

¿CÓMO ENSEÑAR PATRIMONIOS CONTROVERSIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL? CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO Y REFLEXIÓN PARA LA FORMACIÓN DOCENTE.

Elisa Arroyo Mora
Universidad de Huelva

Myriam J. Martín Cáceres
Universidad de Huelva

M.ª Isabel Pascual Martín
Universidad de Sevilla

José María Cuenca López
Universidad de Huelva

Luis Carlos Contreras González
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO¹⁹

1.1. Patrimonios controversiales en Educación Infantil

Los niños y las niñas comienzan a conformar su identidad individual y colectiva a partir de las experiencias sociales y culturales desde sus primeros años de vida. Por ello, el patrimonio y el territorio son recursos con gran potencial educativo en esta etapa, pues, además de interpelar a las emociones de los niños y las niñas, por estar insertos en su vida cotidiana (Soto, 2020), actúan como fuente de conocimiento de la propia cultura y de las sociedades del presente y el pasado (Cuenca, 2014).

¹⁹ Esta publicación es parte del Proyecto I+D+i PID2020-116662GB-I00 “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)”, 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 el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva, en la RED 14, Red de Investigación en Enseñanza de la Ciencias Sociales, referencia RED2022-134252-T, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y en el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168).

Así, la educación patrimonial se configura como un marco idóneo para acercar al alumnado de Educación Infantil a la comprensión de la realidad sociohistórica y natural y para reforzar sus vínculos con la historia, la cultura y la sociedad (Arias et al., 2016; Cuenca et al., 2011). Además, siendo la finalidad última de la educación patrimonial la formación de una ciudadanía crítica y participativa, en esta etapa es clave abordar los elementos patrimoniales del entorno más cercano en conexión con una educación en valores democráticos que fomente que el alumnado conozca y valore las manifestaciones culturales de su comunidad, reconozca su identidad, vea reforzado su sentimiento de pertenencia y cuide su patrimonio (Peinado, 2020).

Para contribuir a esta misma finalidad, la Convención de Faro para la valoración del patrimonio cultural (2005)²⁰, recomienda integrar en los procesos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio temas que generen debate o dilemas (Estepa et al., 2021). Así, se propone el tratamiento de los patrimonios controversiales desde la etapa de Educación Infantil (Arroyo y Cuenca, 2021). Los patrimonios controversiales, objeto de estudio principal 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), en el que se enmarca esta investigación, son elementos seleccionados didácticamente debido a que suscitan algún tipo de controversia o conflicto en el plano ideológico, económico, medioambiental, cultural, social y/o político (Estepa y Martín-Cáceres, 2018; Estepa et al., 2021).

En el caso concreto de este trabajo, los patrimonios controversiales seleccionados son los cabezos de Huelva, elementos fisiográficos característicos del paisaje onubense. Estos elementos se consideran patrimonios interesados, pues a pesar de los valores y funciones que cumplen los cabezos para la ciudadanía de Huelva, actualmente se encuentran amenazados por el abandono de las administraciones, tienen cierta invisibilidad patrimonial y están en peligro por el avance de la urbanización en la ciudad (Morón y Trabajo, 2021). El conflicto de intereses que subyace a la gestión de los cabezos los convierte en una temática idónea para su abordaje en la etapa de Educación Infantil, pues, a partir de proyectos educativos que integren esta controversia patrimonial, se contribuirá al desarrollo del pensamiento crítico del alumnado y a su capacidad de argumentación y de resolución de problemáticas socioambientales, sentando las bases para la formación ecosocial de la ciudadanía (Arroyo et al., 2022, Sampedro-Martín et al., 2023).

1.2. Hacia un modelo de conocimiento especializado de Ciencias Sociales en Educación Infantil

Para que las prácticas de educación patrimonial contribuyan a la formación de una ciudadanía crítica y participativa desde la etapa de Educación Infantil, es

²⁰ www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-convention

preciso no solo seleccionar temáticas y saberes adecuados, sino también planificar secuencias didácticas que promuevan la reflexión y participación de los niños y las niñas. Tal y como expone Pagès (2011), el profesorado es responsable de proporcionar situaciones de enseñanza y aprendizaje apropiadas para la edad del alumnado en torno a la cultura, las nociones temporales y espaciales, las comunidades y los ideales y prácticas de una ciudadanía participativa, entre otros.

En esta línea, el fomento del pensamiento crítico es, tal y como expresa Hooks (2010), un proceso interactivo que precisa la implicación y participación tanto de estudiantes como de docentes. El profesorado, además de pronunciarse contra las injusticias sociales, debe propiciar, según Giroux (1990), las condiciones educativas que permitan al alumnado adquirir conocimientos teóricos y prácticos para ejercer su ciudadanía. Por ello, el diseño y la implementación de situaciones de aprendizaje de educación patrimonial que promuevan la acción crítica en el entorno requiere docentes que posean y desplieguen un conocimiento profundo sobre el patrimonio y la historia, así como un posicionamiento crítico y un compromiso con la formación democrática (Callarisa et al., 2021).

Sin embargo, investigaciones recientes muestran que el profesorado de Educación Infantil –y de otras etapas educativas– declaran no contar como formación específica en educación patrimonial y poseer un conocimiento sobre el patrimonio local limitado (Castro-Calviño y López-Facal, 2019). Asimismo, la investigación de Castro-Fernández et al. (2020) pone de manifiesto que el profesorado, a pesar de considerar la relevancia social del patrimonio, lo utiliza de forma anecdótica en sus prácticas de aula, relegando a las manifestaciones patrimoniales como elementos extracurriculares y no como un recurso para la formación de la ciudadanía.

Por otra parte, aunque, según el trabajo de Moreno-Vera et al. (2022), el futuro profesorado de Educación Infantil le otorga importancia a la educación patrimonial para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, este colectivo parece tener una visión limitada del patrimonio. López-Fernández (2022) explica estas limitaciones conceptuales basándose en que, tanto en las aulas escolares como en la formación del profesorado, el uso del patrimonio se ha reducido a actividades esporádicas con finalidades contemplativas y donde el rol estudiantil es pasivo.

Teniendo en cuenta las necesidades formativas detectadas en las investigaciones mencionadas, la mejora de la calidad de la formación docente es un imperativo educativo y social actual. Tal y como sostienen Callarisa et al. (2021), la formación inicial del profesorado es una pieza clave en la configuración de un perfil docente competente para el diseño y la implementación de proyectos de educación patrimonial y ciudadana. Sin embargo, para ello es preciso establecer, en primera instancia, qué conocimientos deben emerger en una situación de aprendizaje sobre elementos controversiales del patrimonio local en Educación Infantil.

Partiendo de la idea de que el papel del profesorado es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento que este posee y moviliza en las prácticas de aula ha sido objeto de estudio de numerosos trabajos de distintas áreas de conocimiento desde hace décadas. Así, tomando como principal referente

los trabajos de Shulman (1986; 1987), existen distintos modelos configurados para conceptualizar y analizar el conocimiento disciplinar y pedagógico docente, así como investigaciones que lo describen de forma parcial. Existen trabajos que exploran el conocimiento del profesorado que enseña Ciencias Experimentales, como los de Magnusson et al. (1999) y Park y Oliver (2008) y que abordan el conocimiento de docentes de Historia (Tuithof et al., 2019), así como referentes para la enseñanza de las Matemáticas, como el Modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Matemáticas (MTSK), configurado por Carrillo et al. (2018), con adaptaciones para el profesorado de Biología (BTSK) (Luis, 2021).

Sin embargo, no existe modelo teórico y metodológico de referencia para el análisis del conocimiento docente en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales ni numerosos estudios que exploren dicho conocimiento en la etapa de Educación Infantil. En esta etapa, de hecho, la investigación educativa parece no enfocarse en la enseñanza de contenidos, especialmente los relativos a la historia, pues aún existe la visión de que el alumnado de las edades comprendidas en los cursos de Educación Infantil es incapaz de comprender conceptos abstractos (Vera-Moreno et al., 2022). Por ello, con la finalidad de mejorar la formación inicial docente, enfatizando en el conocimiento de Ciencias Sociales que debe construir el futuro profesorado para abordar los patrimonios controversiales en Educación Infantil, este estudio pretende ser un acercamiento a la generación e interpretación de un modelo de conocimiento especializado de Ciencias –Experimentales y Sociales– configurado en el seno del Proyecto I+D+i “Conocimiento especializado en la formación del profesorado de matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales (MTSK-STSK-SCTSK)” (ProyExcel_00297), en el que se enmarca este trabajo.

Dicho modelo, propuesto por García-Viso et al. (2023), se constituye con dos dominios de conocimiento que el profesorado pone en juego en las prácticas educativas, el Conocimiento del contenido de Ciencias y el Conocimiento didáctico del contenido de Ciencias. Dentro del primer dominio, se desglosan tres subdominios relativos al conocimiento disciplinar:

- Conocimiento de los temas
- Conocimiento de la estructura de las Ciencias
- Conocimiento de la práctica de las Ciencias.

Por su parte, el segundo dominio categoriza el conocimiento docente sobre la enseñanza y aprendizaje de la disciplina en tres subdominios: Conocimiento de la enseñanza de las Ciencias; Conocimiento de las características del aprendizaje de las Ciencias; Conocimiento de los estándares de aprendizaje de las Ciencias.

Además, a este modelo se le añaden las Orientaciones que, sin constituir necesariamente conocimiento propio de la disciplina, permean al conocimiento que el profesorado maneja en relación con los contenidos y con su enseñanza y aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

El objetivo general de este trabajo es detectar y categorizar elementos de conocimiento especializado de Ciencias Sociales que una maestra de Educación Infantil despliega en el desarrollo de un proyecto sobre los cabezos de Huelva. La finalidad última de explorar el conocimiento de dicha docente es extraer claves o implicaciones para el diseño de tareas formativas para la formación inicial docente.

Así los objetivos específicos de este estudio son los siguientes:

O.E.1. Averiguar el conocimiento de los temas propios de las Ciencias Sociales que una maestra moviliza en el tratamiento de los cabezos de Huelva en Educación Infantil.

O.E.2. Explorar, en el discurso de la maestra, su conocimiento de la estructura de las Ciencias Sociales y de las temáticas que se interrelacionan en el tratamiento educativo de los cabezos de Huelva.

O.E.3. Indagar el conocimiento de las prácticas que se desarrollan para la construcción de las Ciencias Sociales que la maestra utiliza para la descripción de actividades en torno a los cabezos de Huelva.

2.1. Contexto y participantes

Esta investigación tuvo lugar en un centro público de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Huelva, contando con la participación de un grupo-clase de 22 estudiantes del nivel de 5 años y su maestra tutora durante el desarrollo de una situación de aprendizaje en torno a los cabezos de Huelva. El grupo de estudiantes observado se encontraba en un proyecto anual de educación patrimonial cuyo centro de interés era el estudio de la historia y del patrimonio local. El diseño de este tipo de proyectos interdisciplinarios es una característica principal del perfil docente de la maestra, además de la innovación continua y la reflexión sobre su propia práctica.

El análisis presentado en este capítulo se contextualiza concretamente en la sección del proyecto educativo dedicada al trabajo en torno al cabezo de la Joya, el cual encierra una necrópolis tartésica en la que se han hallado numerosos restos de dicha civilización. La actividad principal de esta sección de la situación de aprendizaje consistió en la recreación de un yacimiento arqueológico a través del cual el alumnado pudo conocer los nombres, usos y características de los restos tartésicos que se encontraron en la Joya al tiempo que descubría los procedimientos propios del trabajo de la arqueología.

2.2. Técnicas e instrumentos

En esta investigación se presentan los resultados parciales de un estudio de caso multifocal (Simons, 2011; Saiz-Linares y Ceballos-López, 2020) en el que se analizan todos los agentes implicados en el desarrollo de una situación de aprendizaje sobre patrimonios controversiales en Educación Infantil.

En el caso concreto de este trabajo, se indaga exclusivamente sobre el conocimiento del contenido de Ciencias Sociales que pone de manifiesto la maestra

de Educación Infantil en sus explicaciones relacionadas con la actividad descrita. Los resultados se presentan a continuación en diferentes unidades de información literales (U), extraídas de grabaciones de las asambleas correspondientes a las sesiones en las que tuvo lugar la recreación del yacimiento arqueológico de la Joya.

El conocimiento del contenido que despliega la maestra en las asambleas se analiza a partir de un dominio del modelo de Conocimiento del profesorado que enseña Ciencias (García-Viso et al., 2023) (Tabla 1). El análisis de cada subdominio y categoría va a guiar el diseño de tareas formativas que incluyan aquellos elementos de conocimiento que se consideran de relevancia para la enseñanza y aprendizaje de los patrimonios controversiales en Educación Infantil.

| Dominio | Subdominios | Categorías |
|-----------------------------------|---|--|
| <i>Conocimiento del contenido</i> | <i>Conocimiento de los temas de Ciencias (Experimentales, Sociales y Matemáticas)</i> | Procedimientos y técnicas de observación y experimentación |
| | | Conceptos, leyes, principios, teorías y ejemplos |
| | | Modelos |
| | | Hechos y fenómenos |
| | <i>Conocimiento de la estructura de las Ciencias (Experimentales, Sociales y Matemáticas)</i> | Grandes ideas o ideas estructurantes |
| | <i>Conocimiento de la práctica de las Ciencias (Experimentales, Sociales y Matemáticas)</i> | Conocimiento sintáctico |

Tabla 1. Modelo de Conocimiento del profesorado que enseña Ciencias (Experimentales, Sociales y Matemáticas). Fuente: García-Viso et al. (2023).

3. RESULTADOS

3.1. Conocimiento de los temas de las Ciencias Sociales

Durante las explicaciones relativas a la recreación del yacimiento arqueológico de la necrópolis tartésica de la Joya, se encuentran evidencias de que la maestra participante conoce la conceptualización básica del patrimonio desde la perspectiva educativa y la fenomenología asociada a la civilización tartésica. Así, en la categoría *Conceptos, leyes, principios, teorías y ejemplos*, se aprecia que la maestra despliega conocimiento sobre el concepto de patrimonio en su discurso (U1 y U2).

Cuando sacaron toda la riqueza y las joyas y dijeron "Ya no hay nada más". Y ya habían sacado el tesoro. Ahora, ¿qué creéis que pasó? (...) Construyeron. (...) Con lo cual, si ahora consiguen construir otra vez en el trozo que queda, nos quedamos sin cabeza de la Joya. Que es el recuerdo del cementerio de la ciudad Tartésica que había aquí en Huelva. (U1)

Es que pensaban que el valor era de los anillos, la jarra y lo que se encontró. No, es que el valor es el cabezo entero, no solo el tesoro que había escondido, el tesoro es el cabezo entero. (U2)

Asimismo, la maestra conoce y describe la diferencia principal entre el patrimonio natural y cultural (U3), argumentando que, aunque los cabezos son elementos naturales propios del paisaje de Huelva, los restos de civilizaciones pasadas los convierten en fuente de conocimiento histórico y social y, por ende, en patrimonio cultural.

Los cabezos de Mazagón son patrimonio natural, (...) allí no han construido, pero no se conoce que hayan aparecido allí restos arqueológicos. Entonces es un patrimonio natural muy importante. (U3)

Por otro lado, y dentro de esta misma categoría, se exponen evidencias de que la maestra conoce el concepto de restauración y conservación del patrimonio (U4). En su discurso, esta docente hace hincapié en la importancia de evitar la modificación de los elementos patrimoniales, en la medida de lo posible, con el fin de conservarlos tal y como se conformaron en origen.

Las cosas que son patrimonio, tú no las puedes tirar y volver a construir porque entonces no las estás respetando. Restaurar es, por ejemplo, si te has encontrado un cuadro y el cuadro tiene todo manchado, restaurarlo es tratar de limpiarlo, tratar de ponerlo como estaba el original. ¿Qué pasa? Que esa construcción de la fuente vieja que la hicieron los romanos, ya no hay ese tipo de ladrillos. Ya si tú pones, se nota que son ladrillos diferentes, se nota que es una construcción moderna. Entonces, restaurarlo es limpiarlo todo para que se vea limpio y dejarlo. Si a lo mejor algo se está derribando, pues tú le pones algo para que no se caiga y lo dejas bien, pero es sin tocar lo que hicieron originariamente. (...) No es "como le falta esto, se lo voy a poner". No, la tienes que dejar intacta. (...) Para que se quede en el estado como la hicieron los romanos, no una fuente nueva, porque entonces ya no sería la fuente vieja, sería una fuente nueva que no queremos. Queremos recordar la que construyeron los romanos. (U4)

Por otro lado, en relación con la categoría *Hechos y fenómenos*, en el discurso de la maestra se muestran evidencias de que posee conocimiento sobre los modos de vida y costumbres de la cultura tartésica, en concreto, los rituales funerarios y las características de los enterramientos (U5).

Enterraban a los que morían con sus pertenencias, sus tesoros. Y, si tenía una vajilla de oro o de cobre, se la enterraban. Y, aparte, como creían que después de morirse tú ibas a seguir comiendo y haciendo todo, les ponían comida. (U5)

Sin embargo, no se ha encontrado en el discurso de la maestra evidencias ni indicios relacionados con las categorías *Procedimientos y técnicas de observación y experimentación y Modelos*.

3.2. Conocimiento de la estructura de las Ciencias Sociales

Mientras la maestra iba exponiendo los objetos en miniatura que simulaban los restos arqueológicos que los alumnos debían encontrar en la recreación del yacimiento del cabezo de la Joya, se detectaron evidencias de conocimiento de aquellas ideas estructurantes y/o que interrelacionan distintos ámbitos de las Ciencias Sociales. Concretamente, la maestra muestra conocimiento de la relación existente entre hechos históricos asociados al descubrimiento de elementos naturales que proporcionan distintos pigmentos y la coloración de los materiales y objetos de las civilizaciones en función de la etapa histórica en la que vivieron. En este caso concreto, parecen establecerse conexiones entre la historia y la historia del arte (U6).

Yo creo que es una tetera. Una tetera. ¿Vosotros veis...? Un momento, una pregunta, porque esto va a ser una excavación divertida. ¿Vosotros creéis que si esto fuera un resto arqueológico tendría este color? (...) En aquella época este tipo de pigmento lo conseguían en México y en algunos países de Sudamérica, con la cochinilla que vivía en los cactus. ¿Os acordáis? Que se sacaba el color magenta. (U6)

3.3. Conocimiento de la práctica de las Ciencias Sociales

En la categoría *Conocimiento sintáctico*, vinculada al conocimiento de cómo se construyen las Ciencias Sociales, se encuentran evidencias en el discurso de la maestra de que conoce las prácticas propias de la arqueología, como una forma de *hacer* la historia. En particular, muestra conocimiento sobre la organización del plano de cotas de excavación, el proceso de catalogación de los hallazgos y de las herramientas arqueológicas y su uso (U7 y U8).

Parece como un tablero. Porque, claro, tú no te puedes poner a excavar así. Tienen que acabar todo este sitio. Ahora empieza con la excavadora. Voy aquí. Por allí. (...) Empezaron a sacar, empezaron a sacar, empezaron a excavar, tardaron un tiempo y todo lo que iban cogiendo, lógicamente lo iban estudiando, databan de qué fecha era. (U7)

Tú te encuentras esto en la excavación. Y, ¿tú...? Eso habría que investigarlo. ¿A quién pertenecía esta corona? ¿Qué símbolo lleva? (U8)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En los últimos años, parece que la investigación se ocupa cada vez más de analizar y describir experiencias de educación patrimonial en Educación Infantil, basadas en la investigación escolar, que utilizan elementos patrimoniales del contexto cercano como un contenido en sí mismo y como un recurso para el tratamiento de contenidos relacionados con la historia (Arroyo et al., 2021). No obstante, esta producción sigue siendo escasa y se ocupa mínimamente del conocimiento y perfil docente de las maestras y los maestros de esta etapa

educativa, siendo esta cuestión un elemento clave para la mejora de la formación inicial docente.

Por ello, atendiendo al primer objetivo específico de este trabajo, referido al conocimiento de los temas de Ciencias Sociales que desplegó la maestra durante sus explicaciones, destacamos las evidencias de conocimiento del concepto de patrimonio encontradas. La maestra reconoce los cabezos como un elemento patrimonial de la ciudad de Huelva, más allá del valor crematístico de los restos hallados en sus yacimientos arqueológicos. Además, distingue el patrimonio natural del cultural comprendiendo la interrelación entre ambos y describiendo los cabezos desde un enfoque sistémico (Cuenca, 2014). Sin embargo, en el estudio de Castro-Fernández et al. (2020) se expone que esta consideración holística del patrimonio no parece generalizada entre el profesorado; perspectiva necesaria para la enseñanza de la historia y del patrimonio local.

Para superar esta visión limitada y parcelada de los elementos patrimoniales, López-Fernández (2020) propone abordar el patrimonio a partir de conceptos de historia, geografía e historia del arte, haciendo explícitas, de esta forma, las relaciones complejas entre las distintas disciplinas propias de las Ciencias Sociales, comprendiendo las manifestaciones patrimoniales como un mismo hecho sociocultural (Martín-Cáceres, 2012) y como un recurso para una enseñanza globalizada.

De esta forma, y en relación con el segundo objetivo específico de este trabajo, relativo al conocimiento de la estructura de las Ciencias Sociales, la maestra observada pone de manifiesto su conocimiento sobre la pigmentación de los objetos y los restos materiales asociados a la civilización tartésica, constatándose su comprensión de las relaciones que se establecen entre distintos ámbitos de las Ciencias Sociales. Pagès (2011) propone que la enseñanza de las Ciencias Sociales para la formación ciudadana debe estructurarse en torno a tres ejes: uno relativo a la enseñanza de las nociones temporales y la historia; otro relacionado con las nociones espaciales, los conceptos geográficos y las relaciones con el territorio y el medioambiente; y otro vinculado a la política, las instituciones y la participación ciudadana. De esta manera, la formación inicial docente debería ir encaminada a la construcción de conocimiento sobre la complejidad de las relaciones que se establecen entre el medio, la sociedad y la cultura, para lo cual el patrimonio es un vehículo idóneo. Callarisa et al. (2021) declaran en su trabajo que, tal y como se aprecia en la práctica de la maestra participante en su estudio, la formación docente en educación patrimonial contribuye a la preparación de profesorado innovador, capaz de desarrollar proyectos interdisciplinares motivadores y que propician aprendizajes sólidos.

En relación con el tercer objetivo específico, también se han encontrado evidencias relacionadas con el conocimiento sintáctico, que la maestra pone de manifiesto en el desarrollo de las asambleas cuando explica la organización del espacio en los yacimientos arqueológicos y los procedimientos seguidos en las excavaciones. Aunque la normativa en materia de Educación Infantil no recoja de forma explícita saberes relacionados con la arqueología y la historia, Mendioroz y

Erce (2020) exponen los beneficios de trabajar con el alumnado cuestiones propias del método arqueológico para el aprendizaje de contenidos históricos y patrimoniales. Para ello, en la formación docente se deben propiciar situaciones en las que se construyan conocimientos sobre los yacimientos y restos arqueológicos del contexto próximo, así como sobre la historia local y las distintas civilizaciones que han poblado el entorno cercano. Esta formación capacitaría al profesorado a diseñar actividades relacionadas con el método arqueológico y con la investigación histórica en esta etapa. La didáctica del objeto aplicada a la formación inicial promueve, según el estudio de Llonch (2017), conocimientos sobre la investigación histórica a través de fuentes de diversa índole y sobre la clasificación de los restos materiales del pasado y las diferentes tipologías patrimoniales, cuya aplicación en las aulas de Educación Infantil fomentaría una mayor comprensión de la historia y vínculo del alumnado con su pasado y su patrimonio (Arias et al., 2016).

4.1. Reflexiones para la formación docente

En base a los resultados obtenidos en este estudio, cuya finalidad última es la mejora de la formación inicial docente, consideramos que el diseño e implementación de tareas formativas debería propiciar en el futuro profesorado la construcción de conocimiento de los temas, de la estructura y de la práctica de las Ciencias Sociales.

En primer lugar, para la generalización de prácticas de educación patrimonial que superen la transmisión acrítica de contenidos patrimoniales, en las que se pueda problematizar el patrimonio (González-Monfort, 2019) y, así, introducir las controversias asociadas a su uso y gestión, es preciso que los y las docentes manejen un concepto adecuado del patrimonio. El trabajo en torno al patrimonio en la formación inicial promueve, tal y como expone López-Fernández (2020), la construcción de un concepto de patrimonio rico, amplio y complejo. Para ello, García-Valecillo (2014) propone introducir de manera inicial el patrimonio desde un punto de vista personal, centrado en los vínculos que desarrolla Fontal (2013).

Por otro lado, para propiciar conocimiento sobre la forma de construir las Ciencias Sociales y teniendo en cuenta la poca presencia del patrimonio y la historia local en la formación docente, se debería introducir el método histórico y arqueológico y el trabajo en torno a fuentes documentales y restos materiales de culturas del entorno cercano. El detonante de las tareas formativas que vayan encaminadas a la construcción de conocimiento sobre las prácticas de las Ciencias Sociales podría partir de las problemáticas emergentes y actuales que tengan lugar en escenarios reales del contexto próximo (Calaf et al., 2019).

Para promover conocimiento sobre la interrelación entre las distintas disciplinas propias de las Ciencias Sociales e incluso sobre la conexión con otras áreas de conocimiento, el patrimonio se sitúa como un eje fundamental con gran potencial interdisciplinar. A partir de él, se puede abordar la enseñanza y el aprendizaje de las nociones temporales y espaciales –esenciales en la etapa de Educación Infantil– (Feliu et al., 2015; Hannoun, 1977) como contenidos interdisciplinares. En este sentido, la formación inicial debería dotar a los y las

docentes de herramientas y recursos que les permitan analizar el patrimonio y las problemáticas asociadas a él a partir de saberes de distintas disciplinas.

Por último, con el fin de formar a docentes con un perfil innovador, comprometido y crítico, las tareas formativas que se diseñen e implementen deberían conducir a la profesionalización de los maestros y las maestras. Para ello, Rojas et al. (2021) proponen la modelización en la formación docente, es decir, la realización de actividades que combinan la teoría y la práctica y que son replicables en un aula de Educación Infantil, haciendo corresponder el modelo de formación con el modelo didáctico, fundamentado en el principio de isomorfismo (Estepa, 2019).

REFERENCIAS .BIBLIOGRAFICAS

- Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A. B., y Morales, M. J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en educación infantil y primaria. En R. López-Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 136–148). Universidad de Santiago de Compostela.
- Arroyo, E., y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 109–128.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Arroyo, E., Lucas, L., y Cuenca, J. M. (2021). El valor educativo del patrimonio en Educación Infantil: análisis y perspectivas de futuro. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo: territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 393–406). Trea.
- Arroyo, E., Sampedro-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. In D. Ortega-Sánchez (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35–52). Springer.
- Calaf, E., Fernández, C., Suárez, M. A., y Gutiérrez, S. (2019). Formar a maestros en el área de didáctica de las ciencias sociales. Entre la crítica y la confianza. En N. González-Monfort y A. Santisteban (coords.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?: els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 233–242). GREIDICS, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Callarisa, J., González-Monfort, N. G., y Fernández, A. S. (2021). Un estudio de caso sobre una maestra y su papel en un proyecto interdisciplinar sobre

- patrimonio. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (9), 207–222. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.207>
- Carrillo, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L.C., Flores, E., Escudero, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar, Á., et al. (2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20, 236–253. <https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981>
- Castro-Calviño, L., y López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 33(1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020>
- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguel, J., y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 34(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- 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.
- Estepa, J. (2019). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 5–19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4>
- Estepa, J., Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (coords.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483–492). Trea.
- 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, C. y P. Miralles, *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp.75–86). Octaedro.
- Feliu, M., Jiménez-Torregrosa, L., Arbonés, G., Bardavio, A., y Calabuig, S. (2015). *Ciencias sociales y educación infantil (3-6). Cuando despertó el mundo estaba allí*. Graó.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Trea.
- García-Valecillo, Z. (2014). Maestros que conectan saberes a través del patrimonio cultural. *Clio. History and History Teaching*, (40).
- García-Viso, P., Galán, L., de las Heras, M. A. y Climent, N. (2023). El conocimiento especializado del profesor de ciencias (experimentales y sociales) y de matemáticas. Documento interno del proyecto ProyExcel_00297 (Junta de Andalucía).

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El futuro del pasado*, (10), 123–144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Kapelusz.
- Hooks, B. (2010). *Teaching critical thinking. Practical wisdom*. Routledge.
- Llonch, N. (2017). Propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia en formación de maestros/as a través de la didáctica del objeto. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 15(1), 147–174. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5994>
- López-Fernández, J. A. (2022). Reconceptualización del patrimonio cultural con profesorado en formación de educación infantil. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 33-51. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400033>
- Luís, M. (2021). *O conhecimento especializado do professor quando ensina tópicos de biologia*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/20211>
- Magnusson, S., Krajcik, L., y Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95–132). Kluwer Academic Publishers.
- Martín-Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>
- 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>
- Moreno-Vera, J. R., López-Fernández, J. A., y Ponsoda, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(1), 439–458. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789>
- Morón, M. C., y Trabajo, M. (2021). Problemáticas del Mundo Actual, Nuestro Territorio Cercano. La Ciudad de Huelva y el Georrecurso de los Cabezos. En Mateo, T. J., Lozano, J. M., Redondo, M. J., Fernández de Viana, I. J., y Rodríguez, M. A. (eds.), *Actas de las IV Jornadas ScienCity 2021. Fomento de la Cultura Científica, Tecnológica y de Innovación en Ciudades Inteligentes* (pp. 58–61). Universidad de Huelva.
- Motomaru Izu, R. K. (2007). El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (40), 67–81.
- Park, S., y Oliver, J. S. (2008). National Board Certification (NBC) as a catalyst for teachers' learning about teaching: The effects of the NBC Process on Candidate

- Teachers' PCK development. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(7), 812–834. <https://doi.org/10.1002/tea.20234>
- 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>
- Rojas, F., Montenegro, H., Goizueta, M., y Martínez, S. (2021). Researching Modelling by Mathematics Teacher Educators: Shifting the Focus onto Teaching Practices. In M. Goos y K. Beswick (eds.), *The Learning and Development of Mathematics Teacher Educators. International Perspectives and Challenges* (pp. 367–382). Springer.
- Saiz-Linares, A., y Ceballos-López, N. (2020). Análisis multifocal en la formación inicial de docentes: interpretaciones de alumnado y supervisores. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250005>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J.M., y Martín-Cáceres, M.J. (2023). Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics. En C.J. Gómez-Carrasco (ed.), *Re-imagining the Teaching of European History* (pp. 68–79). Routledge.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Soto, P. M. (2020). Arte contemporáneo y patrimonio cultural en educación infantil. Aproximación creativa, lúdica y simbólica a la cultura. En M. E. Cambil, F. de Olivera, A. R. Fernández-Paradas, G. Romero y A. J. Rui (coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 480–492). Editorial Universidad de Granada.
- Tuithof, H., Logtenberg, A., Bronkhorst, L., Van Drie, J., Dorsman, L., y Van Tartwijk, J. (2019). What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of History teachers: A review of empirical research. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 6(1), 72–95.