

.....
Social and Education History
Online First – First Published on 6th June, 2025
© The Author(s) 2025
<http://dx.doi.org/10.17583/hse.16553>

Historical and Heritage Learning in Early Childhood Education: Developing Citizenship through Controversial Heritages

Elisa Arroyo-Mora¹, José María Cuenca-López¹ & Myriam J. Martín-Cáceres¹

1) *COIDESO Research Centre, University of Huelva, Spain*

Abstract

The formation of a critical and participatory citizenship should begin at the Early Childhood Education stage, in which the discovery and analysis of the immediate context, heritage and the current and historical problems associated with it should be encouraged. Thus, the aim of this study is to assess the conceptual change of pupils at the 5-year-old level on heritage, controversial heritages and citizenship after the development of a learning situation around the cabezos of Huelva – controversial elements of Huelva's cultural and natural heritage–, evaluating their potential to promote historical, heritage and civic learning. To this end, a semi-structured group interview and an individual drawing were used as data collection instruments, complementing this information with participant observation, the audio recording of the sessions and the pupils' productions. In the analysis of the information, the ATLAS.ti v.25 software and a qualitative category system were used as a reference for its interpretation. The results obtained show a progression in the pupils' concept of heritage, moving towards a perspective that encompasses a wider range of heritage manifestations; in their positioning on the heritage controversy addressed; and in the forms of citizen participation they contemplate.

Keywords

Early childhood education, heritage education, controversial heritages, citizenship, history

To cite this article: Arroyo Mora, E., Cuenca López, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (2025). Historical and Heritage Learning in Early Childhood Education: Developing Citizenship Through Controversial Heritages. *Social and Education History*, Online First – First Published on 6th June, 2025 pp. 1-22. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.16553>

Corresponding author(s): Elisa Arroyo Mora

Contact address: elisa.arroyo@ddi.uhu.es

Social and Education History

Online First – Primera publicación el 6 de junio de 2025

© Autor(s) 2025

<http://dx.doi.org/10.17583/hse.16553>

Aprendizajes Históricos y Patrimoniales en Educación Infantil: Construyendo Ciudadanía a través de los Patrimonios Controversiales

Elisa Arroyo-Mora¹, José María Cuenca-López¹ y Myriam J. Martín-Cáceres¹

1) *Centro de Investigación COIDESO, Universidad de Huelva, España*

Resumen

La formación de una ciudadanía crítica y participativa debe comenzar desde la etapa de Educación Infantil, en la cual se debe fomentar el descubrimiento y análisis del contexto próximo, del patrimonio y de las problemáticas actuales e históricas asociadas a él. Así, el objetivo de este estudio es valorar el cambio conceptual del alumnado del nivel de 5 años sobre patrimonio, patrimonios controversiales y ciudadanía tras el desarrollo de una situación de aprendizaje sobre los cabezos de Huelva –elementos controversiales del patrimonio cultural y natural onubense–, evaluando sus potencialidades para promover aprendizajes históricos, patrimoniales y cívicos. Para ello, se utilizaron como instrumentos de recogida de datos una entrevista grupal semiestructurada y un dibujo individual, complementando dicha información con la observación participante, el registro de audio de las sesiones y las producciones del alumnado. En el análisis de la información, se utilizó el software ATLAS.ti v.25 y un sistema de categorías cualitativo como referente para su interpretación. Los resultados obtenidos muestran una progresión del alumnado en su concepto de patrimonio, avanzando hacia una perspectiva que abarca un rango mayor de manifestaciones patrimoniales; en su posicionamiento sobre la controversia patrimonial abordada; y en las formas de participación ciudadana que contempla.

Palabras clave

Educación infantil, educación patrimonial, patrimonios controversiales, ciudadanía, historia

Como citar este artículo: Arroyo Mora, E., Cuenca López, J. M., y Martín-Cáceres, M. J. (2025). Aprendizajes Históricos y Patrimoniales en Educación Infantil: Construyendo Ciudadanía a Través de los Patrimonios Controversiales. *Social and Education History*. Online First – Primera publicación el 6 de junio de 2025, pp. 1-22. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.16553>

Correspondencia Autores(s): Elisa Arroyo Mora

Dirección de contacto: elisa.arroyo@ddi.uhu.es

La Educación Infantil es la etapa en la que los niños y las niñas comienzan a ampliar su círculo social, a descubrir cómo es su cultura y su comunidad y a conocer el mundo que les rodea. En esta etapa deben procurarse experiencias de aprendizaje en las que el alumnado conozca los elementos distintivos de su sociedad y los hechos históricos y sociales relativos a su entorno, construya y enriquezca su identidad y adquiera competencias para el ejercicio de una ciudadanía democrática (RD 95/2022). En este sentido, el patrimonio, como fuente de conocimiento social, es un recurso con gran potencial educativo en propuestas didácticas que contribuyan a la construcción progresiva de la identidad del alumnado y a la formación ciudadana (Cuenca, 2014).

Patrimonios Controversiales, Historia y Ciudadanía en Educación Infantil

El patrimonio del contexto próximo acompaña a las personas durante toda la vida, evocando emociones e integrándose en sus vivencias y biografías desde la primera infancia (Hernández-Ríos, 2018), facilitando la comprensión de las dinámicas sociales y culturales actuales, del porqué de nuestros modos de vida y de la interrelación pasado-presente (Yücesan et al., 2023).

El patrimonio, como elemento tangible del pasado, es, tal y como sostiene Escribano (2015), una fuente idónea para abordar el concepto de tiempo en Educación Infantil y para que el alumnado pueda hacer las primeras interpretaciones históricas. En esta etapa, el tratamiento de los elementos patrimoniales y la enseñanza de las nociones temporales e históricas deben ser sensibles a la historia local y conectar con los museos cercanos como fuente de información y reflexión (Pinto, 2014). La enseñanza de la historia local en Educación Infantil precisa, tal y como afirman Jamiludín y Darnawati (2022), un enfoque didáctico en el que se promueva el contacto directo del alumnado con las manifestaciones patrimoniales del contexto próximo, desarrollando sus habilidades de observación, indagación, experimentación y de trabajo cooperativo (Feliu et al., 2021).

Según Cuenca et al. (2011), la educación patrimonial constituye un marco adecuado en esta etapa para introducir al alumnado en el reconocimiento y análisis de los elementos patrimoniales del entorno próximo, acercándolo al conocimiento de la realidad sociohistórica y natural desde una educación en valores. Así, siendo la finalidad última de la educación patrimonial y de la enseñanza de la historia la formación de una ciudadanía crítica que analiza el pasado para actuar en el futuro (Pagès, 2019), el estudio del patrimonio en la etapa de Educación Infantil tiene como fin que el alumnado se comprometa con su comunidad y se implique en la defensa de su patrimonio (Peinado, 2020), promoviendo las primeras manifestaciones de participación ciudadana desde edades tempranas.

En este punto, la pedagogía crítica, que parte de la consideración de la educación como una vía para el fomento del pensamiento y la acción crítica mediante el cuestionamiento de los sistemas y estructuras ideológicas que conducen a la injusticia social (Giroux, 1990; Hooks, 1994; Ramírez-Bravo, 2008), encuentra en la educación patrimonial una disciplina que lleva a la construcción de identidades comunitarias (Fontal, 2006), a la empatía y memoria histórica y cultural (Berríos et al., 2021) y a la transformación ecosocial de los territorios (Arroyo et al., 2022).

Para alcanzar esta finalidad, Estepa y Martín-Cáceres (2018) proponen el tratamiento educativo de los patrimonios controversiales, que se definen como elementos patrimoniales seleccionados didácticamente debido a que generan algún tipo de conflicto, controversia o debate o que reflejan o perpetúan desigualdades o discriminaciones (Arroyo et al., 2022). Un ejemplo de patrimonios controversiales en el contexto onubense son los cabezos, formaciones geológicas parecidas a colinas de poca altitud que conforman un relieve dominante frente a las marismas del río Odiel y que caracterizan la configuración de la ciudad de Huelva (Garrido y Romero, 2010). Los cabezos aportan numerosos beneficios ambientales a la localidad, por su extensa biodiversidad y ser espacios naturales dentro del paisaje urbano y son georrecursos inventariados por la Junta de Andalucía desde 2011. Asimismo, tal y como exponen Campero-Romero et al. (2019), la presencia en los cabezos de gran diversidad de restos arqueológicos desde la Prehistoria hasta la Edad Moderna atestiguan cómo las civilizaciones pobladoras de la zona adaptaron e integraron el territorio a sus modos de vida y a su actividad económica. Muestra de ello son los restos de la Necrópolis tartésica localizada en el cabezo de La Joya, el acueducto romano subterráneo y la conocida como Fuente Vieja alojada en el conjunto de cabezos del Conquero o los restos de la fortaleza defensiva del cabezo de San Pedro.

El crecimiento de la ciudad se había acomodado tradicionalmente al contorno natural de los cabezos hasta la implementación del último Plan General de Ordenación Urbana (Ayuntamiento de Huelva, 1999), que los consideraba espacios con potencial para la construcción, especialmente el cabezo de La Joya a partir del Plan Especial del 2004. La falta de protección de los cabezos por parte de las administraciones ha provocado que estos elementos tengan cierta invisibilidad patrimonial a pesar de las diferentes movilizaciones y denuncias iniciadas por plataformas ciudadanas que, en la línea de muchos de los principios del movimiento ecologista, defienden el patrimonio cultural y natural y sus beneficios para la ciudadanía, así como su puesta en valor mediante políticas públicas y educativas (Salvador, 2018). Debido al conflicto de intereses políticos, económicos, ideológicos, culturales y medioambientales que subyace a la gestión de los cabezos de Huelva, estos patrimonios interesados (Estepa y Martín-Cáceres, 2018) se configuran como un recurso didáctico con gran potencial para que se construyan aprendizajes históricos, culturales, sociales y ecológicos.

En este marco, el análisis de la historia local y de las controversias asociadas al patrimonio natural y cultural del contexto próximo requiere un análisis interdisciplinar (Casanova et al., 2018), que permita que el alumnado contextualice los aprendizajes, reflexione para dar respuesta a las problemáticas planteadas y actúe en su entorno (Pérez-Egea et al., 2008) reivindicando el patrimonio de su comunidad frente a dinámicas neoliberales que ponen en riesgo su conservación y salvaguardia. En este proceso, la participación activa y la implicación del alumnado de Educación Infantil son una parte imprescindible para que los niños y las niñas puedan adquirir de forma progresiva competencias de pensamiento crítico y explicación histórica (Mendioroz y Erce, 2020).

Según Santisteban et al. (2010), el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico es posible a partir del análisis de problemáticas sociales actuales e históricas que, en el caso concreto de este trabajo, pueden abordarse a partir de los patrimonios controversiales. En Educación Infantil, la promoción de estas competencias comienza, siguiendo a Miralles y Rivero (2012), con que el alumnado establezca relaciones y asociaciones entre los contenidos históricos y sus experiencias y vivencias en el marco de su comunidad mediante el

acercamiento a las manifestaciones patrimoniales cercanas y los problemas vinculados a ellas de forma globalizadora.

Método

Bajo un paradigma interpretativo y siguiendo una metodología cualitativa (Thanh y Thanh, 2015), este estudio se configura como una investigación evaluativa (Mejía-Castillo, 2017) del modelo respondiente (Stake, 1967), pues busca valorar la efectividad de una situación de aprendizaje sobre los cabezos de Huelva para fomentar aprendizajes históricos, sociales y cívicos en Educación Infantil, analizando las condiciones previas, diseño y efectos de la secuencia didáctica (Arias-Lara et al., 2019).

Así, el objetivo general de esta investigación es evaluar el cambio conceptual del alumnado del nivel de 5 años de la etapa de Educación Infantil en relación con el patrimonio, los patrimonios controversiales y la participación ciudadana tras la implementación de una situación de aprendizaje sobre los cabezos de Huelva en la que se estudian sus valores históricos, ambientales y patrimoniales. Para alcanzar este fin, los objetivos específicos del estudio son:

O.E.1. Detectar variaciones en el concepto y la perspectiva de patrimonio del alumnado tras el desarrollo de la secuencia didáctica.

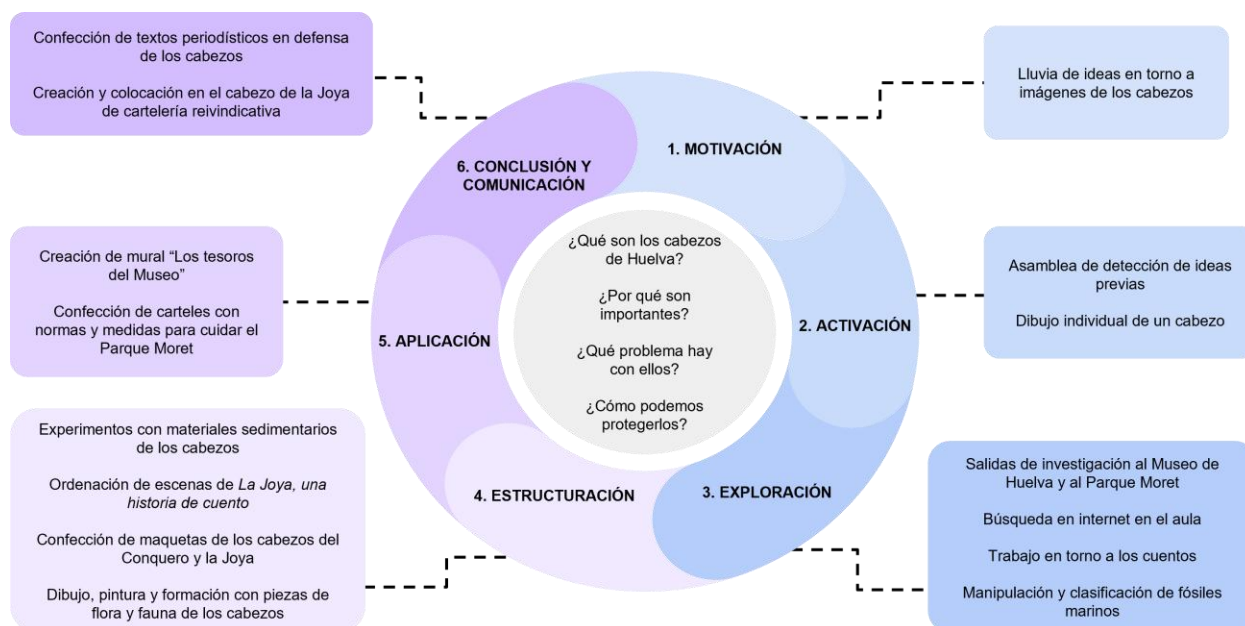
O.E.2. Valorar y categorizar la visión de los cabezos de Huelva del alumnado y su posicionamiento ante la controversia patrimonial de forma previa y tras la implementación de la situación de aprendizaje.

O.E.3. Conocer el concepto de ciudadanía y participación ciudadana del alumnado antes y después de la experiencia educativa.

Contexto de la Investigación

El estudio se realizó con 43 estudiantes de 5 y 6 años, pertenecientes a dos grupos de un centro público de Educación Infantil y Primaria de Huelva, seleccionados por muestreo no probabilístico intencional (Otzen y Materola, 2017). La elección se basó en la disponibilidad del centro y las docentes, así como en el enfoque educativo y temáticas habituales de estas clases. La investigación se desarrolló durante un curso en el que ambos grupos trabajaban en un proyecto sobre historia y patrimonio de Huelva, creando las condiciones óptimas para introducir los patrimonios controversiales como tema central en el tercer trimestre.

En el marco de este trabajo, se diseñó y se implementó una situación de aprendizaje para dar respuesta a la pregunta “¿Qué son los cabezos de Huelva?” (Figura 1), cuya finalidad última es promover las primeras formas de participación del alumnado en su entorno a partir de la construcción de aprendizajes sobre historia, patrimonio, cultura, sociedad, naturaleza y sostenibilidad.

Figura 1*Fases y Actividades de la Situación de Aprendizaje*

Nota. elaboración propia

Instrumentos

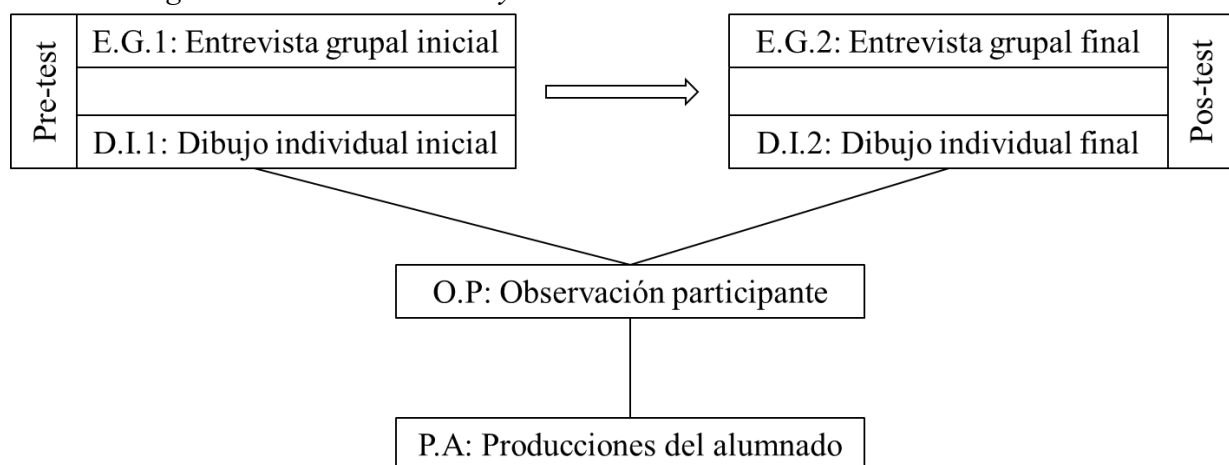
Para evaluar el proyecto educativo a partir de los aprendizajes construidos por el alumnado, se utilizaron dos instrumentos de recogida de información, utilizados como pretest y postest en esta investigación. En primer lugar, se llevó a cabo una entrevista grupal semiestructurada (E.G) en forma de asamblea (Miralles y Alfageme, 2010), para la cual se dividió al total de participantes en dos grupos correspondientes con cada clase: G.1 (N=21) y G.2 (N=22). Las asambleas y todas las sesiones de trabajo se registraron con grabaciones de audio, que fueron transcritas a través de la herramienta TRINT: Transcription Software y revisadas y corregidas para el análisis e interpretación de la información. Las preguntas incluidas en la entrevista giraban en torno al patrimonio cultural y natural local, a los cabezos, al cuidado medioambiental y a la participación ciudadana (Tabla 1). Este instrumento fue sometido a juicio por nueve expertos y expertas para garantizar su validez. La concordancia de sus ítems fue medida a través del índice Kappa de Cohen (Carvente y Hernández, 2019; Cohen, 1960), obteniendo un índice de 0,837 (83,70% de validez). El segundo instrumento de recogida de información consistió en un dibujo libre individual (D.I) en el que el alumnado debía representar gráficamente un cabezo, incluyendo aquellos elementos que considerase de relevancia para su comprensión.

Tabla 1*Preguntas de la Entrevista Grupal*

N.º	Ítem/Pregunta
1	¿Habéis oído alguna vez la palabra patrimonio? ¿Sabéis lo que quiere decir?
2	¿Qué lugares y cosas importantes tiene Huelva?
3	Si viniera un niño o niña de otro sitio de Huelva por primera vez, ¿a qué sitios le llevaríais para ver cosas que os gusten de la ciudad?
4	¿Sabéis qué son los cabezos? ¿Qué podéis contarme sobre ellos?
5	¿Creéis que es importante que haya naturaleza en los pueblos y ciudades? ¿Por qué?
6	¿Qué cosas podemos hacer para cuidar nuestra ciudad?

Nota. Elaboración propia

La información recabada a partir de ambos instrumentos fue complementada con la observación participante (O.P) y con el análisis de las producciones del alumnado en las actividades propuestas (P.A), dando lugar a una doble triangulación de instrumentos y resultados (Delgado-Algarra, 2014) (Figura 2). Mientras que la primera triangulación tiene lugar combinando las respuestas del pretest (E.G.1. y D.I.1) y posttest (E.G.2. y D.I.2) con los hechos observados (O.P), el análisis del desempeño del alumnado durante las actividades y de sus producciones (P.A) se considera una segunda triangulación que permite reforzar la validez de la interpretación de los resultados.

Figura 2*Doble Triangulación de Instrumentos y Técnicas*

Nota. Elaboración propia

Para analizar la información, se utilizó el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti v.25, tomando como referente teórico-metodológico para la interpretación de los resultados un sistema de categorías en torno al patrimonio y la ciudadanía (Tabla 2), adaptado de investigaciones previas (Cuenca et al., 2020; Delgado-Algarra, 2014; Sampedro-Martín et al., 2023, 2025). En este instrumento los indicadores se organizan en función de una hipótesis de progresión con niveles que van desde uno inicial hasta uno deseable (Cuenca et al., 2020). Para este estudio, las categorías y subcategorías se utilizaron en un proceso de análisis deductivo (Vives y Hamui, 2021), en el que las ideas del alumnado se vinculan con los distintos niveles.

Tabla 2*Sistema de Categorías*

	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
I. CONCEPTO DE PATRIMONIO	1. Perspectiva de patrimonio	Fetichista- Excepcionalista Monumental Estética Temporal Diversidad Simbólico-identitaria
	2. Tipología patrimonial	Patr. Natural-Histórico-Artístico Patr. Etnológico Patr. Científico-Tecnológico Patr. Holístico
II. PATRIMONIOS CONTROVERSIALES	3. Visión de los cabezos	Negacionismo Desconocimiento Conocimiento pasivo Posicionamiento crítico Compromiso ecosocial
	4. Concepción de ciudadanía	Individual Social Global Ecociudadanía
III. CIUDADANÍA	5. Participación ciudadana	Personalmente responsable Participativo/a Orientado/a a la justicia Activista por la ecojusticia y justicia social

Nota. Adaptado de Cuenca et al. (2020), Delgado-Algarra (2014) y Sampedro-Martín et al. (2023, 2025).

Resultados

Con el fin de valorar el cambio conceptual del alumnado del nivel de 5 años de forma previa y tras la implementación de una situación de aprendizaje en torno a los patrimonios controversiales del contexto próximo, se tienen en consideración las variaciones en torno al concepto de patrimonio y de ciudadanía y al posicionamiento del alumnado con respecto a los cabezos.

Categoría I: Patrimonio

Para averiguar el concepto de patrimonio de los niños y las niñas, se les pidió que enumeraran los lugares y elementos importantes de su ciudad y a los que llevarían a una persona visitante. Como consecuencia de su trabajo durante todo el curso en torno al patrimonio y la historia local, en la entrevista inicial (E.G.1.) el alumnado mostró conocer y valorar un elevado número de elementos patrimoniales de distinto tipo desde una perspectiva eminentemente monumental.

Tabla 3*Tipologías y Manifestaciones Patrimoniales Mencionadas en E.G.1.*

Tipologías patrimoniales							
Patrimonio histórico-artístico		Patrimonio etnológico		Patrimonio científico-tecnológico		Patrimonio natural	
Elemento	Frecuencia	Elemento	Frecuencia	Elemento	Frecuencia	Elemento	Frecuencia
	a		a		a		a
Plaza de las Monjas	3	Recreativo de Huelva	2	Muelle del Tinto	2	Playas	3
Punta del Sebo	4	Flamenco	1	Minas de Riotinto	2	Doñana	1
Fontanilla	2	Chocos	1				
Muelle de las Carabelas	2						
Monasterio de la Rábida	2						
Barrio Reina Victoria	4						
Ruta de los dólmenes	1						
Mercado del Carmen	1						
Ayuntamiento	1						
Gran Teatro	1						
Museo de Huelva	1						
Total	22	Total	4	Total	4	Total	4

Nota. elaboración propia

Sin embargo, en sus respuestas se encuentran menos alusiones a elementos del patrimonio natural que del cultural, sin reparar en la interdependencia que existe ente el territorio, la historia y la sociedad. Tal y como se muestra en la Tabla 3, de las 34 respuestas obtenidas entre los grupos G.1 y G.2, solo se menciona en 4 ocasiones elementos del patrimonio natural onubense, en concreto las playas y el Parque Nacional de Doñana, frente a 26 respuestas referidas al patrimonio cultural, especialmente al patrimonio histórico-artístico. Asimismo, al preguntar “¿Qué es el patrimonio?”, prácticamente la totalidad de estudiantes no respondió al desconocer el término y solo un alumno contestó mostrando confusión entre los conceptos de patrimonio y matrimonio.

En lo que respecta a la entrevista grupal final (E.G.2) tras el desarrollo de la experiencia educativa, el alumnado pareció haber integrado en su ya rico y completo repertorio de elementos patrimoniales los cabezos onubenses, siendo consciente de la importancia de los espacios verdes y el patrimonio natural para la sociedad y la cultura. Asimismo, en la asamblea posterior a la secuencia didáctica, los niños y las niñas pudieron elaborar una definición de patrimonio que, aunque simple, denota el progreso hacia una visión temporal del patrimonio y

acercándose a una perspectiva de diversidad, reconociendo la riqueza y variedad de elementos que abarcan el patrimonio, en este caso, de Huelva:

Alumno: El patrimonio es una cosa muy antigua y que hay que protegerla porque son antigüedades.

Maestra: Pero ¿solo hay antigüedades?

Alumno: También hay patrimonio natural.

Alumno: El patrimonio natural se queda para siempre. (E.G.2/G.1/Quotation 2:12)

Alumno: Si se rompen los cabezos, se rompe el patrimonio. (E.G.2/G.1/Quotation 2:13)

En el desarrollo de la situación de aprendizaje, además, el alumnado pudo interiorizar algunas características del concepto de conservación del patrimonio, adaptadas a su edad, tal y como se muestra en la Figura 3 y se deduce de sus respuestas en la reflexión en torno a dicha producción:

Maestra: ¿Cómo se puede proteger nuestro patrimonio?

Alumnado: Cuidándolo.

Alumnado: Queriéndolo.

Alumno: Llevándolo al museo.

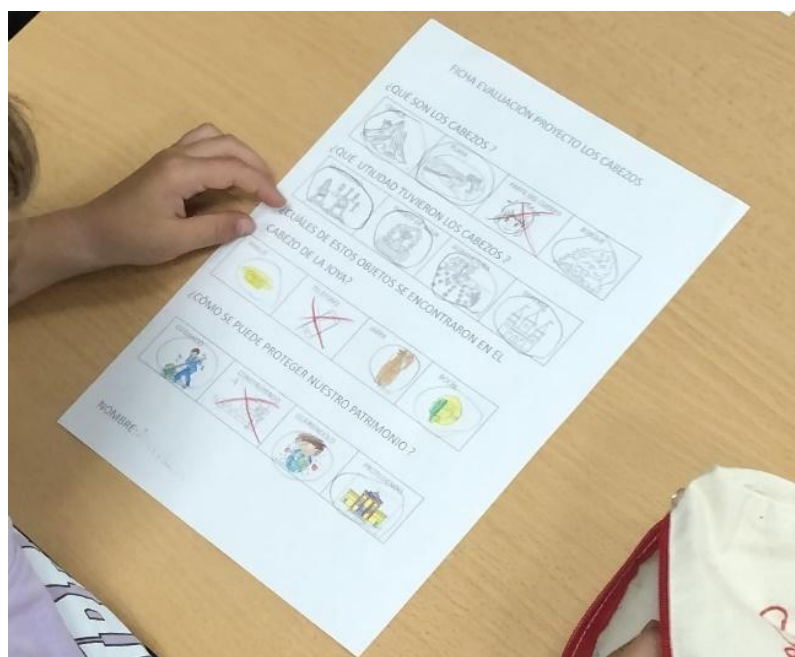
Maestra: ¿Y construyendo?

Alumnado: ¡No!

Alumno: Porque, seño, en una foto vimos que cortaron un cabezo para construir un edificio. (P.A/G.1/Quotation 2:2)

Figura 3

Ejemplo de Actividad y Producción del Alumnado (I): Prueba Individual sobre los Cabezos



Nota. elaboración propia

Categoría II: Patrimonios Controversiales

En lo que respecta a la segunda categoría de análisis, relativa al posicionamiento del alumnado ante la controversia patrimonial, se aprecian cambios significativos entre el pretest y el postest. De forma inicial, en la asamblea previa (E.G.1), el alumnado, prácticamente en su totalidad, no fue capaz de dar respuesta a la pregunta en torno a los cabezos. Solo dos estudiantes mostraron ciertas nociones relacionadas con estos elementos del patrimonio onubense y con la problemática asociada a ellos:

Alumno: Como una montaña, pero que, a ver, pero la han cortado para construir edificio.

Alumno: Sí, pero ahora se ha separado en dos (...) para hacer una carretera. (E.G.1/G.2/Quotations 3:51, 3:54)

El desconocimiento mayoritario de los cabezos como patrimonio de Huelva y de los conflictos que subyacen a su gestión se refleja, de igual modo, en el segundo instrumento de recogida de información (D.I.1). En todos los dibujos se aprecian únicamente representaciones genéricas de los cabezos, imitando las imágenes mostradas previamente para introducir la temática en la situación de aprendizaje. De los 43 dibujos recogidos, en 27 aparece vegetación indiferenciada y solo 4 parecen mostrar una cierta representación de restos arqueológicos de los cabezos, tal y como se aprecia en los ejemplos mostrados en la Figura 4.

Figura 4

Ejemplos de Representaciones Gráficas del Alumnado a partir del Instrumento D.I.1.



Nota. producciones recopiladas en la investigación.

Sin embargo, tras la implementación de la secuencia didáctica, las respuestas en la entrevista semiestructurada final (E.G.2) denotan que la mayoría de niños y niñas interiorizaron conocimientos sobre la biodiversidad presente en los cabezos, sus funciones y la historia vinculada a estos elementos del patrimonio. A la pregunta “¿Qué es un cabezo?”, se obtuvieron respuestas que integraban nociones relacionadas con su descripción, su estratigrafía y los hallazgos localizados en ellos:

Alumno: Un cerro.

Maestra: Y, ¿qué tiene de particular? ¿En qué se diferencia un cabezo de un cerro?

Alumna: (...) Que está en la ciudad. (E.G.2/G.2/Quotation 2:19)

Alumno: Un cabezo es una montaña que tiene color azul, amarillo, naranja y rojo en lo más alto.

Maestra: Y, ¿de qué son esos colores?

Alumna: Azul, de la arcilla (...). Luego las Arenas de Bonares.

Alumno: La otra, Arenas de Huelva.

Alumno: Y lo de arriba, gravilla. (E.G.2/G.1/Quotation 2:7)

Alumno: Los cabezos tienen restos marinos.

Maestra: Restos fósiles y, ¿qué más?

Alumno: Restos arqueológicos. (E.G.2/G.1/Quotation 2:22)

Figura 5

Ejemplos de Representaciones Gráficas del Alumnado a partir del Instrumento D.I.2.



Nota. producciones recopiladas en la investigación.

Asimismo, el alumnado también incluyó en sus dibujos individuales finales (D.I.2) elementos relacionados con la flora y fauna característica de los cabezos y restos fósiles y de distintas civilizaciones cuando se les pidió que dibujaran todo lo que sabían de estos elementos patrimoniales (Figura 5). Tal y como se aprecia en la Figura 6, a diferencia de en D.I.1, la mayoría de estudiantes representó en D.I.2. los estratos sedimentarios de los cabezos (53,5%) y su vegetación y flora autóctona, como las amapolas, margaritas, campanillas moradas o jaras (65,1%). Del mismo modo, cabe señalar que un elevado porcentaje de niños y niñas (65,1%) introdujeron en sus dibujos algunos restos arqueológicos propios de distintas culturas materiales que ocuparon los cabezos y los integraron en su organización y modos de vida, como elementos característicos de los rituales funerarios de los Tartesos, localizados en el cabezo de La Joya, y el acueducto romano y la Fuente Vieja, localizada en el cabezo del Conquero. Tal y como se muestra en la Tabla 4, solo ocho estudiantes dibujaron todos los elementos estudiados a lo largo de la situación de aprendizaje.

Tabla 4

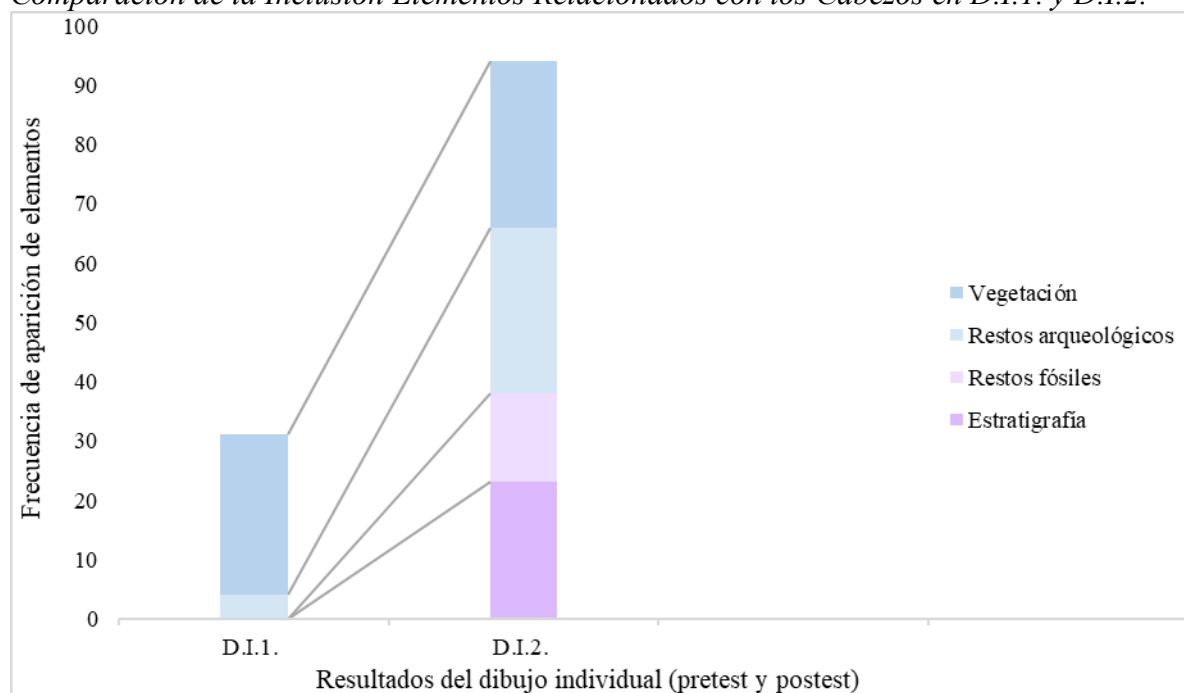
Inclusión de Elementos Estudiados en D.I.2.

Elemento	Estratigrafía	Restos fósiles	Restos arqueológicos	Vegetación autóctona	Todos
Frecuencia	23	15	28	28	8
Porcentaje	53,5%	34,9%	65,1%	65,1%	18,6%

Nota. elaboración propia

Figura 6

Comparación de la Inclusión Elementos Relacionados con los Cabezos en D.I.1. y D.I.2.



Nota. elaboración propia

Además de en su representación gráfica (Figura 7), en la entrevista final (E.G.2) el alumnado pareció haber establecido relaciones entre los distintos periodos históricos, las civilizaciones, los modos de vida de las diferentes culturas y los restos arqueológicos, asociando cada cabezo a los usos y funciones que cumplieron en el pasado:

Maestra: ¿Nada más que hay un cabezo?

Alumna: No, hay siete.

Maestra: A ver, decidme uno.

Alumna: El cabezo de La Joya.

Maestra: Y, ¿qué tenía de particular? ¿Qué pasaba allí?

Alumno: La gente se moría...

Alumno: Cada vez que un rico se moría, le enterraban allí con sus joyas.

(...)

Maestra: Venga, más cabezos.

Alumna: La Esperanza.

Maestra: Y el de la Esperanza, ¿qué tenía de particular?

Alumno: Las piscinas.

Alumno: Pero eran piscinas naturales.

Alumno: Porque es que esas piscinas tenían agua que caía del cielo, de la lluvia.

Maestra: ¿Qué otro cabezo tenía una cosa muy especial de agua?

Alumna: La Fuente Vieja.

Maestra: Y, ¿dónde estaba?

Alumna: En el Conquero.

Maestra: ¿Hay algún cabezo más o no?

Alumno: El de Mundaka.

Maestra: ¿Y allí qué pasaba?

Alumno: Que tenían los hornos metalúrgicos.

Alumno: Eso es que trabajaban con el metal.

Alumno: También la Almagra.

Maestra: ¿Qué pasaba ahí?

Alumno: Que estaban las almazaras. (E.G.2/G.1/Quotations 2:8, 2:10, 2:11)

Figura 7

Ejemplo de Actividad y Producción del Alumnado (II): Ficha de Funciones Históricas de los Cabezos



Nota. elaboración propia.

La construcción de conocimientos patrimoniales, históricos y ambientales relacionados con los cabezos onubenses por parte del alumnado condujo a que se diera un progreso en su visión sobre la controversia patrimonial, acercándose a un posicionamiento crítico de rechazo por el abandono y destrucción de los cabezos con fines urbanísticos y aportando ideas para concienciar a la ciudadanía y dar respuesta a la problemática:

Alumno: La mía es proteger los cabezos con todo nuestro corazón. (P.A/G.1/Quotation 2:6)

Alumno: Podrían construir casas donde no hubiera cabezos. (E.G.2/G.2/Quotation 2:24)

De igual modo, con las actividades que se corresponden con el producto final de la situación de aprendizaje –la redacción de titulares de prensa y la colocación de cartelera reivindicativa en las vallas aledañas del cabezo de La Joya– se estaría contribuyendo al compromiso del alumnado contra las injusticias sociales y ambientales.

Categoría III: Ciudadanía

El trabajo en torno a los cabezos y el progreso en la visión y posicionamiento del alumnado en relación con la controversia, además, repercutió en su concepción de ciudadanía y de participación ciudadana. En respuesta a la pregunta inicial “¿Qué cosas podemos hacer para cuidar nuestra ciudad?” (E.G.1), el alumnado aportó ideas concretas para proteger su entorno cultural y natural y se apreciaron las primeras formas de ciudadanía social orientada a la justicia a través de la generación de hipotéticas propuestas comunitarias de cuidado del territorio:

Alumna: No tirar la basura al suelo.

Alumno: No matar árboles.

Alumno: Diciendo que hay que respetar.

Alumno: Yo prefiero decir “Perdone, está ensuciando un patrimonio”. (E.G.1/G.2/Quotations 5:45, 5:50, 3:59, 3:62)

Alumno: Pues tenemos que decirles a todos que paremos de hacer eso. Y si no lo hacen, tenemos que contarles toda la historia (...).

Alumno: Pero nosotros, vamos a ver, si somos 21, ¿vamos a ver a todos los ladrones? Tenemos que buscar en más sitios, a más niños. (E.G.1/G.1/Quotations 4:36, 4:38)

Si bien en la asamblea previa al desarrollo de la situación de aprendizaje el alumnado participante ya se situaba en un nivel relativamente avanzado en la hipótesis de progresión correspondiente al concepto de ciudadanía y participación ciudadana, teniendo en cuenta su edad y nivel educativo, sus respuestas a la cuestión sobre posibles acciones para proteger el entorno en la entrevista grupal final (E.G.2) muestran un cierto progreso en sus nociones en torno al ejercicio de la ciudadanía:

Alumna: Yo voy a llevar muchos dibujos, a llenar toda la valla.

Alumno: Yo en mi casa voy a hacer un cartel que ponga “Respetar los cabezos”.

Alumno: Podemos salvar un árbol y podemos salvar los cabezos. (E.G.2/G.2/Quotations 2:26, 2:30, 2:28)

Alumna: Pues tirar la basura y plantar más árboles.

Alumno: Nosotros tenemos que proteger los restos antiguos.

Alumno: Vamos a hacer una reunión con las madres y cada niño va a poner el cartel en un cabezo. (E.G.2/G.1/Quotations 2:28, 2:16, 2:18)

La mayoría de las acciones propuestas por el alumnado en la asamblea final (E.G.2) se corresponden con iniciativas sociales y culturales de protección de la naturaleza y del patrimonio a partir de la transferencia social de los conocimientos construidos en la situación de aprendizaje. Estas formas iniciales de participación ciudadana en pro de la preservación del territorio podrían acercarse al ejercicio de una ciudadanía consciente de la inter y ecodependencia humana, es decir, al ejercicio de la ecociudadanía.

Figuras 8 y 9

Ejemplo de Actividad y Producción del Alumnado (III): Cartelería Reivindicativa en Defensa de los Cabezos



Nota. imágenes recopiladas en la investigación.

Asimismo, tal y como se indicaba en el subapartado anterior, la colocación de cartelería en defensa de los cabezos onubenses (Figuras 8 y 9) y la creación colaborativa y escritura individual de titulares para un texto periodístico digital (Figura 10), podría considerarse un acercamiento a las primeras formas de activismo por parte del alumnado.

Figura 10

Ejemplo de Actividad y Producción del alumnado (IV): Titulares sobre la Problemática de los Cabezos



Nota. producciones recopiladas en la investigación.

Discusión

Aunque la investigación en educación patrimonial se ha consolidado en España como una línea de trabajo con gran peso los últimos años (Fontal et al., 2023), siguen siendo escasos los estudios que abordan la enseñanza y el aprendizaje de la historia y el patrimonio en Educación

Infantil con respecto a otras etapas educativas (Ciriza-Mendivil et al., 2023; Rivero et al., 2022; Yücesan et al., 2023).

Sin embargo, sí existen algunas investigaciones que avalan el trabajo en torno al patrimonio del contexto próximo y a fuentes históricas en Educación Infantil (Casanova et al., 2018; Escribano, 2015), constatando el progreso en las nociones sobre historia, cultura y patrimonio del alumnado de esta edad. Los resultados del presente estudio muestran cómo la introducción de elementos patrimoniales controversiales cercanos al alumnado ha promovido la reflexión en torno a la necesidad de conservación del patrimonio amenazado, ha ampliado el concepto de patrimonio de los niños y las niñas y ha fomentado la resignificación de los elementos de su entorno (Fejío y Fernández-Castro, 2023), aumentando su valoración por la riqueza patrimonial de su ciudad y reparando en el potencial identitario de los cabezos. Tal y como relata Salvador (2018), hay una parte significativa de la ciudadanía onubense que no valora los cabezos debido, en parte, a la falta programas educativos que abordan el patrimonio local, por lo que la experiencia e investigación presentada sirve, además, para dar respuesta a dicha carencia.

Por otro lado, también se podría afirmar que el estudio del patrimonio cercano integrando saberes de distintas áreas de conocimiento contribuye al acercamiento del alumnado a una visión más holística e integradora del patrimonio (Arroyo et al., 2024) y a cierta comprensión de la interrelación de la naturaleza, el territorio, la sociedad y la cultura. A pesar de encontrar escasos referentes de abordaje didáctico de problemáticas socioambientales o de patrimonios controversiales en las etapas educativas iniciales –y ninguna guía didáctica o experiencia educativa que aborde los cabezos en Educación Infantil–, en base a los resultados de este estudio se podría afirmar que el acercamiento a los debates vinculados a la gestión del patrimonio local en Educación Infantil, proporcionando argumentos desde distintas perspectivas y desde investigaciones históricas, sociales, culturales y medioambientales, contribuye al desarrollo de las primeras formas de pensamiento crítico y creativo del alumnado (Martín-Cáceres et al., 2022).

El conocimiento de civilizaciones pasadas y la forma en la que configuraron sus modos de vida adaptándolos al territorio, así como el trabajo en torno al patrimonio y los vestigios de sociedades históricas, propició, además, una mayor consciencia de la relación pasado-presente por parte del alumnado. Así, a lo largo de la situación de aprendizaje objeto de estudio de este trabajo se ha podido contribuir de forma inicial al desarrollo progresivo de las competencias de pensamiento histórico de los niños y las niñas (Santisteban et al., 2010).

La secuencia didáctica en torno a los cabezos onubenses ha podido contribuir, en primera instancia, a la capacidad de interpretación histórica del alumnado del nivel de 5 años. Con el desarrollo de actividades como la visita a la Sala de Arqueología del Museo de Huelva y la recreación del método arqueológico en la maqueta del cabezo de La Joya –descritas en la Figura 1–, el alumnado se acercó al conocimiento de hechos históricos y objetos vinculados a la civilización tartésica y a cierta comprensión de cómo es el trabajo de la arqueología y cómo se construye la historia. En Educación Infantil, las simulaciones torno a fuentes arqueológicas permiten que el alumnado reflexione y cree sus propias interpretaciones (Cooper, 2002), al tiempo que desarrolla habilidades de observación, descripción, formulación de preguntas y de explicación histórica (Mendioroz y Erce, 2020).

En cuanto a la representación de la historia, en la que las narraciones históricas y las explicaciones causales cobran una gran importancia (Santisteban et al., 2010), tal y como se ha expuesto en los resultados de este estudio, el alumnado de Educación Infantil pudo representar gráficamente elementos históricos asociados a los cabezos, especialmente los objetos vinculados a los rituales funerarios de la Necrópolis tartésica de La Joya. El uso de cuentos infantiles fue esencial para contribuir al desarrollo de esta competencia de pensamiento histórico pues, tal y como afirman Miralles y Rivero (2012), las narraciones facilitan la asimilación de contenidos históricos por parte del alumnado. Del mismo modo, los niños y las niñas pudieron establecer relaciones entre la localización y tamaño de los cabezos con las funciones que cumplieron para las distintas civilizaciones. Asimismo, la capacidad de contextualizar los restos arqueológicos y de explicar sus usos en relación con los modos de vida de las culturas pasadas se podría considerar un acercamiento al desarrollo de la imaginación histórica y al pensamiento crítico y creativo del alumnado (Santisteban et al., 2010).

En lo relativo a la conciencia histórico-temporal, la secuencia de actividades implementada ha podido contribuir al desarrollo de esta competencia de pensamiento histórico, en primer lugar, a través del análisis de los cambios y permanencias en la configuración de la ciudad de Huelva, enfatizando en las modificaciones que han sufrido los cabezos y en los peligros que los amenazan de cara a un futuro próximo. Del mismo modo, el estudio de los restos tartésicos hallados en el cabezo de La Joya y el establecimiento de comparaciones con los objetos actuales de uso cotidiano facilitó la comprensión por parte de los niños y las niñas de las diferencias entre los objetos, usos, tradiciones y modos de vida del pasado y del presente (Pagès y Santisteban, 2010).

De igual modo, la introducción del patrimonio –y las controversias asociadas a su gestión– a partir de propuestas globalizadoras en forma de proyectos de investigación escolar, pudo promover el desarrollo de habilidades sociales y cívicas y de un mayor compromiso por parte del alumnado en la toma de decisiones en relación con la defensa del patrimonio (Cambil y Romero, 2017). Siguiendo a Collao (2024), y tal y como se podría afirmar en base a los resultados de esta investigación, la sensibilización patrimonial desde la primera infancia permite poner en valor el patrimonio cercano invisibilizado y las señas de identidad locales al tiempo que se desarrollan habilidades críticas y reflexivas. Así, se podría afirmar que la educación patrimonial desde la etapa de Educación Infantil puede conducir a la formación de una ecociudadanía consciente de las dinámicas mercantiles que amenazan los elementos patrimoniales de su entorno y que reivindique su cuidado, protección y salvaguardia (Peinado, 2020).

Conclusiones

Los resultados de este estudio, basados en un enfoque cualitativo y un número limitado de participantes, no buscan generalizarse a toda la población infantil ni a todos los contextos educativos. No obstante, ha sido posible dar respuesta a los objetivos planteados mediante técnicas como entrevistas grupales, dibujos, la observación participante y el análisis de producciones del alumnado. Así, atendiendo al objetivo general de esta investigación, se han

podido identificar cambios significativos en las nociones sobre patrimonio, patrimonios controversiales y participación ciudadana de niños y niñas de Educación Infantil tras implementar una situación de aprendizaje sobre los cabezos de Huelva.

En lo que respecta al primer objetivo específico de este estudio, relativo al concepto y perspectiva patrimonial, se puede apreciar que los y las estudiantes ampliaron su concepción para incluir el patrimonio natural como elemento constitutivo de la identidad onubense. Asimismo, el desarrollo de la experiencia educativa facilitó la construcción de definiciones sencillas del término patrimonio por parte del alumnado y la comprensión de nociones relacionadas con la protección y conservación de los elementos patrimoniales.

Por otro lado, en relación con el segundo objetivo específico de esta investigación, los niños y las niñas progresaron en su comprensión crítica del conflicto patrimonial asociado a los cabezos, pasando de un desconocimiento inicial a una postura cercana al posicionamiento crítico –con ciertas características de compromiso ecosocial– contra las acciones que perjudican a su patrimonio y su comunidad, a diferencia de una parte significativa de la población onubense. Así, se podría afirmar que este progreso influyó en sus propuestas de participación ciudadana, avanzando desde una visión social hacia formas iniciales de ecociudadanía activa en defensa del patrimonio mediante actividades de difusión y transferencia de los conocimientos históricos, sociales, culturales y patrimoniales construidos; siendo esta cuestión objeto del tercer objetivo de este trabajo.

Por ello, se podría afirmar que la situación de aprendizaje en torno a los patrimonios interesados del contexto próximo, concretamente los cabezos onubenses, demostró ser una herramienta efectiva para promover competencias históricas, cívicas, reflexivas y críticas, fomentando un mayor compromiso comunitario y ciudadano desde Educación Infantil. Así, con esta investigación, se confirma el impacto positivo del tratamiento de los patrimonios controversiales desde las etapas iniciales, convirtiendo la escuela en un espacio donde se sientan las bases para la formación de una ciudadanía que reivindica la memoria y la identidad de su comunidad hacia la búsqueda de la justicia social y ecológica. Los cabezos han demostrado ser un centro de interés con potencial para abordar problemáticas socioambientales derivadas de la destrucción de la naturaleza y de la desprotección del patrimonio frente a dinámicas mercantiles e individualistas. Por todo ello, es de gran relevancia la sistematización y generalización de proyectos en torno a controversias sociales y patrimoniales en Educación Infantil desde una perspectiva crítica, evaluando su contribución a la comunidad y su repercusión en la salvaguardia de los elementos patrimoniales invisibilizados y en peligro.

Agradecimientos

Esta publicación es parte del Proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)” (PID2020-116662GB-I00), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033, y del Proyecto I+D+i “Conocimiento especializado en la formación del profesorado de matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales (MTSK-STSK-SCTSK)” (ProyExcel_00297), de la convocatoria de subvenciones a Proyectos I+D+i universidades y entidades públicas de investigación 2021 de la Junta de Andalucía y se

enmarca en la Red14: Red de Investigación en Enseñanza de la Ciencias Sociales, (RED2022-134252-T), financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033, y en el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168). La primera autora es beneficiaria de la ayuda FPI PRE2021-097822, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+. Este trabajo ha podido realizarse gracias a la colaboración de las maestras-tutoras, del alumnado y de las familias implicadas en este estudio.

Referencias

- Arias-Lara, S. A., Labrador, N. P., y Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307–322.
- Arroyo, E., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M. (2024). Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 101–124. <https://doi.org/10.6018/pantarei.604661>
- Arroyo, E., Sampredo-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. En D. Ortega-Sánchez (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35–52). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_4
- Ayuntamiento de Huelva (1999). *Plan General de Ordenación Urbana (PGOU). Ordenanzas urbanísticas*.
- Ayuntamiento de Huelva (2004). Plan Especial de Desarrollo n.º 1 “Cabezo de la Joya”. *Boletín Oficial de la Provincia de Huelva*, 91. <https://www.huelva.es/pgou/planes.php?pag=PENODEF>
- Berrios, A., Tessada, V., y Gallegos, F. (2021). Propuestas para un modelo de educación patrimonial en la formación inicial docente de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1–17. <http://doi.org/10.1590/S141324782021260029>.
- Cambil, M. E., y Romero, G. (2017). Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural. En M. E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 61–80). Pirámide.
- Campero-Romero, C., Felicidades-García, J., y García-Delgado, F. J. (2019). Patrimonio natural y ordenación urbana. Los cabezos en la ciudad de Huelva (España). En J. A. Márquez y J. L. Llamas (dirs), *Hélices y anclas para el desarrollo local* (pp. 1080–1092). Consorcio Universidades Huelva-Cartagena de Indias.
- Carvente, E., y Hernández, J. A. (2019). Análisis de concordancia mediante coeficiente de Kappa de Cohen para la elaboración de un instrumento de categorización de entrevistas biográfico-narrativas. En J. Mendoza y N. S. Esparragoza (coords.), *Educación: aportaciones metodológicas* (pp. 50–70). Consorcio Educativo de Oriente.
- Casanova, E., Arias, L., y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de Educación Infantil. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (22), 79–95. <https://doi.org/10.18172/con.3185>
- Ciriza-Mendivil, C. D., Mendioroz, A., Hernández, J. M., y Rivero, P. (2023). El Patrimonio Cultural en la Educación Infantil. Análisis de la Percepción del Profesorado en Formación. *Social and Education History*, 12 (3), pp. 274-291 <http://dx.doi.org/10.17583/hse.12025>
- Cohen, J. (1960). Acoefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, (20), 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>

- Collao, D. (2024). Patrimonialización a partir de vínculos identitarios: una propuesta para el trabajo con las infancias. *European Public & Social Innovation Review*, (10). <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1161>
- Cooper, H. (2002). *History in Early Years*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203137567>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76–96.
- Cuenca, J. M., Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural en España*, (5), 45–57.
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45–54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Delgado-Algarra, E. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8841>
- Escribano, A. (2015). Utilización del patrimonio para el aprendizaje de la historia en educación infantil. Experiencia educativa: “¡Esta clase es un Museo!”. *Pulso. Revista De educación*, (38), 179–205. <https://doi.org/10.58265/pulso.5084>
- Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. Gómez-Carrasco y P. Miralles (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75–86). Octaedro.
- Feijóo, J., y Fernández-Castro, B. M. (2023). El mar en Galicia: aproximación a su dimensión patrimonial en un aula de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (44), 3–16. <https://doi.org/10.7203/DCES.44.26364>
- Feliu, M., Fernández-Santín, M., y Atenas, J. (2021). Building Relationships between Museums and Schools: Reggio Emilia as a Bridge to Educate Children about Heritage. *Sustainability*, (13), 3713. <https://doi.org/10.3390/su13073713>
- Fontal, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso: revista de educación*, (29), 9–31.
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., y Castro, P. L. (2023). La madurez de la educación patrimonial como disciplina: innovar, hibridar, transformar. En P. L. Castro, U. Luna y M. Martínez-Rodríguez (coords.), *Tendencias y acciones en educación patrimonial* (pp. 15–17). Dykinson.
- Garrido, R., y Romero, E. M. (2010). Los cabezos de Huelva: Patrimonio Geológico y Cultural. En E. M. Romero-Macías (coord.), *Patrimonio Geológico y Minero. Una apuesta por el desarrollo local sostenible* (pp. 139–145). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hernández-Ríos, M. L. (2018). Patrimonio cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 147–164). Pirámide.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Routledge.

- Jamiludin, J., y Darnawati, D. (2022). Project-Based Digital Photovoice: Teaching Local History through the Visual Method. *Social and Education History*, 11(3), 245–274. <http://doi.org/10.17583/hse.10444>
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J., y Cuenca, J. M. (2022). Problemas socioambientales relevantes y pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales: patrimonios controversiales. En J. C. Bel, J. C. Colomer y N. De Alba (coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales. Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 363–370). Tirant lo Blanch.
- Mejía-Castillo, H. J. (2017). La metodología de investigación evaluativa una alternativa para la valoración de proyectos. *Revista Iberoamericana De bioeconomía Y Cambio climático*, 3(5), 734–744. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v3i5.5945>
- Mendioroz, A., y Erce, A. (2020) El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(3), 767–781 <https://doi.org/10.5209/aris.65825>
- Miralles, P., y Alfageme, M. B. (2010). Análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre la familia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (24), 45–61.
- Miralles, P., y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Internacional de Formación del Profesorado*, 15(1), 81–90.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En S. Plá, X. Rodríguez-Ledesma y V. Gómez-Gerardo (coords.), *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19–66). Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, (10), 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cadernos CEDES*, 30(82), 281–309. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>
- Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación En La Escuela*, (101), 48–57. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04>
- Pérez-Egea, E., Baeza, M. C., y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1). <https://doi.org/10.35362/rie4812261>
- Pinto, H. (2014). Desafios da Educação Patrimonial: o ensino e a aprendizagem de história em sítios patrimoniais. *Clío. History and History Teaching*, (40).
- Ramírez-Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119. <https://doi.org/10.17227/01234870.28folios108.119>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

- Rivero, P., Mendioroz, A., y Navarro-Neri, I. (2022). La producción científica en castellano sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil (2017-2022). *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (13), 5–34. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26114>
- Salvador, J. (2018, 4 de septiembre). Los históricos Cabezos de Huelva, amenazados por planes urbanísticos. *La Vanguardia Andalucía* (online).
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J. (2023). Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions. *Sustainability*, 15(10): 8051. <https://doi.org/10.3390/su15108051>
- Sampedro-Martín, S., Castro-Fernández, B. M., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M. (2025). Patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes: ¿Qué preocupa a los futuros docentes? *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 29(1), 49–75. <https://doi.org/10.3390/su15108051>
- Santisteban, A., González-Monfort, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, M. P. Rivero y P. L. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115–128). Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523–540. <https://doi.org/10.1177/016146816706800707>
- Thanh, N. C., y Thanh, T. T. (2015). The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in education. *American journal of educational science*, 1(2), 24–27.
- Toscano-Pérez, C., y Tejera, A. (2022). *La Necrópolis Tatésica de la Joya (Huelva). 50 años después*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Vives, T., y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97–104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Yücesan, Y., Portugal, G., y Figueiredo, M. (2023) Cultural heritage in early childhood education: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(6), 866–883. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2207031>