



VOL. 29, Nº 1 (Marzo, 2025)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

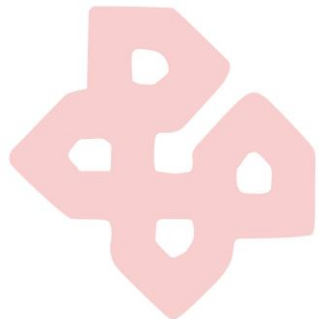
DOI:10.30827/profesorado.v29i1.29703

Fecha de recepción: 14 / 05 / 2024

Fecha de aceptación: 27 / 01 / 2025

PATRIMONIOS CONTROVERSIALES Y PROBLEMAS SOCIOAMBIENTALES RELEVANTES: ¿QUÉ PREOCUPA A LOS FUTUROS DOCENTES?

Controversial heritages and relevant socio-environmental issues: What concerns future teachers?



*Sergio Sampedro-Martín¹,
Belén María Castro-Fernández²,
Myriam José Martín-Cáceres³ &
José María Cuenca⁴*

1 Universidad de Huelva (UHU)

2 Universidad de Santiago de Compostela (USC)

3 Universidad de Huelva (UHU)

4 Universidad de Huelva (UHU)

E-mail: sergio.sampedro@ddi.uhu.es;

belen.castro@usc.es; myriam.martin@ddcc.uhu.es;

jcuenca@ddcc.uhu.es.

ORCID ID: [0000-0002-7776-4522](https://orcid.org/0000-0002-7776-4522); [0000-0001-5774-3962](https://orcid.org/0000-0001-5774-3962);

[0000-0003-1199-3899](https://orcid.org/0000-0003-1199-3899); [0000-0002-0190-5739](https://orcid.org/0000-0002-0190-5739)

Resumen:

Este estudio parte de las premisas teóricas establecidas en el Proyecto EPITEC2 en el marco de la educación patrimonial. De acuerdo con el potencial educativo de los patrimonios controversiales, surgidos del tratamiento de temas polémicos en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio, se ha pretendido realizar un diagnóstico delimitando y comparando problemáticas socioambientales y patrimoniales que intervienen en la formación inicial docente de las universidades de Huelva y Santiago de Compostela. Los participantes son estudiantes y docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado en Educación Primaria. Se aplica un enfoque mixto: cuestionario (196) y grupos de discusión (24). La información fue analizada con el software SPSS de forma cuantitativa y el software ATLAS.ti de forma cualitativa, siguiendo los criterios de un sistema de categorías que



permitió clasificar los problemas socioambientales relevantes y los patrimonios controversiales que se abordaron en las respuestas a las preguntas realizadas en ambos instrumentos. Los datos revelan que los estudiantes poseen una concepción tradicional del patrimonio, reconocen su dimensión controversial y muestran mayoritariamente preocupación por la violencia de género y el maltrato animal que coexisten en algunos patrimonios. Asimismo, se ha podido identificar que, tanto a este grupo como a sus formadores que trabajan conflictos en las aulas, les preocupa mayoritariamente la violencia de género, las desigualdades o la memoria histórica a escala local. El estudio aporta, como hallazgo en las conclusiones, una nueva subcategoría de análisis de los patrimonios controversiales, a partir de la visión y posicionamiento que cualquier sujeto puede desplegar ante estos elementos, transitando desde el negacionismo al compromiso ecosocial sobre la controversia.

Palabras clave: educación patrimonial, temas controvertidos, formación inicial docente, problemas sociales, métodos mixtos de investigación.

Abstract:

This study is based on the theoretical premises established in the EPITEC2 research project within the framework of heritage education. In accordance with the educational potential of controversial heritages, arising from the treatment of controversial issues in the teaching and learning of heritage, the aim was to carry out a diagnosis by delimiting and comparing the socio-environmental and heritage issues involved in initial teacher training at the universities of Huelva and Santiago de Compostela. The participants are students and teachers of Social Sciences Didactics of the Degree in Primary Education. A mixed approach was applied: questionnaire (196) and discussion groups (24). The information was analysed quantitatively with SPSS software and qualitatively with ATLAS.ti software, following the criteria of a system of categories that allowed us to classify the relevant socio-environmental problems and the controversial heritages that were addressed in the answers to the questions asked in both instruments. The data reveal that the students have a traditional conception of heritage, recognise its controversial dimension, and are mostly concerned about the gender-based violence and animal abuse that coexist in some heritage sites. It has also been possible to identify that both this group and the Social Sciences Didactics trainers, who work on socio-environmental problems and heritage conflicts in the classroom, are mostly concerned about gender violence, inequalities and historical memory at a local level. The study contributes, as a finding in the conclusions, a new subcategory of analysis of controversial heritages, based on the vision and positioning that any subject can deploy in the face of these elements, moving from negationism to eco-social commitment to the controversy.

Key Words: heritage education, controversial issues, pre-service teacher education, social problems, mixed methods research.

1. Introducción

Este estudio parte de las premisas teóricas establecidas en el proyecto de investigación EPITEC2 (Arroyo et al., 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a) en el marco de la educación patrimonial (en adelante EP). De acuerdo con el potencial educativo de los patrimonios controversiales (Estepa & Martín-Cáceres, 2018; 2020), surgidos de la conexión entre problemas socioambientales relevantes (en adelante PSR) y temas controvertidos para la formación de una ciudadanía sociocrítica (Cuenca, 2023), se pretende conocer qué problemáticas preocupan en la formación inicial docente.

Resulta fundamental incluir temáticas controvertidas en el aula por su importancia en la sociedad, por el debate que se genera como parte del proceso democrático, por el análisis de la controversia poniendo en práctica el pensamiento crítico y analítico y por el tratamiento de asuntos relevantes del presente (Kerr & Huddleston, 2016). Estas problemáticas se pueden llegar a entender desde su alcance, el contexto en el que surgen y su temporalidad, diferenciando entre: (a) temas superficiales, que se pueden solucionar aportando pruebas, o inherentes, que derivan de desacuerdos basados en creencias o juicios de valor intrincados (Stradling, 1984); (b) temas arraigados, en los que las distintas opiniones y posiciones son conocidas y se han expuesto en multitud de ocasiones, o actuales, que están en constante cambio y resultan de compleja comprensión (Kerr & Huddleston, 2016); (c) temas locales, que pueden parecer relativamente inocuos, y globales, independientes del contexto (Sampedro-Martín et al., 2023b).

Abordar estas problemáticas puede contribuir a alcanzar en cierta medida los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) (Cambil et al., 2023). La Agenda 2030 representa un intento de dar respuesta a la regulación de intereses y desigualdades de poder que empañan los procesos de toma de decisiones a todos los niveles, estableciendo un sistema de gobernanza transnacional necesario para afrontar los grandes retos ecosociales de nuestro tiempo y garantizar que la humanidad opere dentro de un espacio seguro y justo (Miedes & Martín-Cáceres, 2021). Para ello, la Agenda 2030 especifica 17 ODS que comprenden 169 metas con sus correspondientes indicadores, como un llamamiento universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que para el 2030 todas las personas disfruten de paz y prosperidad (United Nations [ONU], 2015). Basándose en estos fundamentos, se promueven cinco principios básicos para fundamentar las decisiones sobre los ODS -las cinco “Ps”- que conforman los bloques entre los que se pueden clasificar los PSR según su conexión (Tabla 1).

Tabla 1
Conexión de los PSR con los principios de los ODS.

| Bloque | ODS | Principio (PSR) |
|------------------------------------|-------------------|---|
| Personas | 1, 2, 3, 4, 5 | Decisión de poner fin a la pobreza y el hambre, y de garantizar que todo ser humano pueda realizar su potencial con dignidad, igualdad y salud |
| Planeta | 6, 12, 13, 14, 15 | Decisión de proteger el planeta contra la degradación mediante el consumo, la producción y la gestión sostenibles de sus recursos naturales, y medidas urgentes para hacer frente al cambio climático |
| Prosperidad | 7, 8, 9, 10, 11 | Decisión de garantizar una vida próspera y que el progreso económico, social y tecnológico sea armonioso con la naturaleza |
| Paz | 16 | Decisión de propiciar sociedades pacíficas, justas e inclusivas, sin temor ni violencia |
| Participación colectiva (Alianzas) | 17 | Decisión de movilizar los medios necesarios para una Alianza Mundial revitalizada, centrada en las necesidades de los más vulnerables |

Fuente: Adaptación basada en los trabajos de la ONU (2015) y Miedes (2022).

A partir de esta clasificación, los parámetros establecidos en el Plan Nacional de Educación Patrimonial (Ministerio de Cultura de España [MCE], 2024)¹ y el preámbulo previo de la Convención de Faro de 2005, donde se encontraban implícitos estos principios, el patrimonio se concibe como un vector fundamental para el desarrollo sostenible (Miedes, 2022), pues desde el Consejo de Europa se insta a abordar PSR para educar en pensamiento crítico, a construir una ciudadanía comprometida, democrática y transformadora (González-Monfort, 2019), y a destacar el patrimonio como elemento articulador para el desarrollo y la participación y transformación ecosocial (González-Reyes, 2018; Fontal et al., 2021).

En el ámbito educativo, los PSR abordados a partir del contacto directo con los elementos patrimoniales del contexto próximo permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida y reflexionar sobre posibles alternativas a los conflictos que tienen lugar en su entorno (Santisteban, 2019). Por ello, para paliar el vacío que existe en las aulas sobre las controversias que giran en torno al patrimonio como vector de identidad, es imprescindible que los futuros docentes desarrollen competencias y habilidades (Berríos et al., 2021; Martín-Arroyo et al., 2022) para analizar críticamente la conexión pasado-presente y las posibles consecuencias de los actos contemporáneos en el futuro (Arroyo & Cuenca, 2021; Ibagón & Miralles, 2021).

La controversia, el debate y el conflicto se están convirtiendo en estrategias poderosas para la educación ciudadana (Pagès, 2019). Son temas latentes y con recorrido en educación, aunque no siempre fueron tratados de manera voluntaria o consciente, pues eran vistos como obstáculo en lugar de oportunidad (Martín-Cáceres et al., 2021).

Se abordan desde la EP a partir de los denominados patrimonios controversiales (Estepa et al., 2021), definidos como las diferentes perspectivas (Tabla 2) que se pueden proyectar sobre elementos seleccionados didácticamente en atención a diversas causas que suscitan conflicto o debate, ya sean de carácter ideológico, político, económico, social, cultural, medioambiental (Estepa, 2019), por interacción entre ellos, o que conlleven algún tipo de discriminación o dominancia hegemónica de un elemento sobre otro haciendo que este último sea olvidado o silenciado (Arroyo et al., 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a).

Tabla 2
Clasificación y definición de las diferentes perspectivas incluidas en los patrimonios controversiales.

| Perspectiva | Definición |
|-------------------------------|---|
| Antipatrimonio | Elementos que representan contravalores que son ejemplo de atrocidades de guerras, persecuciones y represiones cometidas por el ser humano; problemas éticos que ponen en evidencia trabajar con los Derechos Humanos y los ODS |
| Patrimonio de la crueldad | Costumbres que forman parte de la tradición cultural de los pueblos, que suponen el ejercicio de algún tipo de violencia física sobre personas o animales |
| Patrimonio interesado | Ejemplos de gestión y conservación del patrimonio donde surgen conflictos entre la lógica política, ideológica, cultural, económica, ecológica y social |
| Patrimonio con perspectiva de | Relectura crítica de la jerarquización del patrimonio, de aquellos elementos patrimoniales visibles o invisibles que solo son diferentes por el género de la mano |

¹ <https://ipce.cultura.gob.es/noticias/2024/2024-04-08-aprobacion-plan-nacional-educacion.html>

| | |
|-------------------------------|--|
| género | que los creó, o que reproducen patrones socioculturales cargados de prejuicios que se basan en la idea de inferioridad o superioridad y de los estereotipos, incluyendo representaciones del género femenino en los propios elementos patrimoniales con roles estereotipados; por lo que se debe establecer una mirada feminista hacia el patrimonio |
| Patrimonio inclusivo | Relectura crítica de la accesibilidad al patrimonio para atender a la diversidad, buscando la inclusión y la integración de elementos patrimoniales que representen la multiculturalidad y pluralidad social |
| Patrimonio sometido-rescatado | Patrimonio que se ve subyugado por la cultura dominante, y que ha sido perseguido en muchos momentos de la Historia; incluyendo al que se pretende hacer florecer, para romper con la hegemonía del fuerte sobre el débil |
| Patrimonio en transición | Procesos de patrimonialización de elementos adaptados a las demandas sociales de la actualidad, de forma inversa (mercantilización) o directa (puesta en valor) |

Fuente: Adaptación basada en las investigaciones de Estepa et al. (2021), Arroyo et al. (2022) y Sampedro-Martín et al (2023a).

Los patrimonios controversiales contribuyen desde la perspectiva ecosocial a la construcción de una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida con el cambio y justicia social, la empatía, equidad e igualdad (Lucas & Delgado-Algarra, 2018). Dado que sirven para abordar los PSR en el aula, parece razonable comprobar cuáles resultan más convenientes tratar en la formación inicial del profesorado (Cuenca et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023a). Este tratamiento favorece que los futuros profesionales de la educación analicen críticamente la historia hegemónica, la jerarquización de las relaciones, la dominación humana sobre los cuerpos y los territorios, la discriminación y marginación de grupos minoritarios, la opresión de determinados grupos sociales, y que sean capaces de promover acciones individuales y colectivas para construir una sociedad más justa y empática (Sampedro-Martín et al., 2023a). En definitiva, ¿qué patrimonios controversiales son más susceptibles de ser abordados en la formación inicial docente? ¿Qué les preocupa a los futuros docentes?

2. Método

La investigación cualitativa proporciona aspectos complementarios de los concernientes a la cuantitativa (Flick, 2022). Por eso, en este estudio se emplea una metodología mixta, introduciendo técnicas cuantitativas para analizar rasgos estructurales y resolver problemas como la generalidad para la investigación cualitativa, cuyos instrumentos empleados ayudan a comprender con una mayor profundidad el objeto de estudio (Ortega-Sánchez, 2023). Su diseño se basa en un paradigma interpretativo o naturalista para comprender y ahondar en los fenómenos (Treagust & Won, 2023), partiendo de la educación como un constructo social, sujeto a interpretaciones subjetivas y a los significados que le otorgan los investigadores implicados en el estudio (Sabariago, 2004).

No obstante, este trabajo, desde la perspectiva que se plantea, podría tender a un paradigma sociocrítico, pues la finalidad última es la mejora de la formación inicial docente, tomando al docente como pieza clave de los procesos de enseñanza y

aprendizaje (Sampedro-Martín et al., 2023b). De esta forma, el objetivo general (OG) y sus correspondientes objetivos específicos (OE) son:

- OG. Delimitar los patrimonios controversiales y PSR que intervienen en la formación inicial docente del contexto universitario de Huelva y de Santiago de Compostela.
- OE1. Establecer un nexo común entre ambos contextos y comparar el conjunto de patrimonios controversiales y PSR que más preocupan a docentes en formación inicial y a sus formadores.
- OE2. Identificar aquellos patrimonios controversiales y PSR que puedan tener mayor relevancia para la formación inicial docente de ambos contextos.
- OE3. Inferir la visión que posee el profesorado en formación inicial sobre las distintas perspectivas de los patrimonios controversiales

2.1. Participantes

Se contó con la participación de 196 estudiantes de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Huelva (en adelante UHU) y la Universidad de Santiago de Compostela (en adelante USC), para el cuestionario (Figura 1), a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia (Castro-Fernández et al., 2020), cuya elección atiende a la participación de estas universidades en el proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo.

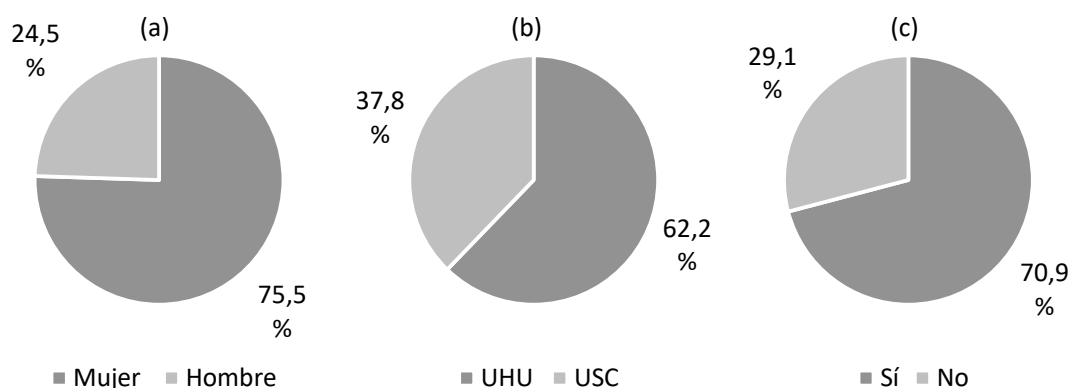


Figura 1. Características de la muestra participante: (a) sexo; (b) universidad; (c) formación en EP.

Fuente: Elaboración propia.

Se seleccionaron seis estudiantes de la UHU y otros tantos de la USC por sus respuestas y por su predisposición para seguir participando en la investigación, como así se recoge en el cuestionario, para profundizar sobre patrimonio, controversia y PSR mediante grupos de discusión. Asimismo, se contó con la colaboración de profesorado universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales de UHU y USC, tomando el mismo número de participantes en cada caso para otros grupos de discusión. Al ser una investigación desarrollada con seres humanos, se ha contado con la autorización expresa y el consentimiento informado de los participantes a través

de documentos elaborados para tal fin, en los cuales se les informó sobre el proceso de investigación seguido, la finalidad del estudio y la valía del aporte de sus respuestas para el conocimiento científico.

2.2. Instrumentos

Siguiendo investigaciones previas realizadas en el campo de la educación patrimonial y la formación inicial docente (Chaparro-Sainz & Felices de la Fuente, 2019; Moreno-Vera et al., 2022; Ponsoda et al., 2023), en este estudio se decidió emplear técnicas e instrumentos propios de la investigación cuantitativa, cuestionario y análisis correlacional a través del software SPSS versión 27 (Pallant, 2020), y de la investigación cualitativa, grupos de discusión y análisis del discurso a través del software ATLAS.ti versión 23 (Pérez-Ripossio, 2023), unidos a un análisis e interpretación en base a un sistema de categorías adaptado a partir de otros estudios (Estepa et al., 2021; Kerr & Huddleston, 2016; Cuenca et al., 2017; Arroyo et al., 2022; Miedes, 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a).

2.2.1. Sistema de categorías

Instrumento principal de análisis diseñado a partir de otros sistemas ya elaborados, validados y utilizados en investigaciones previas (Estepa et al., 2005; Cuenca et al., 2020; Sampedro-Martín et al., 2023b) realizadas en el marco del Proyecto EPITEC (Tabla 3).

Tabla 3
Sistema de categorías: instrumento de análisis de la información.

| Categorías | Subcategorías | | Indicadores |
|--|---|---|--|
| I. Problemas socioambientales relevantes | 1. Temáticas controvertidas | 1.1. Alcance | Superficiales Inherentes |
| | | 1.2. Temporalidad | Arraigadas Actuales |
| | | 1.3. Contexto | Locales Globales |
| | 2. Conexión con áreas de los ODS | Personas Planeta Prosperidad Paz Alianzas | |
| II. Patrimonios controversiales | 3. Tipología patrimonial | | Natural-histórico-artístico Etnológico Científico-tecnológico Holístico |
| | 4. Perspectivas patrimoniales controversiales | | Antipatrimonio Patrimonio de la crueldad Patrimonio interesado Patrimonio con perspectiva de género |

Patrimonio inclusivo
Patrimonio sometido-rescatado
Patrimonio en transición

Fuente: Elaboración propia.

2.2.2. Cuestionario

Elaborado a partir de otro cuestionario diseñado para un estudio anterior (Sampedro-Martín et al., 2023b), seleccionando preguntas y variables para esta investigación. Esta adaptación del cuestionario se ha aplicado a través de Google Forms® y se ha distribuido a distancia. Se compone de dos preguntas iniciales de identificación (sexo y universidad), una dicotómica asociada a la formación en EP, dos de selección de imágenes referente a elementos patrimoniales (pregunta 3) y que puedan generar controversia (pregunta 4), y tres con respuesta en escala Likert del 1 al 5, que responden al conocimiento y valoración de temáticas controvertidas y patrimonios controversiales (preguntas 1, 2 y 5).

Se ha analizado un total de 28 ítems incluidos en estas preguntas, a los que se añade la variable de la pregunta dicotómica con la que se ha realizado la prueba de hipótesis. Estos 28 ítems han sido codificados para un correcto procesamiento de la información y una mayor claridad de exposición de resultados. Como criterio de categorización para estos ítems se indica la inicial del instrumento, seguida del número de pregunta y de una letra asignada alfabéticamente a cada ítem (por ejemplo: El patrimonio puede dar lugar a la controversia = C1A).

2.2.3. Grupos de discusión

Se llevan a cabo cuatro grupos de discusión (2 de estudiantes y 2 de formadores), con un guion común de preguntas (Tabla 4), para comprender los PSR y patrimonios controversiales de relevancia en cada contexto, destacando aquellos que fueran susceptibles de usarse en la formación inicial de los docentes por su impacto directo en la construcción de una ecociudadanía crítica y democrática. Los participantes comparten la función de agentes sociales del entorno universitario que cohabitan, estableciéndose un nexo común entre ellos, indispensable para el correcto desarrollo de los grupos de discusión (Barbour, 2018).

Para facilitar el análisis y la posterior transcripción del discurso se registran en vídeo y audio (Gibbs, 2018). Siguiendo a Rapley (2018) se han codificado las intervenciones para poder citar de forma textual lo que se ha querido expresar, con apoyo del software ATLAS.ti. Como criterio de categorización para estas unidades de información obtenidas se indica el número de anotación registrado en el programa ATLAS.ti (por ejemplo: “información” (Q1:36)).

Tabla 4
Relación de preguntas de los grupos de discusión con categorías y subcategorías.

| Nº | Preguntas | Cat. | Sub. |
|----|---|-------|---------|
| 1 | En vuestro contexto, ¿qué identificaríais como tema controvertido? ¿Podéis citar algún ejemplo? | I | 1, 2 |
| 2 | ¿Cuáles son los motivos que os han llevado a esa reflexión? | I | 1, 2 |
| 3 | ¿Cuáles diríais que son los orígenes de dichas controversias? | I | 1, 2 |
| 4 | ¿A qué o quiénes afectan esos problemas? | I | 1, 2 |
| 5 | ¿Creéis que son extrapolables a otros contextos? ¿A cuáles? | I | 1, 2 |
| 6 | ¿Qué aspectos de la sociedad actual os preocupan? | I | 1, 2 |
| 7 | Si tuvierais que ordenarlos de mayor a menor importancia, ¿cuál sería el orden? | I | 1, 2 |
| 8 | ¿Cuáles de los problemas podrían estar relacionados con elementos patrimoniales? | I, II | 1, 2, 3 |
| 9 | Indicad 5 elementos patrimoniales con los que os identificáis. ¿Por qué habéis elegido estos elementos y no otros? | II | 3 |
| 10 | De los patrimonios que habéis indicado, ¿creéis que pueden no ser considerados como tal por otras personas? ¿Por qué? | II | 4 |
| 11 | ¿Qué patrimonio o patrimonios consideraríais que pueden provocar una mayor división de opiniones? | II | 3, 4 |
| 12 | ¿Creéis que pueden existir patrimonios que generen controversia? ¿Podéis citar algún ejemplo? | II | 4 |

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Criterios de validez y fiabilidad

En su mayoría la información que transmiten los encuestados en este tipo de investigaciones responde más a lo que creen que debería hacer o contestar que a sus propias opiniones (Estepa, 2000). Con los grupos de discusión se ha pretendido paliar estos sesgos, aportando una información completa y pormenorizada de preocupaciones referidas a los PSR y patrimonios controversiales, añadiendo la visión de sus formadores. Esta combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas ha permitido contrastar la intersubjetividad y asegurar la credibilidad del proceso de investigación en estudios anteriores (Sampedro-Martín & Estepa, 2022).

Si se toma como ejemplo el modelo de doble triangulación de Delgado-Algarra y Estepa (2016), la investigación tiene un enfoque multimetódico que refuerza la validez y fiabilidad de las interpretaciones del investigador en el análisis (Lucas & Delgado-Algarra, 2019). En este estudio se puede hablar, incluso, de una triple triangulación entre instrumentos (cuestionario y grupos de discusión), participantes (estudiantes y formadores) y contextos universitarios (UHU y USC).

Previo a la administración del cuestionario definitivo, se definió una versión inicial que fue sometida a distintos mecanismos de validación: (1) juicio de expertos para valorar ítem a ítem la comprensión, pertinencia e idoneidad de las preguntas

incluidas en el cuestionario, con la colaboración de cuatro docentes-investigadores -excluidos de la muestra final- que trabajan la EP en la UHU y la USC, y que pertenecen al equipo de investigación del Proyecto EPITEC2; (2) pilotaje con siete estudiantes -excluidos de la muestra final- del Grado en Educación Primaria de la UHU. Las recomendaciones obtenidas en ambos procesos sirvieron para incorporar modificaciones en el instrumento definitivo.

Además, se aplicaron las pruebas de fiabilidad de la herramienta SPSS versión 27 al cuestionario, obteniendo una consistencia interna satisfactoria, dada por el α de Cronbach, de .866. La prueba Ω de McDonald no se pudo realizar debido a que, de forma consciente e intencional, algunos ítems están formulados de forma inversa para averiguar la coherencia de las respuestas. Con respecto a las pruebas relativas a la muestra, al aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov se rechaza la hipótesis nula ($<.001$), es decir, se comprueba que todas las distribuciones son no normales. Del mismo modo, una vez realizado el análisis factorial a través de la prueba de KMO, el resultado indica que la adecuación muestral es conveniente, con un valor de .851.

En el caso del grupo de discusión, se realizó otro juicio de expertos para el guion de las preguntas. El criterio seguido fue el mismo que para el cuestionario, se pidió nuevamente la colaboración de los cuatro investigadores expertos de ambas universidades -excluidos de la muestra final-. Además, se llevó a cabo un pilotaje previo de dos grupos de discusión en la UHU, con dos grupos de estudiantes de características similares a los participantes del estudio, que permitió reelaborar alguna pregunta y calcular aspectos relevantes: tiempo, lugar, momento, logística.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados diferenciados por instrumento y siguiendo las orientaciones establecidas en el sistema de categorías, que sirve de marco referencial para el análisis.

3.1. Cuestionario

Los docentes en formación inicial seleccionaron aquellos elementos que consideraron patrimonio en la pregunta 1 del cuestionario. Los resultados (Figura 2) revelan que el patrimonio científico-tecnológico como el pozo de agua (56.1%), la plancha (58.7%) o la teoría de la evolución (48.5%) es el que menor consideración tiene como elemento patrimonial por parte de los estudiantes, quienes sí identifican con mayor consenso los elementos del patrimonio histórico-artístico y del etnológico.

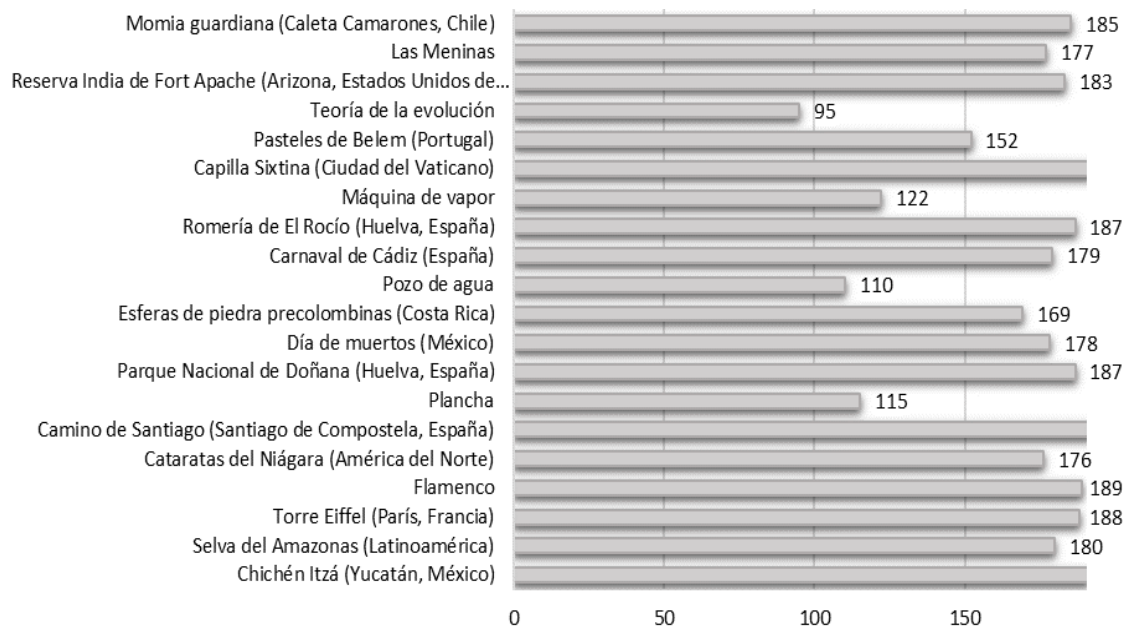


Figura 2. Número de estudiantes que consideran patrimonio los elementos expuestos.

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la estructura del cuestionario, se aplicaron pruebas no paramétricas que relacionasen la pregunta dicotómica inicial con el resto de los ítems del instrumento. La prueba de hipótesis U de Mann-Whitney (U) realizada enfrentó la formación inicial en EP con todos los ítems del cuestionario, obteniendo un grado de significación (p) y un tamaño del efecto de Rosenthal (r) aceptables ($p < .05$; $r > 0.2$), y una potencia estadística ($1 - \beta$) del 37% al 67% en ocho de ellos (Tabla 5). Se destaca la obtención de un grado de significación de $p = .05$ y un tamaño del efecto de $r = 0.26$ con la variable 'CA2'. En este caso, los estudiantes que han experimentado procesos de enseñanza y aprendizaje de EP muestran mayor disconformidad con respecto a la desconexión entre patrimonio y controversia, lo que indica que tienen cierto grado de consciencia de que los PSR pueden subyacer en las manifestaciones patrimoniales de las comunidades.

Tabla 5
Pruebas no paramétricas de hipótesis con la variable 'Formación en EP'.

| Ítems | U | p | $1 - \beta$ | r | $\bar{X}0 (n = 57)$ | $\sigma0 (n = 57)$ | $\bar{X}1 (n = 139)$ | $\sigma1 (n = 139)$ |
|-------|---------|--------------|-------------|------|---------------------|--------------------|----------------------|---------------------|
| CA1 | 3369.50 | .079 | 46% | 0.26 | 3.96 | 0.981 | 4.21 | 0.944 |
| CA2 | 3291.00 | .050* | 37% | 0.26 | 2.21 | 0.977 | 1.95 | 1.038 |
| CA3 | 3309.50 | .058 | 47% | 0.29 | 3.63 | 1.175 | 3.96 | 1.128 |
| CB3 | 3436.50 | .062 | 38% | 0.25 | 4.46 | 0.825 | 4.65 | 0.711 |
| CC5 | 3283.50 | .051 | 67% | 0.38 | 3.98 | 1.110 | 3.50 | 1.421 |
| CC6 | 3279.50 | .052 | 58% | 0.34 | 3.74 | 1.247 | 3.29 | 1.411 |
| CC7 | 2911.00 | .003* | 56% | 0.50 | 3.60 | 1.208 | 2.94 | 1.436 |

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizadas las pruebas no paramétricas, se analizaron las correlaciones bivariadas entre los 28 ítems del cuestionario, encontrando 178 correlaciones significativas al $p < .01$ y 56 al $p < .05$. Con respecto a las temáticas controvertidas y a los patrimonios controversiales, se encuentran ítems con numerosas correlaciones bivariadas significativas de la prueba Rho de Spearman (r_o) y de interés para este estudio (Tabla 6). Por motivos de espacio, se ha seleccionado los ítems con mayor valoración entre los encuestados (CB1 y CC2), cuyas medias ($\bar{X}_{CB1} = 4.75$; $\bar{X}_{CC2} = 4.61$) indican que los docentes en formación inicial se preocupan, sobre todo, por la violencia de género y el maltrato animal que coexisten en algunos patrimonios. También se destaca el ítem 'CA1' ($\bar{X} = 4.14$), pues posee grados de significación importantes con la mayoría de los ítems del grupo 'CC', especialmente con 'CC1', 'CC2', 'CC4' o 'CC9'.

Esto indica que quienes se mostraban de acuerdo con que el patrimonio puede generar controversia, conflicto o debate, apuntan a que esa controversia se encuentra en lugares o monumentos que representan contravalores o son resultado de atrocidades, guerras, persecuciones y represiones cometidas por el ser humano (antipatrimonio); festividades o tradiciones que suponen algún tipo de violencia contra seres humanos o animales (patrimonio de la crueldad); elementos patrimoniales que suponen un conflicto de intereses políticos, ideológicos, económicos y/o sociales (patrimonio interesado); y símbolos o elementos de una cultura dominante que han desplazado o sometido a comunidades, culturas o grupos sociales (patrimonio sometido-rescatado).

Tabla 6
Análisis de correlación (Rho de Spearman) de los ítems 'CA1', 'CB1' y 'CC2'.

| Ítems | n | CA1 | | CB1 | | CC2 | |
|-------|-----|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| | | p | r_o | p | r_o | p | r_o |
| CA1 | 196 | . | . | .041* | .146 | .009** | .186 |
| CA2 | 196 | <.001** | -.332 | .203 | -.091 | .232 | -.086 |
| CA3 | 196 | .006** | .186 | <.001** | .258 | .008** | .189 |
| CA4 | 196 | .620 | -.036 | .057 | -.136 | .014* | -.176 |
| CB1 | 196 | .041* | .146 | . | . | <.001** | .271 |
| CB2 | 196 | .032* | .154 | <.001** | .745 | <.001** | .261 |
| CB3 | 196 | .015* | .173 | <.001** | .685 | .002** | .224 |
| CB4 | 196 | .040* | .147 | <.001** | .357 | .003** | .212 |
| CB5 | 196 | .216 | .089 | <.001** | .319 | .014* | .176 |
| CB6 | 196 | .593 | .038 | <.001** | .246 | .469 | .052 |
| CB7 | 196 | .550 | -.043 | <.001** | .256 | .242 | .084 |
| CB8 | 196 | .043* | .145 | <.001** | .503 | .002** | .219 |
| CB9 | 196 | .344 | .068 | <.001** | .368 | .286 | .077 |
| CB10 | 196 | .435 | .056 | <.001** | .466 | .050* | .140 |
| CB11 | 196 | .526 | .046 | <.001** | .408 | .006** | .197 |
| CB12 | 196 | .064 | .132 | <.001** | .590 | .028* | .157 |

| | | | | | | | |
|------|-----|---------|------|---------|------|---------|------|
| CC1 | 196 | <.001** | .273 | .141 | .106 | <.001** | .460 |
| CC2 | 196 | .009** | .186 | <.001** | .271 | . | . |
| CC3 | 196 | .031* | .154 | <.001** | .296 | <.001** | .330 |
| CC4 | 196 | <.001** | .352 | <.001** | .280 | <.001** | .370 |
| CC5 | 196 | .005** | .198 | .021* | .165 | .005** | .198 |
| CC6 | 196 | .026* | .159 | .043* | .144 | .295 | .075 |
| CC7 | 196 | .047* | .142 | .054 | .138 | .035* | .151 |
| CC8 | 196 | <.001** | .249 | .001** | .229 | <.001** | .286 |
| CC9 | 196 | <.001** | .319 | .003** | .210 | <.001** | .375 |
| CC10 | 196 | .036* | .150 | .017* | .170 | .142 | .105 |
| CC11 | 196 | <.001** | .259 | <.001** | .395 | <.001** | .380 |
| CC12 | 196 | .003** | .210 | .058 | .136 | .966 | .003 |

* $p < .05$.

** $p < .01$

Fuente: Elaboración propia.

Cabe resaltar que los docentes en formación inicial seleccionaron aquellos elementos patrimoniales que consideran más controvertidos en la pregunta 3 del cuestionario. Los resultados (Figura 3) revelan que la tauromaquia se concibe como el más controvertido de todos (96.4%).

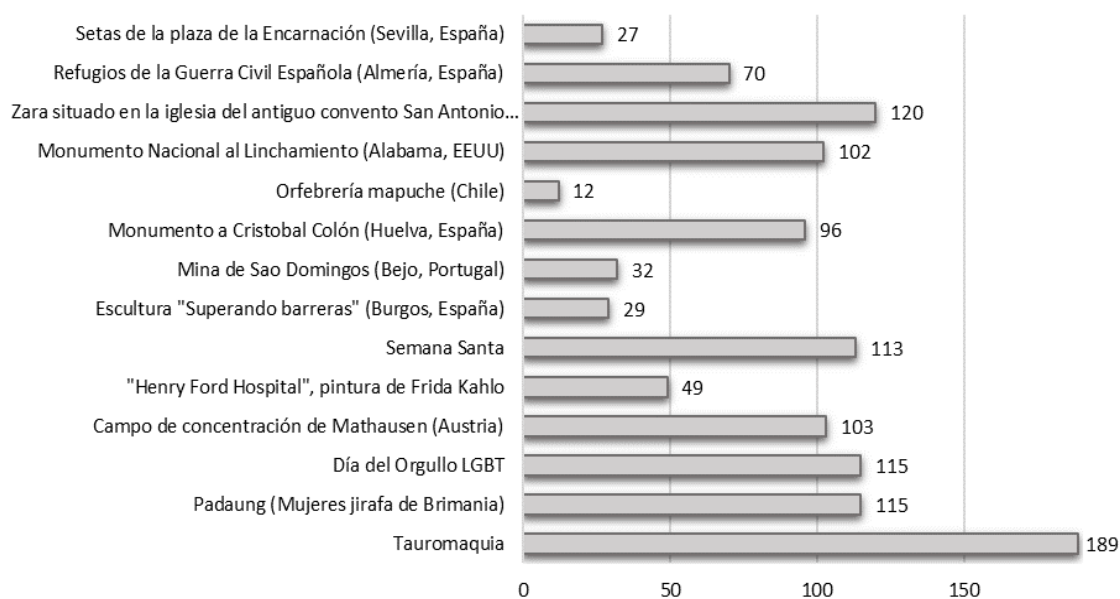


Figura 3. Número de estudiantes que consideran controvertidos los elementos patrimoniales expuestos.
Fuente: Elaboración propia.

3.2. Grupos de discusión

Con los estudiantes seleccionados del cuestionario, así como con sus formadores, se realizaron cuatro grupos de discusión. Estos datos se analizan comparando las respuestas recogidas en la UHU con aquellas obtenidas en la USC, a través de nubes de conceptos, tablas de co-ocurrencias y diagramas de Sankey realizados con el software ATLAS.ti (Pérez-Ripossio, 2023). Para clasificar las

intervenciones, en las transcripciones se subrayan aquellos fragmentos de texto que hacen referencia a los diferentes indicadores del sistema de categorías. En la Figura 4, se puede observar cuáles fueron sobre los que más intervinieron los participantes de los grupos de discusión.



Figura 4. Importancia que los participantes le otorgan a los indicadores según sus intervenciones.
Fuente: Elaboración propia.

Los temas más relevantes que se abordaron en los grupos de discusión se analizan mediante nubes de palabras que más se repitieron con respecto a cada categoría de análisis (Figura 5).



Figura 5. Conceptos que con más frecuencia aparecen en cuanto a: (a) Categoría I; (b) Categoría II.
Fuente: Elaboración propia.

En adición a lo comentado, los participantes hablaron de distintos PSR, predominando aquellos referentes a la violencia de género, las desigualdades o la memoria histórica. Algunas de estas citas lo ejemplifican: “la cuestión de género, que creo que es realmente importante, pero que creo que debe atravesar también cualquier propuesta o planteamiento didáctico” (Q1:148); “los pasados conflictivos o

dolorosos, sobre todo los que tienen que ver con procesos de exterminios y de represión y cuestiones de este tipo: dictaduras, guerras y demás” (Q1:217); “el problema de la violencia contra las mujeres es estructural e interseccional” (Q2:309); “es como lo de la memoria histórica en los nombres de los coles, que crea mucha controversia por el tema del franquismo” (Q3:207); “el principal problema es cómo está organizado y todo lo que viene del sistema capitalista” (Q3:236); “me preocupa mucho la libertad que tienen ciertas voces de dar discursos de odio y que no se les diga nada” (Q4:259); “cuando has dicho controversial, lo primero que se me viene a la cabeza es feminismo. Yo no vivo en un contexto machista, pero sí que es verdad que todos tenemos muchos micromachismos” (Q4:228);

la memoria histórica. La controversia que hay, si lo que hay es que olvidar y cerrar las heridas o realmente mantener a las víctimas y sacarlas del olvido, porque es una manera de reparar los daños y la violación de los Derechos Humanos que se hizo en España (Q2:296).

En cuanto a las temáticas controvertidas, no se encuentran diferencias notables entre ambos contextos, siendo predominantes los problemas inherentes, globales y actuales en la UHU, y los inherentes, globales y arraigados o actuales (muy igualados) en la USC. En lo referente a la procedencia de dichas temáticas y su conexión con los bloques de los ODS, en el siguiente diagrama de Sankey se puede observar las diferencias entre los grupos de discusión realizados en cada universidad (Figura 6).

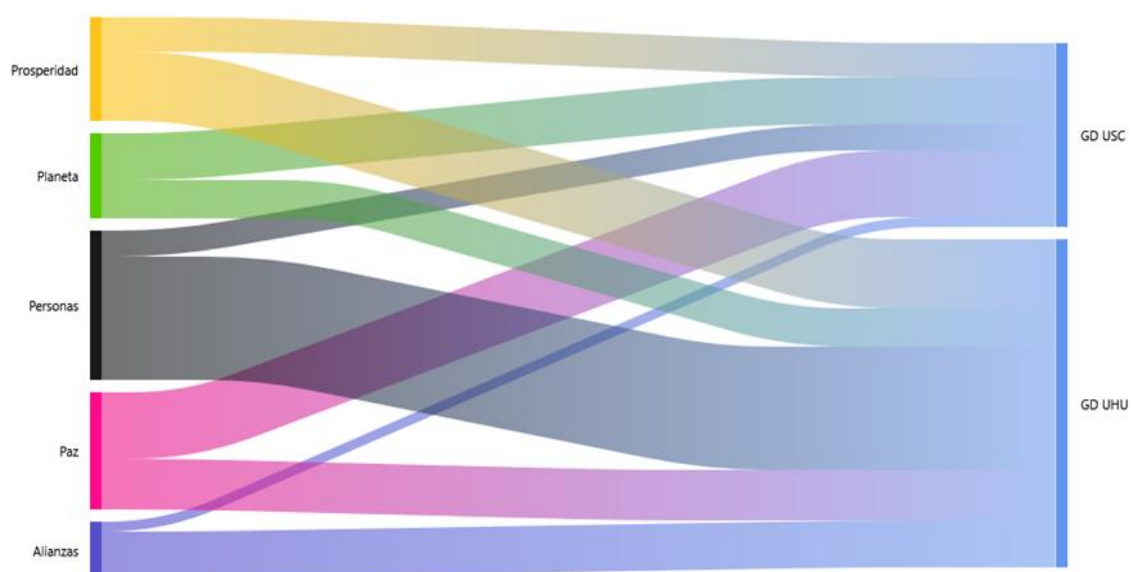


Figura 6. Relación de indicadores de subcategoría 2 y frecuencia con la que se han citado en UHU y USC. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la tipología patrimonial, en la UHU predomina el patrimonio etnológico (Figura 7) como las tradiciones o símbolos: “en nuestro país pasa con la bandera” (Q2:345); “el traslado de la Virgen del Rocío o la Virgen del Rocío en sí” (Q4:399); “la gastronomía andaluza” (Q4:330). En la USC, sin embargo, es el patrimonio natural, histórico y artístico el más citado por los participantes (Figura 8).

Algunos ejemplos son: “yacimientos arqueológicos vivos en el paisaje” (Q1:179); “estructuras arquitectónicas, o bueno, paisajísticas” (Q3:193); “la catedral” (Q3:288).



Figura 7. Relación de indicadores de la subcategoría 3 y frecuencia con la que han sido citados en la UHU.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 8. Relación de indicadores de la subcategoría 3 y frecuencia con la que han sido citados en la USC.

Fuente: Elaboración propia.

Uno de los patrimonios controversiales más citado en los grupos de discusión de la UHU es la Semana Santa, como exponente de patrimonio interesado, o el conflicto ideológico que se origina con las religiones, el cual se puede observar en las siguientes citas: “para mí patrimonio es, lo primero la Semana Santa, creo que es una de nuestras tradiciones más importantes de nuestra región” (Q4:316); “la Semana Santa, para mí, no es patrimonio en absoluto” (Q4:336); “entiendo que a quien sea muy religioso le puede doler mucho este tema de vestirte de virgen María y tal, pero no es como un insulto a la religión, sino a la iglesia” (Q4:365); “el hiyab, en las distintas sociedades musulmanas” (Q2:280).

Por el contrario, en la USC se incide más en los conflictos de identidades como “la lengua gallega” (Q1:193), ejemplo de patrimonio sometido-rescatado, o de índole histórica como “el franquismo tomando como caso estrella el Camino de

Santiago y todo lo que ha supuesto” (Q1:125), “los campos de concentración, porque tienen una historia brutal” (Q3:308) y “los monumentos franquistas” (Q3:244), como ejemplos de antipatrimonio. Estas tres perspectivas de patrimonios controversiales son las más citadas en general (Tabla 7).

Tabla 7
Informe de tabla código-documento de la subcategoría 4.

| Perspectivas | Grupos de discusión UHU (Gr ¹ = 573; GS ² = 2) | | | | Grupos de discusión USC (Gr = 452; GS = 2) | | | | Totales | |
|-------------------------------|---|------------|------------|------------|---|----------|----------|----------|---------|----------|
| | n_i^3 | $f_i(f)^4$ | $f_i(c)^5$ | $f_i(t)^6$ | n_i | $f_i(f)$ | $f_i(c)$ | $f_i(t)$ | n_i | $f_i(t)$ |
| Antipatrimonio | 15 | 32,61% | 10,27% | 5,56% | 31 | 67,39% | 25% | 11,48% | 46 | 17,04% |
| Patrimonio de la crueldad | 18 | 66,67% | 12,33% | 6,67% | 9 | 33,33% | 7,26% | 3,33% | 27 | 10% |
| Patrimonio interesado | 56 | 70% | 38,36% | 20,74% | 24 | 30% | 19,36% | 8,89% | 80 | 29,63% |
| Patrimonio perspectiva género | 14 | 45,16% | 9,59% | 5,18% | 17 | 54,84% | 13,71% | 6,30% | 31 | 11,48% |
| Patrimonio inclusivo | 14 | 56% | 9,59% | 5,18% | 11 | 44% | 8,87% | 4,07% | 25 | 9,26% |
| Patrimonio sometido-rescatado | 24 | 46,15% | 16,44% | 8,89% | 28 | 53,85% | 22,58% | 10,37% | 52 | 19,26% |
| Patrimonio en transición | 5 | 55,56% | 3,42% | 1,85% | 4 | 44,44% | 3,23% | 1,48% | 9 | 3,33% |
| Totales | 146 | 54,07% | 100% | 54,07% | 124 | 45,93% | 100% | 45,93% | 270 | 100% |

¹ Enraizamiento de códigos. Número de citas en el documento.

² Número de documentos en un grupo de documentos.

³ Frecuencias absolutas.

⁴ Frecuencias relativas de la fila.

⁵ Frecuencias relativas de la columna.

⁶ Frecuencias relativas de la tabla.

Por último, analizando cuáles de las tipologías patrimoniales se identifica en mayor medida con una u otra perspectiva patrimonial controversial (Tabla 8), se observa cómo el antipatrimonio suele corresponderse con el histórico, como “la revisión de símbolos antidemocráticos, de símbolos franquistas que tenemos” (Q1:128), o “elementos del patrimonio puro como Auschwitz” (Q2:429).

Siguiendo con la correspondencia entre tipología y perspectiva, “la tauromaquia y todo lo relacionado con el maltrato animal” (Q4:340) es ejemplo de cómo el patrimonio de la crueldad se identifica con claridad con el patrimonio etnológico por “la utilización de los animales para determinadas tradiciones o festividades” (Q2:410), como “fiestas donde se tiraba un cerdo o una gallina del campanario” (Q3:321).

El patrimonio interesado se identifica con patrimonio etnológico como “la Semana Santa en los colegios” (Q2:403), “el Camino de Santiago y todo lo que ha supuesto” (Q1:125) o “el Rocío, todo el mundo lo puede ver como un patrimonio religioso o cultural, y luego los que van para ir de fiesta, ya ahí hay menos

patrimonio” (Q4:355); pero también en gran medida “con el tema del medioambiente del patrimonio natural” (Q3:202), como por ejemplo en Galicia, puesto que “tiene esa fama merecida de verde y forestal y es un paisaje totalmente construido de eucaliptos que son explotaciones económicas” (Q1:186), o en Huelva con “elementos identitarios como son los Cabezos” (Q2:287) y la especulación urbanística.

El patrimonio con perspectiva de género se aborda desde un punto de vista holístico, focalizado en el movimiento feminista como símbolo patrimonial. En este punto, destaca el patrimonio científico-tecnológico de “las habilidades que vienen de los oficios, las redeiras, las mariscadoras” (Q3:282) y el patrimonio etnológico como “el caso de las mujeres jirafa” (Q2:329) o “la música tradicional gallega, el patrimonio inmaterial musical, todas las coplas que se recogen, porque me parece un legado que se viene transmitiendo por vías femeninas sobre todo” (Q3:252).

Al igual que la perspectiva anterior, el patrimonio inclusivo se identifica en mayor medida con un patrimonio holístico o etnológico como “el día del orgullo” (Q3:243), porque según un participante “el día del orgullo ya no solo es un día de manifestación” (Q4:362).

El patrimonio sometido-rescatado se asocia con el etnológico: “existe un conflicto identitario en toda España sobre las identidades nacionales, entonces en Galicia también, y eso pues es transversal a la lengua y a otros elementos. Pero es un conflicto ideológico que está presente, está vivo” (Q1:231). Desde la UHU añaden: “vemos que estatuas de Colón son derribadas y que se hace con un fin claro, simbólico y de destrucción de algo que se considera patrimonio y que, sin embargo, los que lo destruyen no lo consideran” (Q2:360), o “es lo mismo que ocurre en el carnaval” (Q4:368) refiriéndose a la censura. También puede corresponderse con un patrimonio holístico, como por ejemplo “Andalucía, como pueblo subyugado por el centralismo” (Q2:366), ya que “todo lo que tiene que ver con determinadas identidades o determinados colectivos que están marginalizados, el hecho de que se reivindique ese patrimonio como que daña a la otra parte que no quiere que se visibilice a esas personas” (Q3:296).

Finalmente, el patrimonio en transición hace referencia al de tipo natural como “la ría de Huelva” (Q2:375) y al artístico de construcciones arquitectónicas como “lo que era un antiguo cementerio y ahora es un parque” (Q3:190) o “todo lo que se cargan aquí en Huelva” (Q4:302).

Tabla 8
Informe de co-ocurrencias entre los códigos de las subcategorías 3 y 4.

| Perspectivas | Natural-Histórico- Artístico (Gr ¹ = 107) | | Científico- Tecnológico (Gr = 10) | | Etnológico (Gr = 100) | | Holístico (Gr = 85) | |
|---|---|--------------------|--------------------------------------|-------|--------------------------|-------|------------------------|-------|
| | cont. ² | coef. ³ | cont. | coef. | cont. | coef. | cont. | coef. |
| Antipatrimonio (Gr=46) | 19 | .14 | | | 4 | .03 | 7 | .06 |
| Patrimonio de la crueldad (Gr=27) | | | | | 22 | .21 | 3 | .03 |
| Patrimonios interesado (Gr=80) | 25 | .15 | 2 | .02 | 33 | .22 | 8 | .05 |
| Patrimonio perspectiva género (Gr=31) | 4 | .03 | 6 | .17 | 9 | .07 | 10 | .09 |
| Patrimonio inclusivo (Gr=25) | 2 | .02 | | | 9 | .08 | 10 | .10 |
| Patrimonio sometido- rescatado (Gr=52) | 7 | .05 | | | 18 | .13 | 17 | .14 |
| Patrimonio en transición (Gr=9) | 6 | .05 | | | | | 1 | .01 |

¹ *Enraizamiento de códigos. Número de citas codificadas por ese código.*

² *Conteo.*

³ *Coficiente.*

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que los docentes en formación inicial son conscientes de que el patrimonio puede generar controversia, conflicto o debate -un 75% de las respuestas entre 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo)-. Desde este posicionamiento, se considera que tales docentes pueden ser más proclives a la introducción de esta perspectiva en el aula de Educación Primaria, contradiciendo la visión de los futuros docentes en Educación Secundaria, quienes entienden el patrimonio desde una perspectiva academicista, alejada de la formación de una ciudadanía activa (Ferrerías et al., 2020).

Los temas controvertidos que preocupan al alumnado son mayoritariamente inherentes, es decir, con varias implicaciones y de difícil solución como la violencia, la desigualdad y las cuestiones de género. Además, se ha puesto de relieve que los futuros docentes muestran preocupación por diversos PSR asociados al patrimonio local, aunque varias de las temáticas controvertidas que más les preocupan tienen un carácter global como la violencia de género (80%) o de otra índole (racismo, LGTIFOBIA o maltrato animal, casi un 75%), las desigualdades y el cambio climático (casi un 70%).

El patrimonio abordado es el etnológico, en la UHU, y la denominada trilogía clásica patrimonial (Cuenca et al., 2017), en la USC, predominando los ejemplos de elementos que pueden ser usados didácticamente desde la perspectiva del patrimonio interesado, entre los que destacan los temas relacionados con las ideologías religiosas; los ejemplos de antipatrimonio, con varias alusiones a pasados

dolorosos de la historia y sus implicaciones en el presente mediante la simbología de elementos como la bandera o los campos de concentración; y los ejemplos de patrimonio de la crueldad, donde la tauromaquia es el máximo exponente (Sampedro-Martín et al., 2023b).

A estos se añade el patrimonio sometido-rescatado que se encuentra en elementos de la cultura que en algún momento de la historia fueron subyugados o están cargados de prejuicios provenientes de otras culturas dominantes, como pueden ser los casos de la lengua gallega o el acento andaluz, elementos del patrimonio etnológico de los pueblos que han sido recurrentes en los grupos de discusión de uno y otro contexto respectivamente.

Los docentes en formación inicial consideran de gran relevancia los patrimonios interesados como la Semana Santa o el Camino de Santiago, fenómenos de un carácter socio-simbólico muy arraigado en la identidad cultural andaluza y gallega respectivamente, como elementos patrimoniales instrumentalizados que suponen un conflicto de intereses políticos, ideológicos, económicos y/o sociales (Arroyo et al., 2022; Mancha-Castro, 2024). Sin embargo, al mostrar ejemplos concretos como es la plaza de la Encarnación de Sevilla (España) o las Minas de Sao Domingos, en Beja (Portugal), los futuros docentes no logran apreciar la controversia que subyace en ellos. Este resultado podría mostrar una falta de reflexión y de mirada crítica ante el patrimonio, siendo necesario ampliar la formación en EP que tenga como finalidad la promoción del pensamiento crítico (Sampedro-Martín et al., 2023b).

Con todos estos ejemplos de controversias asociadas a diferentes elementos patrimoniales, se debe facilitar a los futuros maestros la información suficiente para que en su futura práctica profesional puedan introducir cualquier tipo de problemática social en el aula. La cuestión de los nacionalismos excluyentes o las culturas dominantes y las silenciadas también necesitan que se pongan de relieve para generar debates que fomenten el pensamiento crítico de una sociedad en continuo cambio. Por tanto, lo que más preocupa a los futuros docentes resulta de vital importancia para introducir otras problemáticas que puedan generarse a partir de ellas o paralelamente a ellas, siempre en la búsqueda de la preservación de los Derechos Humanos.

En definitiva, para poder trabajar con y desde el conflicto, debemos conocer previamente qué les preocupa a nuestros estudiantes, cuál es su posición al respecto del problema y cómo abordarían la controversia que se genera a partir de ciertos elementos patrimoniales. Por último, cabe destacar que, de los grupos de discusión realizados con los docentes en formación inicial y sus formadores, se puede inferir qué nivel de conocimiento poseen en cuanto a la visión sobre las controversias que subyacen en el patrimonio. Por tanto, partiendo de esta premisa, se propone una nueva subcategoría de análisis de los patrimonios controversiales (Tabla 9), considerando que la hipótesis de progresión de la visión/posicionamiento que puede adoptar el alumnado, profesorado o ciudadanía en general pasa por estos cinco estadios (indicadores):

Tabla 9
Indicadores emergentes resultado del estudio.

| Categoría | Subcategoría | Indicadores | Descriptorios |
|---------------------------------|--|-------------------------------------|--|
| II. Patrimonios controversiales | 5. Visión de los patrimonios controversiales (EMERGENTE) | Negacionismo (EMERGENTE) | Consideración de que la controversia o conflicto que subyace a la manifestación patrimonial proviene del rechazo a la tradición política, social, ambiental y cultural. Se niega el conflicto en base a conjeturas inconsistentes. |
| | | Desconocimiento (EMERGENTE) | Posición de ignorancia ante la existencia de controversia o conflicto que subyace a la manifestación patrimonial. Se puede o no percibir el conflicto, pero no se tiene conciencia de que realmente haya un conflicto. |
| | | Conocimiento pasivo (EMERGENTE) | Reconocimiento de la problemática asociada al elemento o manifestación patrimonial mostrando una postura de neutralidad excluyente e inacción personal y social. Se tiene conciencia de su existencia, pero lo percibe como algo ajeno, externo a sus intereses. |
| | | Posicionamiento crítico (EMERGENTE) | Actitud de parcialidad comprometida ante las injusticias sociales y ecológicas asociadas a la controversia patrimonial sin que ello implique la participación o acción para el cambio ecosocial. Se tiene conciencia de su existencia, es capaz de entender que la acción no es inocua y toma un posicionamiento individual. |
| | | Compromiso ecosocial (EMERGENTE) | Participación activa en las acciones socio-científicas que promuevan cambios estructurales en la gestión de los patrimonios controversiales para una transformación ecosocial basada en los principios de equidad y justicia social y ecológica. Se tiene conciencia de su existencia, se entiende la intencionalidad de la acción y se toma un posicionamiento global, mirando los intereses en pro al conjunto de la ciudadanía y la protección del medioambiente. |

Referencias bibliográficas

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*, 96(35.3), 109-128.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>

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 [Patrimonios controversiales, educación ecosocial y ciudadanía. Conexiones para el desarrollo de la educación patrimonial en la enseñanza reglada]. 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
- Barbour, R. (2018). *Doing focus groups* [Realización de grupos de discusión] (2ª edición). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526441836>
- Berríos, A., Tessada, V. y Gallegos-Celis, 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. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260029>
- Cambil, M. E., Fernández-Paradas, A. R. y De Alba Fernández, N. (Coords.) (2023). *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Narcea.
- Castro-Fernández, B. M., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J. y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Chaparro-Sainz, A. y Felices de la Fuente, M. D. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 327-346.
- Cuenca, J. M. (2023). Preliminares: Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS*, 12, 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.0>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, (375), 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2016-375-338>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. 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>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J. y Estepa, J. (2021). Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education [Formación del profesorado en educación patrimonial: buenas prácticas para la educación ciudadana]. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(62), 1-8. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>
- Delgado-Argarra, E. J. y Estepa, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>

- Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y estrategias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 401-412). Universidad de Huelva-Universidad Internacional de Andalucía. <http://hdl.handle.net/10272/10019>
- Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *Revista PH*, (96), 225-226. <https://doi.org/10.33349/2019.96.4299>
- Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En P. Miralles y C. J. Gómez-Carrasco (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.
- Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2020). Heritage in Conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship [Patrimonio en conflicto: Una forma de educar en una ciudadanía crítica y participativa]. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch003>
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y 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 (Eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483-492). Trea.
- Estepa, J., Wamba, A. M. y Jiménez-Pérez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Revista de Investigación en la Escuela*, 56, 19-26.
- Ferreras, M., Pineda, J. A. y Hunt, C. I. (2020). Heritage Education as a Tool for Creating Critical Citizens: Analysis of Conceptions of Teachers in Training [La educación patrimonial como herramienta para la creación de ciudadanos críticos: Análisis de las concepciones de los profesores en formación]. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 199-218). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch010>
- Flick, U. (2022). *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design [Manual SAGE de diseño de investigación cualitativa]*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529770278>
- Fontal, O., Luna, U. y Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). Educación patrimonial: clave de futuro para la gestión del patrimonio. *PASOS, Revista de Turismo y Patrimonio*

- Cultural*, (29), 197-216.
<http://pasosonline.org/Publicados/pasosoedita/PSEdita29.pdf>
- Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing Qualitative Data [Analizando datos cualitativos]* (2ª edición). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526441867>
- 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>
- González-Reyes, L. (2018). *Educar para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*. Fuhem Ecosocial.
- Ibagón, N. J. y Miralles, P. (2021). Temas controversiales y educación histórica. En C. J. Gómez-Carrasco, X. M. Souto y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 123-138). Octaedro.
- Kerr, D. y Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controversiales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lucas L. y Delgado-Algarra, E. J. (2018). Educación para una ciudadanía comprometida en la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Qué piensa el alumnado de un profesor innovador sobre su aprendizaje? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (35), 3-16. <https://doi.org/10.7203/dces.35.12572>
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. J. (2019). La coeducación en la Educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 18, 5-15. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.1>
- Mancha-Castro, J. C. (2024). La Semana Santa como recurso didáctico en educación patrimonial.: Concepciones y prácticas en profesorado de ESO y Bachillerato. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(2), 159-178. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.21221>
- Martín-Arroyo, D. J., Ortega-Chinchilla, M. J., Martínez-Carrillo, A. L. y Arias-Romero, S. M. (2022). Escalas cívico-identitarias en educación patrimonial. En J. M. Romero-Rodríguez, J. C. De la Cruz Campos, J. A. Martínez-Domingo y B. Berral (Coords.), *Investigación Educativa sobre Recursos Tecnológicos y Métodos Activos* (pp. 73-82). Octaedro.
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez-Carrasco, P. Miralles y X. M. Souto (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 109-122). Octaedro.

- Miedes, B. (2022). Faro Convention and Sustainable Development. Contribution of the Faro Convention Principles to the successful implementation of the Sustainable Development Goals (SDGs) [La Convención de Faro y el Desarrollo Sostenible. Contribución de los principios de la Convención de Faro al éxito de la aplicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)]. En F. Pla y J. Poznan (Eds.), *The Faro Convention's Role in a Changing Society. Building on a decade of advancement* (pp. 36-53). Council of Europe.
- Miedes, B. y Martín-Cáceres, M. J. (2021). La educación patrimonial como agente transformador. La formación de agentes de cambio en el contexto de la transición socioecológica. 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. 465-482). Trea.
- Ministerio de Cultura de España (2024). *Plan Nacional de Educación Patrimonial*. <https://ipce.cultura.gob.es/noticias/2024/2024-04-08-aprobacion-plan-nacional-educacion.html>
- 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>
- Ortega-Sánchez, D. (2023). Métodos mixtos de investigación. En D. Ortega-Sánchez (Ed), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (pp. 197-210). Octaedro.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, (5), 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS [Manual de supervivencia de SPSS: Guía paso a paso para el análisis de datos con IBM SPSS]* (7ª edición). McGraw-Hill Education. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Pérez-Ripossio, R. (2023). El análisis cualitativo con ATLAS.ti 22 en Ciencias Sociales: Nuevas herramientas y aplicaciones concretas. *Perspectivas Metodológicas*, 23, 1-10. <https://doi.org/10.18294/pm.2023.4324>
- Ponsoda, S., Pinto, H., Moreno-Vera, J. R. y Ponce-Gea, A. I. (2023). El patrimonio cultural inmaterial en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (44), 31-50. <https://doi.org/10.7203/dces.44.26373>

- Rapley, T. (2018). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis [Análisis de conversaciones, discursos y documentos]* (2ª edición). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781526441843>
- Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 52-87). Arco/Libros-La Muralla.
- Sampedro-Martín, S. y Estepa, J. (2022). Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio. *Panta Rei: Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 16, 217-240. <https://doi.org/10.6018/pantarei.508811>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2023a). Controversial Heritage for Eco-Citizenship Education in Social Science Didactics. Implications for Initial Teacher Education [Patrimonios controversiales para la educación de la ecociudadanía en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Implicaciones para la formación inicial del profesorado]. En C. J. Gómez-Carrasco (Ed.), *Re-Imagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 68-79). Routledge. <https://hdl.handle.net/10272/21776>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2023b). Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions [Gamificación y patrimonios controversiales: Concepciones del profesorado en formación inicial]. *Sustainability*, 15(10), 8501. <https://doi.org/10.3390/su15108051>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, (10), 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Stradling, R. (1984) The Teaching of Controversial Issues: an evaluation [La enseñanza de temas controvertidos: Una evaluación]. *Educational Review*, 36(2), 121-129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- United Nations (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development [Transformando nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible]*. <https://goo.su/lxpsEz>
- Treagust, D. F. y Won, M. (2023). Paradigms in Science Education Research [Paradigmas de la investigación en la enseñanza de las ciencias]. En N. G. Lederman, D. L. Zeidler y J. S. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (volume III, pp. 87-112). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367855758>

Contribuciones del autor: Todos los autores contribuyeron por igual a este estudio. Todos los autores redactaron revisaron y comentaron el manuscrito. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Financiación: Este estudio se integra en el marco del Proyecto I+D+i “EPITEC2: Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada” (PID2020-116662GB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033), y es resultado de una estancia de investigación en el Grupo RODA (GI-1667) de la Universidad de Santiago de Compostela cofinanciada por la Convocatoria de Ayudas a la movilidad 2022 (MOV-Red14-2022/01) de la Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (RED2018-1022336-T, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033); por el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168 del PAIDI), el Centro de Investigación COIDESO y la Estrategia de Política de Investigación y de Transferencia 2022 (1338) de la Universidad de Huelva. El primer autor es beneficiario de un Contrato de Formación del Profesorado Universitario (FPU20/01886), concedido por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (España).

Agradecimientos: Los autores agradecen al Departamento de Didácticas Integradas de la Universidad de Huelva y al Departamento de Didácticas Aplicadas de la Universidad de Santiago de Compostela por haber facilitado la accesibilidad a los espacios, al alumnado y al profesorado para el desarrollo de esta investigación. Por último, también agradecen a los participantes del estudio su disponibilidad y a los Grupos RODA y DESYM-EPITEC por el apoyo recibido en cuanto a material audiovisual.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Los autores declaran que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica, respetando la confidencialidad de datos de los expertos. Se ha obtenido el consentimiento informado por escrito de los participantes para publicar este documento.

Cómo citar este artículo:

Sampedro-Martín, S., Castro-Fernández, B.M., Martín-Cáceres, M.J. & Cuenca, J.M. (2025). Patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes: ¿Qué Preocupa A Los Futuros Docentes? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29(1), 49-75. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.29703>