Concluir diciendo que donde confluyen la teoría con la práctica, ese *espacio epistemológico* denominado así por Porlán *et al.* (2001), Conocimiento Práctico profesional, es donde el alumnado puede tomar consciencia de sus conocimientos y experiencias, porque han entrado en dialéctica durante el proceso de formación docente, conocimientos y experiencias previas que son reformulados conscientemente y que suponen dificultades que han de superar para seguir avanzando en su profesionalización. En esta confluencia, donde el conocimiento profesional se hace práctico, han de quedar muy claras las finalidades de una educación patrimonial sociocrítica que implique la formación de ciudadanos comprometidos que valoren y respeten los elementos patrimoniales por su valor simbólico-identitario, finalidad que debe aprender significativamente el estudiante a maestro para trabajar en su futura profesión docente con el alumnado de Educación Infantil.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, R. M^a y Duarte, O. (2015). De cómo hacer visible el patrimonio cultural en el currículum. Un ejemplo de desarrollo profesional. En Hernández, García y De la Montaña -coords.- *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, págs. 419-428. Universidad de Extremadura: AUPDCS.
- Ávila, R. M^a y Duarte, O. (2014). Mi patrimonio, mi museo. Una experiencia didáctica en la formación inicial del profesorado de educación infantil. En Pagès y Santisteban -coords.- *25 años de investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*; vol. 2, págs. 371-378. Barcelona: AUPDCS/Servei de Publicacions UAB.
- Ávila, R. M^a y Duarte, O. (2012). Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro. Una actividad para la formación docente y ciudadana. En García, De Alba y Santisteban -coords.- *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*; vol. 2, págs. 471-480. Sevilla: Díada. Editora.
- Ávila, R. M^a (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada. Editora.
- Cuenca, J. M. et al. (2013). Patrimonio y Educación: quince años investigando. Estepa Giménez, Jesús -ed.- (2013) *La educación patrimonial en la escuela y en el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Duarte, O. y Ávila, R. M^a (2015). La construcción del conocimiento patrimonial profesional. Desde una perspectiva histórico-artística a una didáctica del patrimonio cultural integrado en la formación inicial de docentes. *Cabás. Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)*, 13, 135-150.
- Grupo Investigación en la Escuela (1991). *Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES)*. Presentación y cuatro vols. Sevilla: Díada. Editora.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias* 15 (2), 155-171. Barcelona: ICE UAB/ Vicerectorat d'Investigació de la Universitat de València.