

I Congreso Internacional de Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía: Patrimonios Controversiales y Formación Ecosocial



DESYM



red de investigación en enseñanza de las Ciencias Sociales



Universidad de Huelva
Vicerrectorado de Investigación y Transferecia



UCC+i
Unidad de Cultura Científica
Universidad de Huelva



GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES



I Congreso Internacional de Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía: Patrimonios Controversiales y Formación Ecosocial

LIBRO DE ACTAS DEL I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PATRIMONIAL PARA LA INTELIGENCIA TERRITORIAL Y EMOCIONAL DE LA
CIUDADANÍA. PATRIMONIOS CONTROVERSIALES Y FORMACIÓN ECOSOCIAL

—ε★3—

SERGIO SAMPEDRO-MARTÍN
ELISA ARROYO MORA
ALEJANDRO CARLOS CAMPINA-LÓPEZ
(eds.)

Primera edición: diciembre 2025

© Editorial Universidad de Huelva

© Sergio Sampedro Martín (ed.)

© Elisa Arroyo Mora (ed.)

© Alejandro Carlos Campina-López (ed.)

I.S.B.N. (Papel): 979-13-88113-41-3

El.S.B.N. (PDF): 979-13-88113-42-0

Depósito legal: H 577-2025

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons **BY-NC-SA** Atribución-NoComercial-CompartirIgual.

Para citar esta publicación, use la siguiente referencia: Sampedro-Martín, Sergio, Elisa Arroyo Mora, and Alejandro Carlos Campina-López (eds.). Libro de actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía: Patrimonios controversiales y formación ecosocial. Editorial Universidad de Huelva, 2025

Editorial Universidad de Huelva es miembro de la Unión de Editoriales Universitarias Españolas UNE.

Editorial Universidad de Huelva

Campus de El Carmen . Edif. Marie Curie

Avda. Tres de Marzo, s/n – 21071 Huelva

t. 959 21 93 27. publicaciones@editorial.uhu.es

www.uhu.es/editorial

Este libro es resultado del Proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)” (PID2020-116662GB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033).



Universidad de Huelva
Vicerrectorado de Investigación y Transferecia

coideso
Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social

CC+i
Unidad de Cultura Científica
Universidad de Huelva



FECYT
INNOVACIÓN

Libro bajo licencia Creative Commons

Cita el libro

Comparte por redes sociales

Navegación por marcadores e hipervínculos

I Congreso Internacional de Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía: Patrimonios Controversiales y Formación Ecosocial

Libro de Actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía. Patrimonios Controversiales y Formación Ecosocial

18, 19 y 20 de junio

Universidad de Huelva

Organización:

Proyecto I+D+i EPITEC2 (PID2020-116662GB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033)

Dirección del Congreso:

Dr. José María Cuenca López (Universidad de Huelva)

Dra. Myriam J. Martín-Cáceres (Universidad de Huelva)

2025, EPITEC

Comité organizador:

Dr. Daniel Abril-López (Universidad de Huelva)
Dra. Elisa Arroyo Mora (Universidad de Huelva)
Dr. Alejandro Carlos Campina-López (Universidad de Huelva)
Dra. Inmaculada Gómez-Hurtado (Universidad de Huelva)
D^ª. Noelia Fraga Hernández (Universidad de Huelva)
Dra. Yolanda González-Castanedo (Universidad de Huelva)
Dra. Rocío Jiménez-Palacios (Universidad de Extremadura)
Dr. Antonio Lorca-Marín (Universidad de Huelva)
Dra. María del Carmen Morón-Monge (Universidad de Huelva)
Dra. Raquel Romero-Fernández (Universidad de Huelva)
Dr. Sergio Sampedro-Martín (Universidad de Huelva)
Dra. Mónica Trabajo Rite (Universidad de Córdoba)
D. Juan Luis Vázquez Alemán (Universidad de Huelva)

Comité científico:

Dr. David Aceituno Silva (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile)
Dr. Daniel F. Bovolenta Ovigli (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil)
Dra. Beatrice Borghi (Università di Bologna, Italia)
Dra. Belén Castro-Fernández (Universidad de Santiago de Compostela, España)
Dra. Dámaris Collao Donoso (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile)
Dr. Juan Carlos Colomer Rubio (Universidad de Valencia, España)
Dr. Juan Luis de la Montaña Conchiña (Universidad de Extremadura, España)
Dra. María Ángeles de las Heras Pérez (Universidad de Huelva)
Dr. Emilio Delgado-Algarra (Universidad de Huelva, España)
Dra. María del Consuelo Díez-Bedmar (Universidad de Jaén, España).
Dr. Mario Ferreras Listán (Universidad de Sevilla, España)
Dra. María Feliú Torruellas (Universidad de Barcelona, España)
Dra. Olaia Fontal Merillas (Universidad de Valladolid, España)
Dr. Cosme Jesús Gómez-Carrasco (Universidad de Murcia, España)
Dr. Alex Ibañez Etxeberria (Universidad del País Vasco, España)
Dra. Laura Lucas Palacios (Universidad de Alicante, España)
Dra. Blanca Miedes Ugarte (Universidad de Huelva, España)
Dr. Carlos E. Muñoz-Labraña (Universidad de Concepción, Chile)
Dra. Helena Pinto (Universidade de Coimbra, Portugal)
Dr. Diego Armando Retana Alvarado (Universidad de Costa Rica, Costa Rica).
Dra. Pilar Rivero Gracia (Universidad de Zaragoza, España)
Dr. Daniel Schugurensky (Arizona State University, Estados Unidos de América)
Dra. Alice Semedo (Universidade do Porto, Portugal)

ÍNDICE

I. Educación patrimonial y participación social

1. Enfrentar la pérdida de identidad de los barrios: Aprendizaje Servicio y educación patrimonial 17
María Yazmina Lozano Mas, Santiago Hernández Torres
2. El arte como recurso educativo para abordar referentes históricos femeninos: *Nor Nai* es Ignacia Zabalo 21
Maddi Elorza, Janire Castrillo, Iratxe Gillate, Alex Ibañez-Etxeberria
3. Valor didáctico de los museos según el futuro profesorado para su integración en el aula 25
Lucía Fernández Rodríguez, Álvaro Chaparro Sainz, María del Mar Felices de la Fuente
4. Formación de profesores en la creación del Geoparque Uberaba Tierra de Gigantes 29
Thiago Riccioppo, Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
5. La construcción social, identitaria y democrática a través del patrimonio personal en la formación inicial de docentes 33
María del Carmen Morón-Monge, Belén Rubio Machuca, Mónica Trabajo Rite, Daniel Abril-López, Elisa Arroyo Mora, Myriam Codes Valcarce
6. Una experiencia didáctica basada en el patrimonio ambiental en un contexto de vulnerabilidad social 37
Juan Carlos Romero-Villadóniga, Irene Galván Sepúlveda
7. Ciudadanía activa inclusiva y educación patrimonial en la escuela: intervención con DUA y TRICS 41
Yahel Castañeda Soto, José Antonio Vela Romero, Emilio José Delgado-Algarra
8. Coeducación Patrimonial en los currículos de Educación Secundaria Obligatoria en España e Italia 45
Giulia Pozzi
9. Educación patrimonial crítica: una propuesta teórico-conceptual desde la enseñanza de las ciencias sociales 49
Francisca Correa Roco, Antoni Santisteban Fernández
10. Conectando escuela y museo desde el Aprendizaje Servicio: una experiencia desde la educación patrimonial 53
Mónica Trabajo Rite, Víctor Sánchez-Domínguez
11. Los pórticos boloñeses: origen controversial, resolución y patrimonialización de problemas ecosociales desde la empatía 57
Norberto Reyes Soto, Beatrice Borghi
12. Fachadas con memoria. La pesca como patrimonio inmaterial a través de las fotografías familiares 61
María de la Encarnación Cambil Hernández, Daniel Camuñas-García, María Luisa Hernández-Ríos
13. Accesibilidad e inclusión en la Casa Museo de Juan Ramón Jiménez 65
Marta Morales Rodríguez, Inmaculada Gómez-Hurtado
14. INCLUREC: un cuento inclusivo para trabajar en la Casa Museo de Juan Ramón Jiménez 69
Inmaculada Gómez-Hurtado, Marta Morales Rodríguez

II. Metodologías innovadoras en la enseñanza del patrimonio

15. Invasión patrimonial: un proyecto que impacta a la infancia y a profesores en formación 75
Damaris Collao Donoso, Pamela Carrasco Carreño
16. Obstáculos y ventajas para la enseñanza con patrimonios controversiales. Propuestas de aplicación en las aulas 79
Ildefonso David Ruiz-López
17. Un proyecto de artivismo educativo: fanzines, educación patrimonial y educación ecocrítica 83
Laura Lucas Palacios, Óscar Blasco Sesma
18. Desvelando la controversia patrimonial: una experiencia didáctica intercultural sobre la Semana Santa 85
Belén Crespo Torres
19. Tecnologías inmersivas en una experiencia didáctica sobre el legado británico de Huelva: primeros resultados 89
Emilio José Delgado-Algarra, Sergio Sampedro-Martín, Iñaki Navarro-Neri, Borja Aso-Morán, José Antonio Vela Romero, Antonio Alejandro Lorca-Marín, Alejandro Carlos Campina-López
20. La educación patrimonial en el fomento de la creación de vínculos identitarios y emocionales. El caso de la controversia socioambiental del río Tinto 93
Alejandro Carlos Campina-López, María Ángeles de las Heras Pérez, Antonio Alejandro Lorca-Marín, Raquel Romero-Fernández, Yolanda González-Castanedo, Sergio Sampedro-Martín
21. Introducción a la educación patrimonial en futuros docentes de primaria. Estudio de caso 97
Rocío Jiménez-Palacios, Rebeca Guillén Peñafiel
22. Educación Patrimonial en la era digital: perspectiva de cocreación e IA 101
Silvia García-Ceballos, Borja Aso-Morán, Pilar Rivero Gracia
23. Concepciones del estudiantado de profesorado en el Prácticum sobre el patrimonio cultural, su enseñanza y aprendizaje 105
María Aurora Arjones Fernández, Carmen Rosa García-Ruiz, José María Cuenca López
24. La educación patrimonial en juego: gamificando la formación inicial del profesorado 109
Mario Ferreras Listán
25. Aprendizaje por investigación sobre patrimonio controversial con profesionales de la educación, aportaciones del Laboratorio CIPAT 113
Jorge Ruiz-Morales
26. Educación patrimonial basada en el azulejo. Una experiencia didáctica en Educación Infantil 117
Olga Duarte Piña, Miriam Pérez-Pentinel
27. Los videojuegos como recurso educativo para la enseñanza del patrimonio cultural 121
Daniel Camuñas-García, María de la Encarnación Cambil Hernández
28. El patrimonio cultural inmaterial como recurso didáctico en Educación Infantil: propuesta desde las fiestas tradicionales de la Región de Murcia 125
Adrián Ortiz-Almagro, María del Carmen Sánchez-Fuster

III. Tratamiento de la controversia en educación patrimonial

29. La Guerra Civil en Educación Primaria: el patrimonio local como elemento para comprender el conflicto 131
Sara l'Anson Gutiérrez, Miguel Ángel Suárez Suárez, Roser Calaf Masachs
30. Inspiring Museum Practices: Dealing with Difficult Heritage. The Case of the Greek Island of Lesbos 135
Matilde Cristina Costa de Sousa Gomes, Alice Semedo, Alexandra Bounia
31. Adquisición competencial del profesorado en formación (Educación Infantil) Mediante patrimonios controversiales del museo de Huelva 139
Daniel Abril-López, Juan Carlos Romero-Villadóniga, María Amparo Oria Reyes, Lara Vilar
32. Acepciones y subtexto: cultura en el currículum de educación 143
Clara Rius Covas, María Feliu Torruella, Ann E. Wilson-Daily
33. El patrimonio territorial como escenario de la construcción de la memoria democrática: un itinerario didáctico a través de los cabezos de Huelva 147
María del Carmen Morón-Monge, Belén Rubio Machuca, Myriam Codes Valcarce
34. Emociones y patrimonio controversial en la formación de profesores de secundaria de Biología y Geología: La Flecha de El Rompido 151
Ana Benítez Rebollo, Yolanda González-Castanedo, Raquel Romero-Fernández, María Ángeles de las Heras Pérez, Mireia Illescas-Navarro
35. Formación ecosocial en Educación Infantil a partir de los patrimonios controversiales: un estudio de caso 155
Elisa Arroyo Mora, José María Cuenca López, Myriam J. Martín-Cáceres
36. El valor educativo y ecosocial del patrimonio etnológico. Visión del profesorado en formación inicial 159
Aitana Guardiola Moreno, Ariadna Garrigós Aunión, Santiago Ponsoda López de Atalaya
37. Identidades interseccionales en el aula: patrimonio, emociones, controversia y contextos 163
María del Consuelo Díez-Bedmar, Elena Montejo Palacios, Pablo Cantero Castelló
38. Educar en la controversia: Concepciones transformadoras del profesorado en formación sobre ciudadanía y patrimonio 167
Noelia Fraga Hernández, José María Cuenca López, Nuria Climent Rodríguez
39. Vivir el Parque Educativo y Cultural Miraflores 171
Leonor Díez Barbosa, Jorge Ruiz-Morales
40. Pluri-identitats: un puente entre el arte contemporáneo y la ecociudadanía crítica en la formación docente 175
Laura Lucas Palacios, Remedios Navarro Mondéjar, Esperanza Quevedo Fábrega
41. El uso de estaciones de aprendizaje para el abordaje del patrimonio local 177
Pilar Gragera Ruiz, Mario Ferreras Listán

I. EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

Enfrentar la pérdida de identidad de los barrios: Aprendizaje Servicio y educación patrimonial

MARÍA YAZMINA LOZANO MAS
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

SANTIAGO HERNÁNDEZ TORRES
Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

España en general y Canarias en particular cuentan con un rico patrimonio cultural que requiere de una correcta gestión y conservación. Una parte fundamental se basa en las relaciones establecidas entre ese patrimonio y la sociedad, de forma que la sociedad “reclama” su protección (Fontal, 2016). Por otra parte, es muy importante el establecimiento de vínculos que conduzcan a desarrollar actitudes de compromiso hacia el patrimonio natural y cultural del entorno (Marrón-Gaite, 2011), porque, en la línea establecida por Fontal y Marín-Cepeda (2018), remiten a “lugares de la memoria” (pág. 484), es decir, a la identidad. Por lo tanto, mediante el patrimonio, se puede establecer, la conexión con los entornos y contextos en los que se vive, creando lazos que conecten a las personas más allá de la convivencia en un mismo espacio. Mediante la educación patrimonial se contribuye, no solo a conocer los elementos que conforman el patrimonio, sino los valores identitarios inherentes a estos, contribuyendo a la formación del pensamiento crítico del alumnado.

El municipio de Las Palmas de Gran Canaria cuenta con 380.500 habitantes, de los cuales más de 34.000 provienen de otros lugares (nacional o internacional). Esta situación se reproduce en el barrio de San Lorenzo, que ha pasado de una población de 1306 habitantes en 2007, a 1820 en 2020. Desde el punto de vista patrimonial, esto se ha visto acompañado en una intensificación de los procesos de urbanización, que han supuesto la pérdida de elementos identitarios relacionados con fundamentalmente con el patrimonio etnográfico (tangible e intangible), más acusado en tanto este proceso de urbanización implica la llegada de población de otros lugares, sin arraigo territorial.

En este contexto, se plantea la intervención, cuyos objetivos son:

- Poner en valor el patrimonio cultural del barrio de San Lorenzo, a través de aquellos elementos identitarios para los colectivos vecinales.
- Reforzar el sentimiento de arraigo de la población al lugar de residencia a través del conocimiento del patrimonio cultural del entorno próximo.
- Conectar diferentes generaciones a través del patrimonio cultural

La metodología propuesta es el Aprendizaje-Servicio, conectando el centro de mayores y la Asociación de Vecinos del barrio, con el centro educativo, todos lugares de encuentro para la población, en el marco del desarrollo de la asignatura Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales I: Geografía.

Esta propuesta se encuentra en la línea de otros proyectos de Aprendizaje Servicio en ámbitos con características rurales, que pretenden en última instancia, la puesta en valor del patrimonio cultural (López-Torres et al., 2025), en este caso, esperamos que la colaboración entre escolares y asociaciones de como resultado el diseño de visitas con señalética de los elementos más representativos. A través de esta experiencia se espera adquirir por una parte aprendizajes de tipo académico-cognitivo, y por otro, de carácter cívico-social. Mediante la implementación de esta metodología, se pueden abordar diversos aspectos de la historia, pero también abordar problemas sociales de actualidad, como la pérdida de patrimonio o identidad, y que nuestro alumnado tome conciencia a través de la indagación y la reflexión crítica, lo que conduce a la toma de posición y adopción de medidas ante las circunstancias que se detectan (López-Torres et al., 2022).

REFERENCIAS

- Fontal, O (2016): Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos XLII*(2), 415-436. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052016000200024
- Fontal, O., & Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500, <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- López-Torres, E., Carril-Merino, M. T., & Alonso-Neila, E. (2022). ApS con fuentes orales para hacer frente a la España vaciada en Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*, (43), 53-70. <http://dx.doi.org/10.7203/DCES.43.25270>
- López-Torres, E., De la Calle-Carracedo, M., López-Martín, V., & Miguel-Revilla, D. (2025). Propuestas educativas sobre el medio rural y Aprendizaje Servicio en Educación Infantil: una revisión sistemática. *Didáctica Geográfica*, (26), 55-79. <https://doi.org/10.21138/DG.732>
- Marrón-Gaite, M. J. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (57), 313-341. <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/1386/1309>

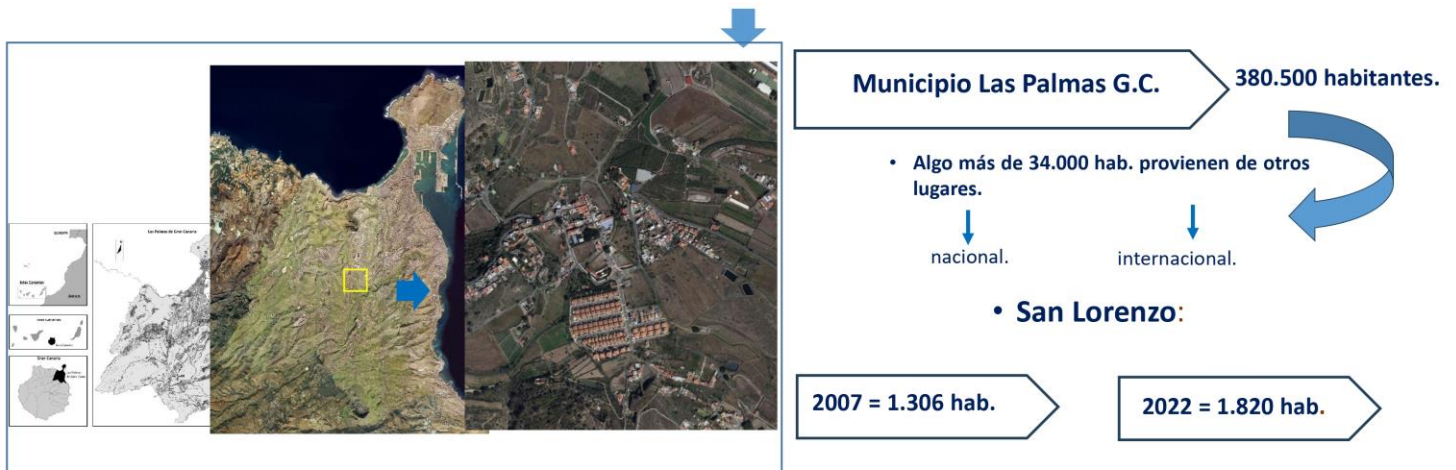
1er CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA LA INTELIGENCIA TERRITORIAL Y EMOCIONAL DE LA CIUDADANÍA: PATRIMONIOS CONTROVERSIALES Y FORMACIÓN ECOSOCIAL

Enfrentar la pérdida de identidad de los barrios: Aprendizaje Servicio y educación patrimonial

María Yazmina Lozano Mas
Departamento de Didácticas Específicas
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
yazmina.lozano@ulpgc.es
<https://orcid.org/0000-0002-1599-1930>

Santiago Hernández Torres
Servicio de Urbanismo. Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria
Departamento de Geografía. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
shernand@laspalmasgc.es / santiago.hernandeztorres@ulpgc.es
<https://orcid.org/0000-0003-3513-6269>

Las grandes ciudades acogen un rico patrimonio cultural que debe ser conservado y gestionado



La intensificación de los procesos de urbanización ha afectado al patrimonio cultural y su entorno territorial



- Pérdida de elementos identitarios relacionados sobre todo con el patrimonio etnográfico
 - Construcciones. Tipología residencial tradicional.
 - Estructuras agrícolas e hidráulicas.
 - Memoria cultural / saber popular.
 - Acontecimientos de referencia social. Fiestas, eventos productivos-religiosos....

Resultados esperados

- Identidad y toma de conciencia mediante indagación y reflexión crítica.
- Diseño de visitas con señalética de los elementos más significativos.
- Aprendizaje académico-cognitivo.
- Aprendizaje cívico-social.
- Soluciones efectivas al problema social actual de la pérdida de patrimonio.

Objetivos

- Poner en valor el patrimonio cultural.
- Reforzar el sentimiento de arraigo.
- Conectar diferentes generaciones.

Metodología Aprendizaje-Servicio

- Conexión entre Centro de Mayores y Asociación de Vecinos del barrio con los centros educativos.

El arte como recurso educativo para abordar referentes históricos femeninos: Nor Nai es Ignacia Zabalo

MADDI ELORZA | JANIRE CASTRILLO
IRATXE GILLATE | ALEX IBAÑEZ-ETXEBERRIA
Universidad del País Vasco

RESUMEN

Presentamos una propuesta didáctica basada en el uso del arte como recurso educativo para la creación de referentes históricos femeninos y dirigida al profesorado en formación inicial de la Universidad del País Vasco. Concretamente, recuperamos a Ignacia Zabalo (San Sebastián 1905-Barcelona 1939), una de las primeras ilustradoras vascas conocida con el pseudónimo *Nor Nai*, Cualquiera en su traducción al castellano (Muñoz, 2003, 2018). La propuesta está organizada en torno a cuatro ejes/acciones y tiene como objetivo principal visibilizar a las mujeres artistas en la formación del profesorado y crear materiales didácticos con perspectiva de género para las aulas de Educación Infantil y Primaria. Las mujeres han sido las grandes olvidadas en la visión del mundo que forjamos en las aulas en nuestro sistema educativo. Con un relato sesgado y androcéntrico que manipula los datos históricos, la carencia de referentes femeninos en materiales didácticos es hoy un tema candente a la hora de educar a nuestro alumnado en todas las etapas educativas. Esta exclusión a su vez deslegitima socialmente a las mujeres perpetuando y sustentando patrones de desigualdad (López-Navajas, 2021). Todo esto hace que las estudiantes carezcan de modelos, referentes, y a su vez, en cierta medida, al buscar estos arquetipos y debido a su escasa presencia en los contenidos curriculares, tiendan a repetirse. A su vez, los currículos propuestos por las últimas leyes educativas (Decreto 75/2023 de Educación Infantil y 77/2023 de Educación Básica), insisten en la integración de temáticas relacionadas con el género y el tratamiento de referentes femeninos a lo largo de la educación básica, especialmente en las asignaturas vinculadas a las Ciencias Sociales y la Historia, la realidad es que el profesorado carece de formación, tiempo y materiales didácticos para abordar la historia desde el punto de vista de género.

Los objetivos de la propuesta didáctica son:

1. Analizar las actuales prescripciones curriculares respecto a la inserción de la perspectiva de género y de referentes históricos femeninos en las asignaturas del área de Ciencias Sociales e Historia.
2. Establecer un espacio de diálogo para interpretar las causas y consecuencias de la carencia de referentes femeninos en las dinámicas usuales de enseñanza-aprendizaje en el aula, desde el punto de vista de la competencia ciudadana.
3. Conocer la figura de Ignacia Zabalo *Nor Nai* a través de su obra gráfica -un corpus que no sobrepasa las 80 imágenes firmadas- y su aportación a la historia del arte; y reflexionar sobre el anonimato y el uso de pseudónimos por parte de muchas mujeres de nuestro pasado reciente.
4. Crear material didáctico con un enfoque creativo e inclusivo acerca de Ignacia Zabalo *Nor Nai*, como un potencial referente histórico femenino para las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria.

La secuencia de actividades que se presenta tiene la siguiente estructura:

- a) Presentación del proyecto mediante una actividad interactiva.
- b) Creación de una tabla resumen del análisis de los currículos de Educación Infantil o Primaria, atendiendo al área de ciencias sociales y la perspectiva de género.
- c) ¿Dónde están las mujeres? Argumentamos y conversamos.
- d) *Nor Nai* es Ignacia Zabalo: conocemos su obra.
- e) Visibilizamos a la artista mediante la creación de material didáctico en diferentes formatos que atienda a las características de la etapa a la que va dirigida.

A modo de conclusiones, destacamos estas implicaciones didácticas:

- Es importante contar con referentes históricos femeninos para educar en igualdad y, por ello, este tipo de propuestas permiten crear un entorno de reflexión al respecto para el profesorado en formación inicial.
- La escasa presencia de referentes femeninos en la enseñanza de las ciencias sociales se debe, en parte, al carácter androcéntrico del material didáctico. La propuesta contribuye, mediante el conocimiento y la reflexión, a la creación de material didáctico inclusivo para las aulas.
- En suma, la propuesta es una contribución, desde la educación, a una sociedad que necesita aportaciones de mujeres a la cultura universal.

REFERENCIAS

Decreto 75/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Infantil e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco*, 109 (09/06/2023). <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2023/06/2302727a.pdf>

Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco*, 109 (09/06/2023). <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2023/06/2302729a.pdf>

López-Navajas, A. (2021). *Aprender con referentes femeninos*. Biblioteca Innovación Educativa, SM.

Muñoz, J. (2003). *Txiki Zabalo: cronista gráfico*. Departamento de Cultura, Juventud y Deporte, Diputación Foral de Gipuzkoa.

Muñoz, J. (28 de febrero de 2018) [Conferencia]. *Ignacia Zabalo, la pionera del cómic en euskera*. Ciclo Clásicas & Modernas, Biblioteca Foral de Bizkaia, Bilbao.

Nor Nai (1926). *Revista Agere*.

Nor Nai (1926-1934). *Argia Egutegia*.

Nor Nai (1929-1931). *Revista Euskalerraren alde*.

Nor Nai (1929-1931). *Revista Euskal Esnalea*.

Zabalo, I. (1912). *Revista Novedades*, (170).

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Esta investigación forma parte del proyecto PID2023-147913OB-I0 Las comunidades patrimoniales como agentes educativos en entornos rurales: valoración, conservación y transmisión del patrimonio cultural inmaterial (CoPER-PCI) y ha sido financiada por el proyecto del Ministerio de Educación y Cultura MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

EL ARTE COMO RECURSO EDUCATIVO PARA ABORDAR REFERENTES HISTÓRICOS FEMENINOS: NOR NAI ES IGNACIA ZABALO

Maddi Elorza
 Janire Castrillo
 Iratxe Gillate
 Alex Ibañez-Etxeberria



INTRODUCCIÓN

Presentamos una propuesta didáctica basada en el uso del arte como recurso educativo para la creación de referentes históricos femeninos, dirigida al profesorado en formación inicial de EHU. Recuperamos a Ignacia Zabalo (San Sebastián 1905-Barcelona 1939), una de las primeras ilustradoras vascas conocida con el pseudónimo *Nor Nai*, Cualquiera en su traducción al castellano (Muñoz, 2003). La propuesta busca visibilizar a las mujeres artistas en la formación del profesorado y crear materiales didácticos con perspectiva de género para las aulas de Educación Infantil y Primaria.



MARCO TEÓRICO

Con un relato sesgado y androcéntrico, la carencia de referentes femeninos en los materiales didácticos es hoy un tema candente a la hora de educar en todas las etapas educativas. Esa exclusión deslegitima socialmente a las mujeres, perpetuando patrones de desigualdad (López-Navajas, 2021), y hace que las estudiantes carezcan de modelos referentes. A su vez, los currículos propuestos por las últimas leyes educativas (Decreto 75/2023 de Educación Infantil y 77/2023 de Educación Básica) insisten en la integración de temáticas relacionadas con el género y el tratamiento de referentes femeninos, especialmente en las asignaturas vinculadas a las Ciencias Sociales y la Historia. Pero la realidad es que el profesorado carece de formación, tiempo y materiales didácticos para abordar la historia desde el punto de vista de género.

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

1. Analizar las actuales prescripciones curriculares respecto a la inserción de la perspectiva de género y de referentes históricos femeninos en las asignaturas del área de Ciencias Sociales e Historia.
2. Establecer un espacio de diálogo para interpretar las causas y consecuencias de la carencia de referentes femeninos en las dinámicas usuales de enseñanza-aprendizaje.
3. Conocer la figura de Ignacia Zabalo *Nor Nai* a través de su obra gráfica, así como su aportación a la historia del arte, y reflexionar sobre el uso de pseudónimos por parte de muchas mujeres de nuestro pasado reciente.
4. Crear material didáctico inclusivo acerca de Ignacia Zabalo *Nor Nai*, como un potencial referente histórico femenino para llevar a las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria.



SECUENCIA DE ACTIVIDADES

- a) Presentación del proyecto
- b) Análisis de los currículos de Educación Infantil o Primaria
- c) ¿Dónde están las mujeres?
- d) *Nor Nai* es Ignacia Zabalo: conocemos su obra
- e) Visibilizamos: creación de material didáctico



CONCLUSIONES

- Es importante contar con referentes históricos femeninos para educar en igualdad y, por ello, este tipo de propuestas permiten crear un entorno de reflexión al respecto para el profesorado en formación inicial.
- La escasa presencia de referentes femeninos en la enseñanza de las Ciencias Sociales se debe, en parte, al carácter androcéntrico del material didáctico. La propuesta contribuye, mediante el conocimiento y la reflexión, a la creación de material didáctico inclusivo para las aulas.
- En suma, la propuesta es una contribución, desde la educación, a una sociedad que necesita aportaciones de mujeres a la cultura universal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

.Decreto 75/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Infantil e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. Boletín Oficial del País Vasco, 109 [09/06/2023]. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2023/06/2302727a.pdf>
 .Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. Boletín Oficial del País Vasco, 109 [09/06/2023]. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2023/06/2302729a.pdf>
 .López-Navajas, A (2021). *Aprender con referentes femeninos*. Biblioteca Innovación Educativa, SM.
 .Muñoz, J (2003). *Txiki Zabalo: cronista gráfico*. Departamento de Cultura, Juventud y Deporte, Diputación Foral de Gipuzkoa.
 .Muñoz, J (28 de febrero de 2018) [Conferencia]. *Ignacia Zabalo, la pionera del cómic en euskera*. Ciclo Clásicas & Modernas, Biblioteca Foral de Bikaia, Bilbao.
 .*Nor Nai* (1926). *Revista Agera*.
 .*Nor Nai* (1926-1934). *Argia Egutegia*.
 .*Nor Nai* (1929-1931). *Revista Euskalerraren alde*.
 .*Nor Nai* (1929-1931). *Revista Euskal Esnalea*.
 .Zabalo, I (1912). *Revista Novedades*, Nº 170.



AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Este proyecto está financiado por MICIU/AE/10.13039/50110001103 y por FEDER, UE



3

Valor didáctico de los museos según el futuro profesorado para su integración en el aula

LUCÍA FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ | ÁLVARO CHAPARRO SAINZ
MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE
Universidad de Almería

RESUMEN

Los museos emergen como espacios de aprendizaje interdisciplinar que trascienden los límites del aula y fomentan el desarrollo de competencias culturales, sociales y cívicas en el estudiantado (Fontal & Ibañez-Etxeberria, 2017). En este sentido, Oriola (2019) subraya la relevancia de la mediación docente y la incorporación de tecnologías emergentes para enriquecer la experiencia educativa en contextos patrimoniales. En lo que respecta a las propuestas didácticas fundamentadas en la indagación en museos, otro avance es el empleo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Miralles et al., 2019), así como el desarrollo de estrategias centradas en la conciencia histórica y en narrativas alternativas y no hegemónicas (Domínguez-Almansa & López-Facal, 2016; Estepa & Martín-Cáceres, 2018). Por ello, la educación patrimonial se erige como un componente didáctico determinante en la formación de una ciudadanía crítica y consciente de su entorno cultural. El presente estudio aborda la necesidad de analizar la manera en que el profesorado en formación inicial concibe y valora los museos como recurso didáctico para generar aprendizajes significativos. En este sentido, la universidad desempeña un papel fundamental en la construcción de estas concepciones, pues es el espacio donde se adquieren conocimientos y estrategias pedagógicas para integrar el patrimonio en la práctica docente. Desde una perspectiva sociocrítica (Loza et al., 2020), se considera imperativo repensar los modelos de formación inicial, promoviendo una visión del museo no solo como un espacio de visita, sino como un entorno activo de enseñanza-aprendizaje.

El problema de investigación del que parte el presente estudio es la limitada presencia que posee el patrimonio, y por extensión los museos, como herramientas educativas válidas para la práctica docente en la formación inicial del profesorado. A pesar de la existencia de experiencias aisladas (Fontal et al., 2021; Arroyo & Cuenca, 2021), se evidencia una disparidad entre el potencial pedagógico de los museos y su integración en los planes de estudios universitarios y los currículos escolares. Esta desconexión suscita interrogantes respecto a cómo conciben los futuros docentes los espacios museísticos y cómo valoran su uso didáctico y educativo. El objetivo general del estudio es analizar la percepción que el profesorado en formación inicial del Grado en Educación Primaria tiene sobre el uso educativo de los museos, así como explorar cómo influye la formación recibida en su valoración y predisposición a incorporarlos en su futura práctica docente. Para ello, se ha adoptado una metodología mixta. Desde el enfoque cuantitativo, se aplicó el cuestionario validado ODOMU (alfa de Cronbach = 0,937) a 196 estudiantes de la Universidad de Almería, realizándose análisis descriptivos y pruebas no paramétricas de los resultados obtenidos. En cuanto al enfoque cualitativo, se desarrollaron dos grupos de discusión en los que participaron seis estudiantes respectivamente (n=12). En estos grupos, se analizaron sus reflexiones desde una perspectiva interpretativa enmarcada en el paradigma sociocrítico (Loza et al., 2020).

Los resultados cuantitativos obtenidos reflejan una valoración positiva del papel educativo de los museos. Los participantes asignaron calificaciones significativamente elevadas a elementos como la mediación docente, la utilidad de las actividades participativas y la implementación de tecnologías como la realidad aumentada y los vídeos, con promedios que oscilan entre 3,20 y 4,62. Además, se reconoce la importancia de la planificación didáctica antes, durante y después de la visita para lograr una conexión curricular efectiva. Desde una perspectiva cualitativa, los grupos de discusión reflejan un deseo creciente de superar la visión tradicional del museo como espacio pasivo, apostando por experiencias pedagógicas contextualizadas y emocionalmente significativas. Las conclusiones extraídas de este estudio subrayan la necesidad de reforzar la colaboración entre escuela, universidad y museos, de estimular un interés genuino por los objetos museísticos y de favorecer una formación docente capaz de transmitir entusiasmo al alumnado. Además, se subraya la importancia de conocer la oferta museística local, valorar la historia

próxima y seleccionar correcta y estratégicamente los bienes patrimoniales a trabajar. Por último, se reconoce el papel del profesorado como agente transformador, capaz de contribuir al conocimiento cultural tanto en contextos escolares como, particularmente, familiares. El aula, en este sentido, se concibe como un espacio abierto donde el conocimiento se construye más allá de sus paredes.

REFERENCIAS

- Arroyo, E., & 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>
- Domínguez-Almansa, A., & López-Facal, R. (2016). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, (375), 86-104. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336>
- Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C.J. Gómez-Carrasco & P. Miralles (Coords.). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp.75-86). Octaedro.
- Fontal, O., & Ibañez-Etxebarria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, (375), 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- Fontal, O., Luna, Ú., & Ibañez-Etxebarria, A. (2021). Educación patrimonial: clave de futuro para la gestión del patrimonio. En I. Arrieta & I. Díaz (Ed.). *Patrimonio y museos locales: temas clave para su gestión* (pp. 197-216). PASOS, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural.
- Loza, R. M., Mamani, J. L., Mariaca, J. S., & Yanqui, F. E. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag. Revista científica digital de psicología*, 9(2), 30-39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>
- Miralles, P., Gómez, C. J., Arias, V. B., & Fontal, O. (2019). Digital resources and didactic methodology in the initial training of History teachers. *Comunicar*, (61), 41-51. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-04>
- Oriola, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la educación primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 535-553. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11242>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación: “Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos” (PDC2022-133041-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGeneration EU/PRTR; “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033; así como del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería (PPIT-UAL).



Valor didáctico de los museos según el futuro profesorado para su integración en el aula

Lucía Fernández Rodríguez, Álvaro Chaparro Sainz, María del Mar Felices de la Fuente
Departamento de Educación. Universidad de Almería
lfr990@ual.es; alvarocs@ual.es; marfelices@ual.es

Introducción y Marco Teórico

- ✓ Los museos emergen como espacios de aprendizaje interdisciplinar que trascienden los límites del aula y fomentan el desarrollo de competencias culturales, sociales y cívicas en el estudiantado (Fontal e Ibáñez, 2017).
- ✓ El presente estudio aborda la necesidad de analizar la manera en que el profesorado en formación inicial concibe y valora los museos como recurso didáctico para generar aprendizajes significativos.
- ✓ Desde una perspectiva sociocrítica (Loza et al., 2020), se considera imperativo repensar los modelos de formación inicial, promoviendo una visión del museo como un entorno activo de enseñanza-aprendizaje.



Preguntas de investigación

- ¿Cómo conciben los futuros docentes los espacios museísticos?
- ¿Cómo valoran su uso didáctico y educativo?

Metodología

Diseño de la investigación

Metodología mixta combinando datos cualitativos y cuantitativos.

Participantes

- Cuestionario: 196 estudiantes de la UAL.
- Grupos de discusión: 12 estudiantes de la UAL.

Instrumentos y análisis de datos

- Cuestionario ODOMU (validado por expertos): análisis realizado con el programa estadístico SPSS v.29.
- Grupos de discusión: codificación de respuestas en torno a los diferentes tópicos planteados en las preguntas guía y los objetivos de la investigación.

Objetivos de la investigación

- ✓ Analizar la percepción que el profesorado en formación inicial del Grado en Educación Primaria tiene sobre el uso educativo de los museos.
- ✓ Explorar cómo influye la formación recibida en su valoración y predisposición a incorporarlos en su futura práctica docente.



Análisis de resultados

Resultados cuantitativos

- Los participantes asignaron calificaciones significativamente elevadas a elementos como la mediación docente, la utilidad de las actividades participativas y la implementación de tecnologías como la realidad aumentada y los vídeos, con promedios que oscilan entre 3,20 y 4,62. Además, se reconoce la importancia de la planificación didáctica antes, durante y después de la visita para lograr una conexión curricular efectiva.
- Aspecto destacable: diferencias de género encontradas entre hombres y mujeres, otorgando estas últimas mayor importancia a la planificación previa de la salida al museo, la generación de debates y la aplicación de metodologías activas, lo que sugiere una visión más estructurada y participativa de la enseñanza en dichos entornos. Además, se observa una mayor predisposición hacia el uso de recursos digitales y estrategias innovadoras, como talleres manipulativos o Aprendizaje-Servicio.

Resultados cualitativos

Los grupos de discusión reflejan un deseo creciente de superar la visión tradicional del museo como espacio pasivo, apostando por experiencias pedagógicas contextualizadas y emocionalmente significativas. De entre las aportaciones del alumnado, algunas de sus reflexiones fueron:

- 7:7 El docente debería conocer a su alumnado, saber qué les interesa, trabajarlo en el aula y mostrarles ciertas cosas de los museos. Es mejor reducir la cantidad y centrarnos en cosas que les interesen para que su curiosidad no se apague y se aburran.
- 7:15 Nuestro tutor siempre nos hacía actividades pre-durante-post a la visita del museo. Así conocíamos qué íbamos a ver en el museo y aprendíamos de la visita. No eran conocimientos aislados.
- 7:16 Nuestro profesor nos dio una clase magistral sobre el cuadro de las Meninas. Seleccionó algunos objetos y nos explicó Historia e Historia del Arte a través de ellos. Ese aprendizaje nunca se olvida. Vale su peso en oro.

Conclusiones

- ✓ El profesorado en formación inicial valora positivamente el uso educativo de los museos, reconociendo su potencial para enriquecer el aprendizaje y establecer conexiones entre los estudiantes y el patrimonio cultural. Esta percepción se ve favorecida cuando la formación universitaria incorpora experiencias prácticas en museos, lo que subraya la importancia de fortalecer la educación patrimonial en los programas académicos.
- ✓ Se subraya la relevancia de fomentar la colaboración entre universidad, escuela y museos para promover el conocimiento de la oferta museística local, la selección didáctica del patrimonio y el desarrollo de competencias docentes. En este contexto, el cuerpo docente debe asumir un rol transformador, mediante la transformación del aula en un espacio abierto donde el conocimiento se construya también fuera de sus límites físicos.

Referencias

- ✓ Fontal, O. e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- ✓ Loza, R. M., Mamani, J. L., Mariaca, J. S., & Yanqui, F. E. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag. Revista científica digital de psicología*, 9(2), 30-39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>
- ✓ Miralles, P., Gómez, C.J., Arias, V. B. & Fontal, O. (2019). Digital resources and didactic methodology in the initial training of History teachers. *Comunicar*, 61, 41-51. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-04>
- ✓ Oriola, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la educación primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 535-553. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11242>

Agradecimientos y financiación

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación: *Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos* (PDC2022-133041-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGeneration EU/PRTR; del proyecto *La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática* (PID2020-113453RB-I00), financiado por 3 MCIN/AEI/10.13039/501100011033; así como del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería (PPIT-UAL).

4

Formación de profesores en la creación del Geoparque Uberaba Tierra de Gigantes

THIAGO RICCIOPPO

Centro de Formação Casa do Educador, Uberaba, Minas Gerais (Brasil)

DANIEL FERNANDO BOVOLENTA OVIGLI

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Brasil)

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo presentar las acciones de formación para profesionales de la educación en el Geoparque Uberaba Terra de Gigantes, desarrolladas por profesionales de la educación de las redes de educación básica del municipio de Uberaba-MG (Brasil), participantes de las acciones de educación continua que tuvieron lugar entre 2020 y 2023 (antes de la aprobación por la UNESCO). Desde 2020, la Secretaría de Educación de Uberaba, a través de la Secretaría de Formación Profesional/Casa del Educador Profesora Dedê Prais, en colaboración con la Universidad Federal del Triángulo Mineiro y otras instituciones, ha promovido una serie de actividades de formación centradas en las directrices del Geoparque. El entonces aspirante a Geoparque fue reconocido oficialmente como miembro de la Red Mundial de Geoparques de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (Red Mundial de Geoparques – GGN) en 2024.

La problematización se centra en conceptos integrados de patrimonio geológico, cultural y ambiental (Morón-Monge & Morón-Monge, 2015) para establecer conexiones entre estos elementos y la práctica educativa. El objetivo general es analizar cómo se han procesado las formaciones de profesores para el trabajo con el tema “Geoparque Uberaba: Tierra de Gigantes” en los años previos a su creación, así como sus prácticas pedagógicas. Los objetivos específicos son:

- Analizar, bajo la voz de los profesores, el qué ellos desarrollaran en términos de prácticas pedagógicas después de los cursos ofrecidos.
- Investigar los límites y las potencialidades a partir de estas acciones.

Trabajamos en el análisis documental según Pinsky (2006), en acciones formativas dirigidas a los educadores, como cursos, reuniones, conferencias y mesas redondas desarrolladas entre 2020 y 2023, antes de la aprobación del Geoparque por la Unesco. Posteriormente, realizamos reuniones con los participantes con vistas a la realización de grupos focales, desde la perspectiva de Gatti (2005).

En la etapa actual de esta investigación se realizaron dos grupos focales con algunos profesionales de educación básica del territorio del Geoparque que participan en procesos de formación profesional. Estos cursos tenían una duración de 60 a 90 horas de formación teóricas y actividades. Ocurrieron entre los años 2020 al 2023, a saber: cuatro ofertas del curso “Uberaba + 200 años: el cebú también es parte de esta historia”; cuatro ofertas del curso “Geoparque Uberaba: educando para transformar la Tierra de Gigantes”; y una oferta del curso “Pedagogía de los espacios: conociendo el territorio de Uberaba”.

Como resultados preliminares y conclusiones, se destacan:

- a) La formación profesional puede ampliar el conocimiento de los profesionales de educación sobre el potencial educativo del territorio del Geoparque Uberaba antes de la aprobación por la UNESCO.
- b) Permitieron, en cierta medida, abrir canales para incorporar estas discusiones a la vida escolar cotidiana con un enfoque de educación patrimonial para valorar las pluralidades y fortalecer el sentido de comunidad, con miras al desarrollo sustentable.
- c) Se vienen trabajando acciones de educación patrimonial y educación no formal tras la aprobación de la Unesco, pese la necesidad de fortalecer las políticas de geoeducación en el territorio del Geoparque.

REFERENCIAS

- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Líber Livro.
- Morón-Monge, H., & Morón-Monge, M. C. (2017). ¿Educación Patrimonial o Educación Ambiental?: perspectivas que convergen para la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(1), 244-257. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2017.v14.i1.18
- Pinsky, C. B. (2006) *Fontes históricas* (2ª ed.). Contexto.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Agradecemos a los miembros de la comunidad de Uberaba y a las entidades involucradas en la formación y mantenimiento del Geoparque Uberaba Terra de Gigantes, al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro (UFTM), a la Universidad de Trás-os-Montes y Alto Douro (UTAD) y al Programa de Doctorado con Estancia en el Exterior (PDSE), financiado por la Coordinación de Perfeccionamiento Profesional de la Educación Superior (CAPES) del gobierno brasileño.

I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA LA INTELIGENCIA TERRITORIAL Y EMOCIONAL DE LA CIUDADANÍA: PATRIMONIOS CONTROVERSIALES Y FORMACIÓN ECOSOCIAL

Campus de "El Carmen", Facultad de Educación, Psicología y CC. del Deporte. Universidad de Huelva
Organizado por Proyecto EPITEC

FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA CREACIÓN DEL GEOPARQUE UBERABA TIERRA DE GIGANTES

Thiago Riccioppo - Máster en Historia por la Universidad Federal de Uberlândia, estudiante de doctorado en Educación por la Universidad Federal del Triángulo Mineiro y profesor de la Red Municipal de Uberaba en el Centro de Formación Educativa Casa do Educador Dede Prais. Correo electrónico: thiagoriccioppo@gmail.com

Daniel Fernando Bovolenta Ovigli – Doctor en Educación para la Ciencia por la Universidad Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho y profesor de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro. Correo electrónico: daniel.ovigli@uftm.edu.br

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

- Presentar las acciones de formación para profesionales de la educación en el Geoparque Uberaba Terra de Gigantes, reconocido oficialmente como miembro de la Red Mundial de Geoparques de la Unesco (Red Mundial de Geoparques – GGN) en 2024.
- Fueron desarrolladas por profesionales de la educación de las redes de educación básica del municipio de Uberaba-MG (Brasil), participantes de las acciones de educación continua que tuvieron lugar entre 2020 y 2023 (antes de la aprobación por la Unesco).
- Como marco teórico, algunas de estas formaciones adoptaron prácticas de educación no formal, según Marandino et al. (2008), explorando geositios y sitios histórico-culturales.



PROBLEMAS, OBJETIVOS Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

- La problematización se centra en conceptos integrados de patrimonio geológico, cultural y ambiental Morón-Monge y Morón-Monge (2005) para establecer conexiones entre estos elementos y la práctica educativa.

Objetivo general: Analizar como se han procesado las formaciones de profesores para el trabajo con el tema Geoparque Uberaba Tierra de Gigantes en los años previos a su creación, así como sus prácticas pedagógicas.

Objetivos específicos:

- Analizar, bajo la voz de los profesores, el qué ellos desarrollaran en términos de prácticas pedagógicas después de los cursos ofrecidos.
- Investigar los límites y las potencialidades a partir de estas acciones.

Trabajamos en el análisis documental según Pinsky (2006), en acciones formativas dirigidas a los educadores, entre 2020 y 2023, antes de la aprobación del Geoparque por la Unesco. Posteriormente, realizamos reuniones con los participantes con vistas a la realización de grupos focales, desde la perspectiva de Gatti (2005).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

- En la etapa actual de esta investigación se realizaron dos grupos focales con algunos profesionales de educación básica del territorio del Geoparque que participan en procesos de formación profesional. Estos cursos tenían una duración de 60 a 90 horas de formación teóricas y actividades. Ocurrieron entre los años 2020 al 2023, a saber:
- Cuatro ofertas del curso: Uberaba + 200 años: el cebú también es parte de esta historia.
 - Cuatro ofertas del curso: Geoparque Uberaba: educando para transformar la Tierra de Gigantes.
 - Una oferta del curso: Pedagogía de los espacios: conociendo el territorio de Uberaba.

Resultados preliminares y conclusiones

- a) La formación profesional puede ampliar el conocimiento de los profesionales de educación sobre el potencial educativo del territorio del Geoparque Uberaba antes de la aprobación por la UNESCO.
- b) Permitieron, en cierta medida, abrir canales para incorporar estas discusiones a la vida escolar cotidiana con un enfoque de educación patrimonial para valorar las pluralidades y fortalecer el sentido de comunidad, con miras al desarrollo sustentable.
- c) Se vienen trabajando acciones de educación patrimonial y educación no formal tras la aprobación de la Unesco, pese a la necesidad de fortalecer las políticas de geoeducación en el territorio del Geoparque.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Queremos agradecer a los miembros de la comunidad de Uberaba y a las entidades involucradas en la formación y mantenimiento del Geoparque Uberaba Terra de Gigantes, al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro (UFTM), a la Universidad de Trás-os-Montes y Alto Douro (UTAD) y al Programa de Doctorado con Estancia en el Exterior (PDSE), financiado por la Coordinación de Perfeccionamiento Profesional de la Educación Superior (CAPES) del gobierno brasileño.

REFERENCIAS

- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- MARANDINO, M. (Org.). *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não formal e Divulgação em Ciência; FEUSP, 2008.
- MORÓN-MONGE, H.; MORÓN-MONGE, MC *¿Educación Patrimonial o Educación Ambiental?: perspectivas que convergen hacia la enseñanza de las ciencias*. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* . v. 14, n. 1, pág. 244-257. 2017.
- PINSKY, C. *Fontes Históricas*. (Org.) 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

5

La construcción social, identitaria y democrática a través del patrimonio personal en la formación inicial de docentes

MARÍA DEL CARMEN MORÓN-MONGE | BELÉN RUBIO MACHUCA

DANIEL ABRIL-LÓPEZ | ELISA ARROYO MORA

MYRIAM CODES VALCARCE

Universidad de Huelva

MÓNICA TRABAJO RITE

Universidad de Córdoba

RESUMEN

Esta investigación está orientada a la Formación Inicial del Grado de Educación Infantil, del Grado de Educación Primaria y a los futuros docentes del Máster de Profesorado. El hilo conductor que conecta la formación de maestros y docentes está conectado con el Patrimonio Personal y sus relaciones en la construcción del territorio, la Identidad y la ciudadanía democrática. La identidad es un factor clave en los procesos de patrimonialización, esta identidad se reconoce en distintas esferas: la individual y colectiva, pero también la íntima y pública (Fontal & Marín-Cepeda, 2018; Fontal & Sánchez-Macías, 2024). Esta idea de Patrimonio Personal se entiende como aquel que está estrechamente relacionado con el mundo simbólico, cercano y emocional de las personas, siendo los objetos patrimoniales el primer nexo reconocible de lo que es el patrimonio para un individuo, accediéndose a cualidades más complejas de una sociedad como la construcción de la memoria histórica, individual y colectiva y también a cómo es su marco de referencia mental y axiológico (Norman, 2005). La identidad patrimonial tiene su transferencia en la identidad docente, donde se vuelcan sus experiencias personales, formativas, sus esquemas de valores y normas, junto con la visión del mundo y la cultura; aspectos clave para comprender no solo los procesos de patrimonialización en docentes, sino también para entender qué papel tiene la educación patrimonial y cómo puede diferir entre los distintos niveles educativos.

El objetivo principal es comprender el patrimonio desde sus diferentes esferas; desde la personal hasta el patrimonio compartido, desde la íntima hasta la pública en la formación Inicial de docentes del Grado en Educación Infantil, Primaria y Profesorado de Secundaria en la especialidad de Ciencias Sociales (MAES). Los objetivos específicos son:

- OB.1 Identificar tipos de vínculos y actitudes entre los objetos patrimoniales y las personas de manera contextualizada al territorio.
- OB.2 Identificar y explicar patrones y elementos clave entre los vínculos de patrimonio y personas.
- OB.3 Comprender las relaciones entre Patrimonio-Territorio y la identidad como catalizador de los procesos de patrimonialización en la formación inicial de docentes.
- OB.4 Comprender cómo los docentes y maestros en formación entienden y construyen las relaciones entre Patrimonio y la Identidad docente y sus implicaciones didácticas.

La metodología se basa en la investigación de carácter cualitativo, situada en el paradigma interpretativo y naturalista y etnográfico. Las técnicas de recogida de información son la foto-elicitación y narrativa, las líneas de vida y el diseño de un sistema de categorías como instrumento de análisis de resultados.

Los resultados indican diferencias apreciables entre los grupos de docentes en formación estudiados. Así, en los maestros de Educación Infantil, se observa un cierto predominio de la selección de objetos patrimoniales de carácter religioso que se relacionan directamente con creencias y valores dentro del ámbito familiar. Este vínculo tiene un claro carácter simbólico y afectivo acotado al objeto material y a una serie de valores personales y familiares, pero que en la mayoría de las ocasiones no trasciende hacia su identidad docente y patrimonial. Frente a este grupo, están los maestros de primaria y los docentes de secundaria, entre los cuales existe una gran variedad de objetos personales (incluyendo lugares concretos) atribuyéndoles un valor inicialmente patrimonial material. Sin embargo,

en sus reflexiones les otorgan un carácter inmaterial, dotándoles de una significación personal, familiar y docente. A veces, identifican claramente la trascendencia del patrimonio personal como conformador de su identidad docente. En estos casos, el patrimonio que tiene un valor simbólico y afectivo trasciende de la materialidad e identifican relaciones vinculadas a la identidad de género o, por ejemplo, como punto de referencia y de reinicio de sus vidas. Es frecuente encontrar entre los objetos patrimoniales relaciones directas con abuelos y abuelas, y especialmente los vínculos matrilineales, habituales en las docentes de secundaria. En estos casos las docentes identifican aspectos patrimoniales simbólicos, afectivos, identitarios y sobre todo evocadores de la memoria, no solo de la historia familiar, sino también de la memoria histórica, e incluso democrática. Por tanto, una diferencia muy marcada entre ambos grupos de docentes es el valor otorgado a los objetos patrimoniales. En el grupo de docentes de E.P y E.S no solo queda acotado a la materialidad del objeto, sino también se valora su dimensión inmaterial conectada con los valores personales, culturales e incluso universales y democráticos. En este sentido, se pasa del patrimonio íntimo y personal a un patrimonio compartido y colectivo.

REFERENCIAS

- Fontal, O., & Sánchez-Macías, I. (2024). Personas y patrimonios compartidos. *Perfiles Educativos*, 46(183), 128-148. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.59070>
- Fontal, O., & Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, individuo y sociedad*, 30(3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Norman, D. A. (2005). *Por qué nos gustan (o no) los objetos cotidianos*. Paidós.
- Orozco, K. (2020). Patrimonio territorial: una revisión teórico-conceptual. Aplicaciones y dificultades del caso español. *Urbano (Concepción)*, 23(41), 26-39. <https://dx.doi.org/10.22320/07183607.2020.23.41.02>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)” (PID2020-116662GB-I00), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

Proyecto de Innovación Docente e Investigación Educativa “La construcción social, identitaria y democrática a través del patrimonio personal en la formación inicial de docentes”. Vicerrectorado de Innovación y Empleabilidad de la Universidad de Huelva. 2024/2025

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL, IDENTITARIA Y DEMOCRÁTICA A TRAVÉS DEL PATRIMONIO PERSONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

MARCO TEÓRICO: ¿QUÉ NOS INTERESA CONOCER?

Esta investigación está orientada a la Formación Inicial del Grado de Educación Infantil, del Grado de Educación Primaria y a los futuros docentes del Máster de Profesorado.

El hilo conductor que conecta la formación de maestros y docentes está conectado con el **Patrimonio Personal** y sus relaciones en la **construcción del territorio, la Identidad y la ciudadanía democrática**.

La identidad es un factor clave en los procesos de patrimonialización, esta identidad se reconoce en distintas esferas: la individual y colectiva pero también la íntima y pública (Fontal y Cepeda, 2018; 2024).

Esta idea de Patrimonio Personal se entiende como aquel que está estrechamente relacionado con el mundo simbólico, cercano y

emocional de las personas siendo los **objetos patrimoniales el primer nexo reconocible** de lo que es el patrimonio para un individuo, accediéndose a cualidades más complejas de una sociedad como la construcción de la memoria histórica, individual y colectiva y también a cómo es su marco de referencia mental y axiológico (Norman, 2005).

La identidad patrimonial tiene su **transferencia en la identidad docente**, donde se vuelcan sus experiencias personales, formativas, sus esquemas de valores y normas, junto con la visión del mundo y la cultura. Aspectos claves para comprender no solo los procesos de patrimonialización en docentes, sino también para entender qué papel tiene la educación patrimonial y cómo puede diferir entre los distintos niveles educativos.

¿CUÁLES SON NUESTROS OBJETIVOS?

OBJETIVO PRINCIPAL

Comprender el Patrimonio desde sus diferentes esferas; desde la Personal hasta Patrimonio Compartido, desde la íntima hasta la pública en la formación Inicial de docentes del Grado Educación infantil, primaria y profesorado de secundaria, especialidad de CCSS (MAES).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- OB.1** Identificar **tipos de vínculos y actitudes** entre los objetos patrimoniales y las personas de manera contextualizada al territorio.
- OB.2** Identificar y explicar patrones y elementos claves entre los vínculos de patrimonio y personas.
- OB.3** Comprender las **relaciones** entre **Patrimonio-Territorio y la identidad** como **catalizador** de los procesos de Patrimonialización en la formación inicial de docentes.
- OB.4** Comprender cómo los docentes y maestros en formación entiende y construyen las relaciones entre Patrimonio y la Identidad docente y sus implicaciones didácticas.



¿CUÁL ES NUESTRA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN?

- Investigación de carácter Cualitativo
- Situada en el **Paradigma Interpretativo y Etnográfico**

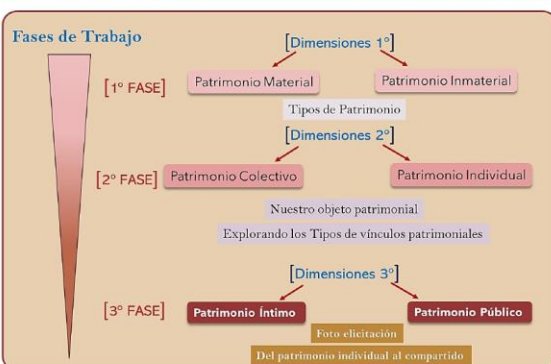
INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Sistema de Categoría. Tipos de vínculos patrimoniales y niveles de conexión con la identidad personal y la identidad colectiva

ALGUNOS RESULTADOS

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

- Técnica Foto-elicitación + Narrativas
- Líneas de vida



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fontal, O., & Marín, I. (2024). Personas y patrimonios compartidos. Perfiles Educativos, 46(183), 128-148. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2024.183.59070>
- Fontal, O., y Marín, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, individuo y sociedad*, 30(3), 483-500.
- Norman, D.A. (2005). *Por qué nos gustan (o no) los objetos cotidianos*. Barcelona: Paidós.

AUTORAS Y AUTORES

M^a Carmen Morón Monge; Belén Rubio Machuca; Mónica Trabajo Rite; Daniel Abril López, Elisa Arroyo Mora; Myriam Codes Valcarce.

AGRADECIMIENTOS

Proyecto I+D+i "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)" (PID2020-116662GB-I00), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 Proyectos de Innovación docente e Investigación Educativa. Vicerrectorado de Innovación y Empleabilidad de la Universidad de Huelva. 2024/2025

Los **Resultados** indican diferencias apreciables entre los grupos de docentes en formación estudiados. Así, en los maestros de **Educación Infantil**, se observa un cierto predominio de la selección de objetos patrimoniales de carácter religioso que se relacionan directamente con **creencias y valores** dentro del ámbito familiar. Este vínculo tiene un claro carácter simbólico y afectivo acotado al objeto material y a una serie de valores personales y familiares, pero que en la mayoría de las ocasiones **no trasciende** hacia su **identidad docente y patrimonial**.

Frente a este grupo, están los **maestros de primaria y los docentes de secundaria**, entre los cuales existe una gran variedad de objetos personales (incluyendo lugares concretos) atribuyéndoles un valor inicialmente patrimonial material. Sin embargo, en sus reflexiones les otorgan un **carácter inmaterial**, dotándoles de una significación personal, familiar y docente. A veces, identifican claramente la trascendencia del **patrimonio personal** como conformador de su **identidad docente**, en estos casos, el patrimonio

que tiene un valor simbólico y afectivo trasciende de la materialidad e identifican relaciones vinculadas a la **identidad de género** o, por ejemplo, como punto de referencia y de reinicio de sus vidas. Es frecuente encontrar entre los objetos patrimoniales relaciones directas con las abuelas y abuelos, y especialmente los **vínculos matrilineales**, habituales en las docentes de secundaria. En estos casos las docentes identifican aspectos patrimoniales simbólicos, afectivos, identitarios y sobre todo evocadores de la memoria no solo de la historia familiar sino también de la **memoria histórica, e incluso democrática**.

Por tanto, una diferencia muy marcada entre ambos grupos de docentes es el **valor otorgado** a los objetos patrimoniales; En el grupo de docentes E.P y E.S no solo queda acotado a la materialidad del objeto sino también se valora su **dimensión inmaterial** conectada con los valores personales, culturales e incluso universales y democráticos. En este sentido, se pasa del **patrimonio íntimo y personal** a un **patrimonio compartido y colectivo**.

6

Una experiencia didáctica basada en el patrimonio ambiental en un contexto de vulnerabilidad social

JUAN CARLOS ROMERO-VILLADÓNIGA

Universidad de Huelva

IRENE GALVÁN SEPÚLVEDA

Junta de Andalucía

RESUMEN

Esta experiencia didáctica se realizó en la asignatura de Geografía e Historia de 3º de ESO, en el IES La Marisma (Huelva) a lo largo del curso académico 2023-2024. En contextos donde la vulnerabilidad social hace acto de presencia, la importancia del patrimonio, en sus diferentes dimensiones, resulta más que evidente. Partiendo de una visión compleja (Morín, 1999, 2004), observamos cómo la interacción de diferentes subsistemas educativos interactúa entre sí (Romero-Villadóniga, 2019, 2024), teniendo el curricular y didáctico una gran importancia. De ello se deduce la necesidad de abogar por un nuevo paradigma educativo (Morín, 1999), que permita la aproximación de imaginarios sociales muy diferenciados entre sí a través de la cordialidad como forma de aproximación interpersonal (Cortina, 2009), por medio de elementos conectores de la realidad, siendo el patrimonio natural el que emplearemos en la experiencia concreta. En estos contextos, el Aprendizaje/Servicio (García-Rodicio & Sillio-Sáiz, 2012), permite la aparición de nuevas formas de aproximación interpersonales, así como de imaginarios sociales, traducándose en el plano didáctico en la generación de un aprendizaje útil y cercano, siendo la educación patrimonial, el principal eje articulador, gracias a su capacidad de vehicular los centros de interés y preocupaciones de la sociedad (Cuenca, 2014).

Bajo una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), a partir del paradigma de la complejidad (Ruiz, 2018), el problema general será evidenciar cómo el patrimonio natural ayuda en la aproximación de imaginarios sociales diferenciados. A través de la generación de cuatro categorías (I. Qué aprende el alumnado II. Estilos de Enseñanza y Aprendizaje; III. Grado de percepción patrimonial; IV. Grado de difusión de la experiencia), organizadas por medio de una escala de progresión, se analizará cómo un cambio en el estilo de enseñanza, a través del patrimonio como hilo conductor, ayudará en la mitigación de problemas de convivencia presentes en el centro. Para ello se plantean los siguientes objetivos:

1. Fomentar el conocimiento del patrimonio natural próximo a través del análisis documental y el contacto directo con los espacios vivenciales.
2. Impulsar el trabajo en equipo y la generación de nuevas formas de aproximación al conocimiento, a través del aprendizaje cooperativo, al objeto de profundizar en la competencia de aprender a aprender.
3. Capacitar habilidades digitales y herramientas comunicativas a través de la generación de un espacio de difusión en el centro.
4. Empezar aprendizajes basados en el aprendizaje servicio, con protagonismo del alumnado, bajo formatos de difusión de la experiencia.

Los resultados obtenidos a raíz de la implementación del proyecto, en cada una de las categorías analíticas, nos hablan de cómo el patrimonio próximo no resulta ser un simple recurso empleable dentro y fuera del aula, sino que ayuda a la hora de la aproximación de imaginarios sociales, en principio divergentes. Se encuentra dentro de los marcos sociales de significación de cada sujeto, siendo apropiado, significado y recreado a partir de su apreciación simbólica en las cotidianidades de los sujetos, pudiendo ser percibido como elemento de cohesión o diferenciación frente a la alteridad. A destacar los resultados obtenidos en las categorías I (Qué aprende el alumnado) y II (Estilos de Enseñanza/Aprendizaje), donde se evidencia cómo el nivel de desarrollo de las habilidades por parte del alumnado va en paralelo al nivel de motivación y las formas de aproximación al trabajo. La generación de modos de comunicación multidireccionales, así como a asunción de diferentes perfiles en los agentes que intervienen en la

acción educativa, ayudará en la mitigación de las discontinuidades presentes entre familias y escuela (Bellamy, 2014, 2016), eliminando barreras participativas hasta la fecha más que evidentes, sirviendo el patrimonio natural como elemento cohesionador del proceso.

REFERENCIAS

- Aricó, G., Mansilla, J., & Stanchieri, M. (2016). *Mierda de ciudad. Una rearticulación del urbanismo neoliberal desde las Ciencias Sociales*. Pollen.
- Bellamy, F. (2014). *Les Desherites ou l'urgence de transmettre*. Plon.
- Bellamy, F. (2016). *Pourquoi enseignons-nous?* SOS Education.
- Cortina, A. (2009). *Ética de la razón cordial*. Nóbel.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76–96. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2566>
- Fortoul, M. (2011). Los grupos de investigación. Un acercamiento desde una mirada ética. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(2). <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.2.007>
- García-Rodicio, H., & Silió-Sáiz, G. (2012). Tomando la temperatura al Aprendizaje-Servicio. ¿Qué procesos de aprendizaje, fríos y cálidos, promueve? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie6021318>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana.
- Morin, E. (2004). *Unir los conocimientos*. Plural.
- Romero-Villadóniga, J. C. (2019). *Una antropología compleja. Las tramas de violencia en un contexto educativo con vulnerabilidad social. La Cordialidad como alternativa* [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha]. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/41>
- Romero-Villadóniga, J. C. (2024). *Construcción del sujeto complejo a partir de una nueva didáctica de las ciencias sociales en un contexto de vulnerabilidad social. Un análisis desde la educación patrimonial* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva] <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/23439?show=full>
- Ruiz, E. (2018). Etnografía para la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 33(2). <http://hdl.handle.net/10481/49446>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Esta publicación es parte del Proyecto de I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)”, referencia PID2020-116662GB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033, y se enmarca en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva y en la RED-14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales, referencia RED2018/102336/T, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA BASADA EN EL PATRIMONIO AMBIENTAL EN UN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD SOCIAL.

Juan Carlos Romero Villadóniga
Departamento de Didácticas Integradas. UHU

Irene Galván Sepúlveda
IES La Marisma. Junta de Andalucía



El IES La Marisma se encuentra enclavado en pleno corazón del Distrito V de Huelva, próximo a la barriada Diego Sayago, una de las barriadas más depauperadas de Andalucía.



En este contexto, el alumnado que acude al centro presenta carencias educativas y sociales acusadas, no teniendo el Patrimonio más que una significación residual en sus contextos diarios de vida.

POR ELLO, SE HA NECESITADO IMPLEMENTAR UN PROYECTO BASADO EN LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL, CUYOS OBJETIVOS SE CONCRETARÁN EN...

1. IDENTIFICACIÓN	
CURSO	3º ESO
TÍTULO	Patrimonio cultural en contextos de riesgo de las emociones
DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE APLICACIÓN	
El desarrollo del presente curso está concebido por un docente investigador con el propósito de fomentar la curiosidad, fomentar la capacidad de análisis, promover la autonomía de la mente, la capacidad de la toma de decisiones del grupo, la capacidad de análisis, la capacidad de síntesis, la capacidad de comunicación, así como la capacidad de trabajo en equipo y la capacidad de análisis y síntesis de los datos obtenidos.	
IMPLANTACIÓN	Tercer trimestre
ÁREA / MATERIA / ASIGNATURA	Geografía e Historia; Inglés; Expresión Plástica y Visual.
2. JUSTIFICACIÓN	
Este proyecto se enmarca dentro de la estrategia de desarrollo sostenible "Patrimonio cultural sostenible", que afecta a todas las materias de la enseñanza secundaria obligatoria, así como a todas las materias de la enseñanza superior, y que tiene como objetivo promover el conocimiento del patrimonio cultural, así como la capacidad de análisis y síntesis de los datos obtenidos, así como la capacidad de trabajo en equipo y la capacidad de análisis y síntesis de los datos obtenidos.	



LA INVESTIGACIÓN SE ARTICULARÁ POR MEDIO DE CATEGORÍAS, COMPUESTAS POR VARIABLES BASADAS EN HIPÓTESIS DE PROGRESIÓN, A PARTIR DE LA CONCEPCIÓN DEL AULA COMO MENTE SOCIAL. PARA ELLO IRÁN DESARROLLÁNDOSE DIFERENTES ACTIVIDADES EN SU EJECUCIÓN.

Fomentar el conocimiento del patrimonio natural próximo a través del análisis documental y el contacto directo con los espacios vivenciales

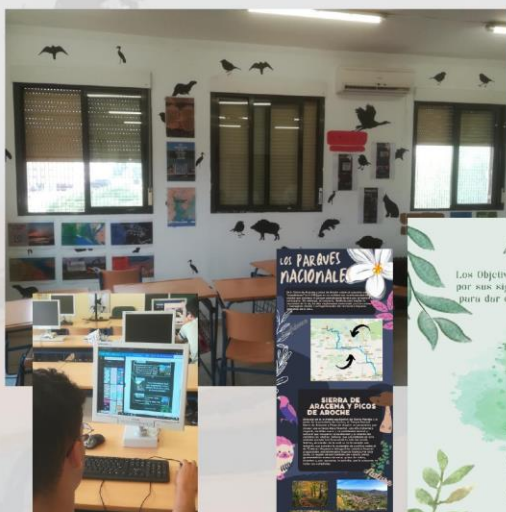
Impulsar el trabajo en equipo y la generación de nuevas formas de aproximación al conocimiento, a través del aprendizaje cooperativo, al objeto de profundizar en la competencia de aprender a aprender

Capacitar habilidades digitales y herramientas comunicativas a través de la generación de un espacio de difusión en el centro.

Emprender aprendizajes basados en el aprendizaje servicio, con protagonismo del alumnado, bajo formatos de difusión de la experiencia.

FASE DE LA SECUENCIA	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES E INSTRUMENTOS
MOTIVAR	Debate inicial de grupo	G.H: 1.2.2.2.3.1.3.2.4.1.4.2	Debate
MOVILIZAR	Búsqueda transversal de conceptos ligados con la experiencia	G.H: 1.2.2.2.3.1.3.2.4.1.4.2	Classroom
ACTIVAR	Videos sobre la experiencia y búsqueda de información	G.H: 1.2.2.2.3.1.3.2.4.1.4.2	Camera
EXPLORAR	Espacios naturales del patrimonio onubense	G.H: 1.1.1.2.1.3.2.1.3.2.4.1.4.2 IN: 2.1.2.3.3.1.5.2 EPV: 5.1.; 5.2.; 5.3	Camera
	Ligazón con los ODS	G.H: 3.1.1.1 2.1.2.3.3.1.5.2	Camera
	Diseño <i>ketosot</i> específicos de cada campo estudiado	G.H: 1.1.1.2.1.3.2.1.3.2.4.1.4.2	Ketosot
ESTRUCTURAR	Realización de moldes experienciales	EPV: 5.1.; 5.2.; 5.3	Material cerámico
APLICAR Y COMPROBAR	"Aula como ambiente" y puesta en marcha de la exposición permanente	G.H: 1.1.1.2.1.3.2.1.3.1.3.2.7.2 IN: 2.1.2.3.3.1.4.2.5.2 EPV: 5.1.; 5.2.; 5.3	Exposición
CONCLUIR	Exposición y difusión	G.H: 1.1.; 1.3.; 2.1.; 2.2.; 7.2 IN: 2.1.2.3.3.1.5.2 EPV: 5.1.; 5.2.; 5.3	Rúbrica y registro de observación

LOS RESULTADOS OBTENIDOS ARROJAN LUZ NO SÓLO EN LO REFERENTE A LA VISIÓN PATRIMONIAL SINO, IGUALMENTE, A LA FORMA DE APROXIMACIÓN INTERPERSONAL EN ESTE CONTEXTO DE VULNERABILIDAD SOCIAL.



¿Qué son los ODS?

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (2013-2030), también conocidos por sus siglas ODS, son una iniciativa impulsada por Naciones Unidas para dar continuidad a la agenda de desarrollo tras los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

ODS Prioritarios

- Trabajo decente y crecimiento económico
- Ciudades sostenibles
- Producción y consumo responsables
- Acción por el clima
- Vida submarina
- Vida de ecosistemas terrestres

¿Cómo llevar a cabo?

- Reduce el desperdicio de comida y apoya la agricultura local.
- No malgastes el agua.
- Reduce el uso de energía eléctrica y elige electrodomésticos eficientes.
- Evita el consumo de combustible.
- Recicla y reduce el uso de plásticos.

-SIRVE PARA LA CREACIÓN DE ESPACIOS DE CONVERGENCIA DE IMAGINARIOS SOCIALES DIFERENTES, ASÍ COMO PARA LA GENERACIÓN DE NUEVAS GRAMÁTICAS DE APROXIMACIÓN INTERPERSONAL.

-FACILITA LA FLEXIBILIZACIÓN DE ROLES DE LOS DIFERENTES AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA ACCIÓN.

-AYUDA EN EL FOMENTO DE LA COMPETENCIA DIGITAL AL CONVERTIRSE EN VEHICULIZADOR DEL APRENDIZAJE.

-FOMENTA LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO, POTENCIANDO UN APRENDIZAJE PERSONALIZADO ÚTIL Y PRÓXIMO A SUS CENTROS DE INTERÉS.

-PUEDE SER UTILIZADO COMO OPORTUNIDAD A LA HORA DE IMPLEMENTAR NUEVAS DIDÁCTICAS EN EL AULA, SIEMPRE QUE SE ASUMA EL CARÁCTER CONTROVERSIAL DEL PATRIMONIO.

-AYUDA A LA GENERACIÓN DE NUEVAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN, AYUDANDO A DISMINUIR LAS DISCONTINUIDADES EXISTENTES ENTRE FAMILIAS Y ESCUELA, AL INTRODUCIR EL ENTORNO COMO UN RECURSO DIDÁCTICO DE PRIMER ORDEN.

Ayuda PID2020-116662GB-I00 ("Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)"), financiada por:



Ciudadanía activa inclusiva y educación patrimonial en la escuela: intervención con DUA y TRICS

YAHIEL CASTAÑEDA SOTO | JOSÉ ANTONIO VELA ROMERO
EMILIO JOSÉ DELGADO-ALGARRA
Universidad de Huelva

RESUMEN

En la actualidad, la educación no solo busca transmitir conocimientos, sino también formar ciudadanos activos y comprometidos con su entorno. La ciudadanía activa implica la participación en la vida democrática y la defensa de los derechos humanos, lo cual se vuelve esencial desde la educación primaria (Geboers et al, 2013). La formación de ciudadanos activos desde temprana edad es crucial para el fortalecimiento de la democracia y la cohesión social. Además, se reconoce la necesidad de que las escuelas adopten enfoques inclusivos que consideren la diversidad del alumnado y faciliten la participación de todos los estudiantes (UNESCO, 2017). Por ello, en este contexto, la escuela se configura como un espacio clave para la promoción de valores democráticos y la participación cívica (Delgado-Algarra et al., 2022). La ciudadanía activa ha evolucionado más allá del ejercicio de derechos políticos, incorporando dimensiones sociales, culturales y digitales que, como aluden Pérez-Martín y Bravo-Torija (2024), implican pensamiento crítico y responsabilidad social. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), por su parte, propone entornos flexibles que atienden la diversidad del alumnado (Meyer et al., 2014). Las TRICS —Tecnologías de la Representación, la Interacción, la Comunicación y la Colaboración— promueven el acceso equitativo al conocimiento y la interacción digital significativa (Bernal-Meneses et al., 2019). Esta propuesta teórica integra DUA y TRICS como marco para desarrollar ciudadanía activa desde la infancia, favoreciendo la participación inclusiva y el empoderamiento estudiantil.

El problema se sitúa en la escasa participación activa del alumnado con diversidad funcional. Aunque existen normativas inclusivas, las prácticas en el aula siguen siendo limitadas en términos de accesibilidad y equidad (Ainscow, 2020). Se plantea que una intervención basada en DUA y TRIC mejorará competencias clave como el pensamiento crítico y la colaboración (Bond et al., 2020), por tanto, el objetivo general es fomentar la ciudadanía activa a través de una propuesta inclusiva con DUA y TRIC. Se contemplan objetivos específicos como analizar políticas educativas, diseñar e implementar la propuesta, y evaluar su impacto. Se indagaron las intervenciones eficaces y sobresalientes que han dado buenos resultados sobre este tema y, por tanto, se elige la metodología de enfoque mixto y diseño de estudio de caso. Es una propuesta de intervención educativa en formato de taller didáctico estructurado, diseñado para promover la ciudadanía activa en estudiantes de Educación Primaria mediante la simulación de presupuestos participativos escolares con el uso de herramientas TRIC. Se organiza en fases semanales y cuenta con la capacitación del docente, la participación activa del alumnado y una evaluación formativa del proceso. El centro educativo es de un pueblo de la provincia de Sevilla. La investigación contará con una población 285 alumnos que representará una variedad de características individuales y asegurar que los resultados sean generalizables. La muestra incluirá 30 estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje, capacidades y contextos socioeconómicos. Por consiguiente, el modelo pedagógico que sustenta esta intervención es híbrido, combinando el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje-Servicio (ApS), donde los estudiantes desarrollan competencias clave a través de la formulación de propuestas para mejorar su entorno escolar, participando activamente en procesos de simulación democrática con impacto simbólico o real, apoyados por el uso de tecnologías digitales. Se espera que esta diversidad permita evaluar cómo la propuesta educativa basada en DUA y TRICS impacta en distintos grupos de estudiantes. Se utilizarán entrevistas semiestructuradas, observaciones y cuestionarios pre y post. El análisis combinará técnicas cualitativas (análisis temático) y cuantitativas (prueba t de Student, ANOVA, regresión múltiple) para evaluar el impacto de la intervención.

Los resultados preliminares indican mejoras significativas en la participación estudiantil y en el ambiente inclusivo del aula. Las observaciones realizadas muestran una evolución positiva en la dinámica de las clases, donde los estudiantes se sienten más involucrados y responsables de su aprendizaje. Las entrevistas con los docentes revelan que la implementación del DUA y las TRIC ha promovido un entorno más colaborativo, en el que los estudiantes no solo participan con mayor frecuencia, sino que también muestran mayor autonomía y disposición al trabajo en

equipo (Retegui, 2020). Asimismo, se ha identificado un aumento en el uso pedagógico de tecnologías inclusivas que permiten múltiples formas de representación y expresión del conocimiento. Lopezosa (2020) argumenta que esto ha favorecido la accesibilidad para estudiantes con distintas capacidades, motivándolos a participar activamente y contribuyendo a una mayor equidad educativa. Los docentes reportan un cambio en la actitud del alumnado, describiendo un aumento en la motivación intrínseca, la autoeficacia y el sentido de pertenencia al grupo. Cuestionarios pre y post test evalúan habilidades ciudadanas como pensamiento crítico, comunicación y colaboración. Se espera confirmar que DUA y TRIC contribuyen al desarrollo de una ciudadanía activa desde edades tempranas (Martínez, 2014). En conclusión, la propuesta demuestra que la integración pedagógica de DUA y TRICS fomenta entornos equitativos y participativos. Se vislumbra su viabilidad como modelo replicable para transformar la cultura educativa hacia una mayor inclusión y democracia en la escuela (Katsamakakos, et al 2022). Esta transformación prepara al alumnado para participar activamente en una sociedad digital y plural.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Bernal-Meneses, L, Gabelas-Barroso, J. A., & Marta-Lazo, C. (2019). *Las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) como entorno de integración social*. Interface - Comunicação, Saúde, Educação.
- Bond, M., Zawacki-Richter, O., & Nichols, M. (2019). Revisiting Five Decades of Educational Technology Research: A Content and Authorship Analysis of The British Journal of Educational Technology. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 12–63. <https://doi.org/10.1111/bjet.12730>
- Delgado-Algarra, E. J., Vela-Romero, J. A., López-Meneses, E., & Bernal-Bravo, C. (2022). Educación ciudadana, patrimonial e inclusiva: construcción de un sistema de categorías para el análisis de experiencias didácticas. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 17, 59-72. <https://doi.org/10.46666/ijeri.6511>
- Geboers, E., Geijssels, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- Katsamakakos, E., Miliareisis, K., & Pavlov, O. V. (2022). Digital platforms for the common good: Social innovation for active citizenship and ESG. *Sustainability*, 14(2), 639. <https://doi.org/10.3390/su14020639>
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci, & L. Codina (Eds.). *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, (1), (pp. 88-97). DigiDoc-Universitat Pompeu Fab.
- Martínez, A. (2014). Aplicación de las TIC en el diseño Universal de Aprendizaje. En J. Maquilón, A. Escarbajal & R. Nortes (Coords). *Vivencias innovadoras en las aulas de primaria*, (pp. 37-50). EDITUM.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Pérez-Martín, J. M., & Bravo-Torija, B. (2024). Educación para la Justicia Ambiental: Trabajar desde las Aulas la Formación de una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 7-9. https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2024_13_1
- Retegui, L. M. (2020). La observación participante en una redacción. *La trama de la comunicación*, 24(2), 103-119. <https://doi.org/10.35305/lt.v24i2.747>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. United Nations.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Se agradece al equipo docente y a la dirección de la escuela primaria de Las Cabezas de San Juan, Sevilla, por su apoyo y colaboración. Esta investigación se desarrollará de forma independiente y no cuenta con financiación externa. Se enmarca dentro de un proyecto académico orientado a promover la inclusión y el desarrollo cívico en contextos escolares.

Ciudadanía activa inclusiva y educación patrimonial en la escuela: intervención con DUA y TRICS



OBJETIVO

Desarrollar la competencia para una ciudadanía activa en estudiantes de un centro educativo de España mediante una intervención educativa inclusiva y patrimonial, basada en los principios del DUA y apoyada en el uso de las TRICS.

INTRODUCCIÓN

La ciudadanía activa implica la participación en la vida democrática y la defensa de los derechos humanos, lo cual se vuelve esencial desde la educación primaria.



METODOLOGÍA

- Enfoque mixto
- Diseño de estudio de caso

Propuesta de intervención educativa en formato de taller didáctico estructurado, diseñado para promover la competencia para una ciudadanía activa.

Modelo pedagógico híbrido, combinando el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje-Servicio (ApS).

RESULTADOS

Los resultados preliminares indican mejoras significativas en la participación estudiantil y en el ambiente inclusivo del aula. Las observaciones realizadas muestran una evolución positiva en la dinámica de las clases, donde los estudiantes se sienten más involucrados y responsables de su aprendizaje, logrando una educación patrimonial.



Yahel Castañeda Soto
José Antonio Vela Romero
Emilio José Delgado Algarra



CONCLUSIONES

La integración pedagógica de DUA y TRICS fomenta entornos equitativos y participativos. Se vislumbra su viabilidad como modelo replicable para transformar la cultura educativa hacia una mayor inclusión y democracia en la escuela de una forma más patrimonial.



Universidad
de Huelva

coideso

Pensamiento Contemporáneo e
Innovación para el Desarrollo Social



EPiteC

Proyecto I+D+i PID2020-116662GB-I00, financiado por
MICIU/ AEI/10.13039/501100011033/

8

Coeducación Patrimonial en los currículos de Educación Secundaria Obligatoria en España e Italia

GIULIA POZZI
Universidad de Huelva

RESUMEN

En las últimas décadas, la investigación sobre la educación patrimonial ha puesto de manifiesto la aportación que esta ofrece dentro de la educación formal en la formación de una ciudadanía activa y democrática y en la definición de la identidad del alumnado. Por otra parte, están creciendo los trabajos que destacan cómo el patrimonio que se presenta en el aula suele reflejar enfoques androcéntricos, heteronormativos, eurocéntricos y elitistas, excluyendo a múltiples identidades y perpetuando estereotipos. Para avanzar hacia una educación inclusiva, es fundamental implementar una Coeducación Patrimonial que supere estos enfoques y promueva la igualdad desde la diversidad. Esto permitirá comprender y cuestionar las jerarquías, fomentando una formación integral que prepare al alumnado para contribuir activamente a una sociedad más justa y equitativa. España e Italia son dos países en la Europa mediterránea que comparten raíces culturales comunes y son entre las naciones que cuentan con más patrimonio cultural a nivel mundial. Paralelamente, adoptan medidas bien distintas en materia de género, por tanto, resulta de interés indagar cómo se integra el patrimonio en las orientaciones curriculares de Educación Secundaria Obligatoria de los dos países y determinar si al hacerlo se atiende a la integración de la perspectiva de género.

Con el fin de comparar las orientaciones curriculares de España e Italia, se establecen los siguientes objetivos de investigación:

- Conocer desde una perspectiva cuantitativa la mención que se hace de los términos patrimonio y género.
- Observar qué conceptualización de patrimonio se plantea en los documentos.
- Analizar el grado de integración de la perspectiva de género en las orientaciones.
- Examinar cómo se integra la perspectiva de género en los contenidos relacionados con el patrimonio.

Se ha realizado una investigación fundamentada en la metodología de análisis y comparación de contenidos, centrándose concretamente en los contenidos manifiestos, tomando como referencia los decretos sobre educación secundaria en vigor en España (Real Decreto 217/2022) e Italia (Indicazioni Nazionali, 2012). La investigación adopta un enfoque metodológico mixto, partiendo de una búsqueda terminológica cuantitativa de los términos patrimonio y género y sus respectivos sinónimos o palabras estrechamente relacionadas con ellos. Así mismo, para determinar el nivel de lenguaje inclusivo, se analizan los términos que hacen referencia al género. A continuación, se ha realizado un análisis cualitativo para determinar la conceptualización de cada palabra y las relaciones que se establecen entre ellas.

Los resultados cuantitativos ponen de manifiesto que el decreto español cuenta con más referencias tanto sobre patrimonio como sobre género. Los dos términos aparecen de forma transversal en la mayoría de las áreas de conocimiento, aunque casi nunca se relacionan entre ellos. En cambio, en las ordenaciones italianas el concepto de género está prácticamente ausente y el patrimonio se trata sobre todo en los apartados de Ciencias Sociales. En cuanto al análisis cualitativo, se observa cómo, en general, en ambos decretos el patrimonio está vinculado principalmente a la transmisión de valores pasivos (apreciar, respetar, valorar) en lugar de concebirse como una herramienta de análisis crítico. En este sentido, se puede concluir que el potencial de la educación patrimonial como contenido coeducativo queda desaprovechado en ambos decretos. Por último, respecto al tipo de lenguaje utilizado, destaca que el documento italiano hace un uso manifiesto del masculino genérico, mientras que el español utiliza palabras epicenas y un lenguaje binario inclusivo. Ello refuerza la conclusión de que el texto español otorga más atención a la inclusión y a la equidad que el italiano.

REFERENCIAS

- Ávila-Ruiz, R. M., Borghi, B., & Mattozzi, I. (2009). L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la «Strategia di Lisbona». *Atti XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali*, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009. Pàtron.
- Borghi, B., & Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, 1, 1-20. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10086>
- Cacheda, M. (2019). La coeducación patrimonial o cómo aplicar la perspectiva de género en la educación patrimonial en instituciones culturales y museos. *Cuadernos del Claeh*, 38(110), 273-300. <https://doi.org/10.29192/CLAEH.38.2.12>
- Cacheda, M. (2021). Coeducación patrimonial en arqueología prehistórica: Una herramienta para aplicar la perspectiva de género a la divulgación de la Prehistoria. *Clío: History and History Teaching*. (47), 204-251. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475457
- Cacheda, M. (2022). La representación de las mujeres levantinas en el conjunto rupestre de la Roca de los Moros del Cogul (El Cogul, Lleida) desde una perspectiva feminista. *Complutum*, 33(2), 329-346. <https://doi.org/10.5209/cmpl.84152>
- Cuenca, J. M. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (1), 22-41. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12148>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., & 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>
- Díez-Bedmar, M. C. (2018). Paisajes culturales urbanos con perspectiva de género: Revisión bibliográfica y repercusiones para la didáctica de las ciencias sociales. *UNES. Universidad, escuela y sociedad*, (4), 60-77. <http://hdl.handle.net/10481/58843>
- Rausell, H., & Talavera, M. (2019). *Género y didácticas: Una mirada crítica, una aproximación práctica*. Tirant Humanidades.
- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (DM del 16 novembre 2012, n. 254) (2012).
- Lucas, L., & Delgado-Algarra, E. J. (2021). Patrimonio y coeducación en el marco curricular de la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35(96), 65-82. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91039>
- Lucas, L., & Delgado-Algarra, E. J. (2022). La función coeducativa de los espacios patrimoniales: El caso del Museo Nacional de Antropología. *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia*, (20), 11-31. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4033>
- Mouriño, A. (2022). Re-Pensar los discursos interpretativos del patrimonio desde una perspectiva de género: El caso del pasado prehistórico expuesto en Galicia. *Cuadiernu: Revista internacional de patrimonio, museología social, memoria y territorio*, (10), 37-64.
- Pinto, H., & Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128. <http://dx.doi.org/10.6018/1/222521>
- Raposo, R., Arroyo, E., & Sampedro-Martín, S. (2023). La deconstrucción de los roles de género a través del patrimonio cultural en Educación Infantil. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 67-84. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.05>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, (76). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Coeducación Patrimonial en los currículos de Educación Secundaria Obligatoria en España e Italia

GIULIA POZZI - Universidad de Huelva - giulia.pozzi@alu.uhu.es

1 INTRODUCCIÓN

La Educación Secundaria Obligatoria es una etapa especialmente delicada para el alumnado, ya que corresponde a la fase de la preadolescencia y adolescencia, siendo éstas un momento crucial en la formación de la identidad de cada persona.

En las últimas décadas, la investigación sobre la educación patrimonial ha puesto de manifiesto la aportación que esta ofrece dentro de la educación formal en el desarrollo de la identidad del alumnado y en la formación de una ciudadanía activa y democrática.

Por otra parte, están creciendo los trabajos que destacan cómo el patrimonio que se presenta en el aula suele reflejar enfoques androcéntricos, heteronormativos, eurocéntricos y elitistas, excluyendo a múltiples identidades y perpetuando estereotipos.

Para avanzar hacia una educación realmente inclusiva, es fundamental implementar una Coeducación Patrimonial que supere estos enfoques y promueva la igualdad desde la diversidad. Esto permitirá comprender y cuestionar las jerarquías y los roles de género, fomentando una formación integral que prepare al alumnado para contribuir activamente a una sociedad más justa y equitativa.

España e Italia son dos países en la Europa mediterránea que comparten raíces culturales comunes y son entre las naciones que cuentan con más patrimonio cultural a nivel mundial. Paralelamente, en la última década han adoptado posturas bien diferentes respecto a las cuestiones de género.

Por tanto, resulta de interés indagar cómo se integra el patrimonio en las orientaciones curriculares de Educación Secundaria Obligatoria de los dos países y determinar si al hacerlo se atiende a la integración de la perspectiva de género.

OBJETIVOS

2

▶ Detectar cuantitativamente las menciones que se hacen de los términos patrimonio, género y coeducación.

▶ Observar qué conceptualización de patrimonio se plantea en los decretos.

▶ Analizar el grado de integración de coeducación en la normativa.

▶ Examinar cómo se integra la perspectiva de género en los contenidos relacionados con el patrimonio.

3 METODOLOGÍA

Análisis y comparación de contenidos, centrada en los contenidos manifiestos.

Metodología mixta: búsqueda terminológica cuantitativa y análisis cualitativo de la conceptualización de los términos **patrimonio, género y coeducación** y análisis del nivel de lenguaje inclusivo.

NORMATIVA:

España: Real Decreto 217/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (RD 217/2022).

Italia: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (IN 2012).

4 RESULTADOS

CONTENIDO

IN de 2012

Patrimonio

249 referencias, 33 explícitas.

Contenido educativo, limitado al área de CC.SS.

1 referencia explícita a la *Educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva* dentro de la asignatura de Historia. Predominio de la transmisión de valores pasivos, con algunas referencias a la educación para la ciudadanía activa.

RD 217/2022

670 referencias, 68 explícitas.

Incluido de forma transversal como contenido educativo.

Predominio de la transmisión de valores pasivos, con algunas referencias a la construcción de la identidad y la educación para la ciudadanía activa.

Coeducación

Género: 18 referencias, 4 objeto de análisis.

Las cuestiones de género casi no se mencionan.

Coeducación: 3 referencias implícitas.

Coeducación patrimonial: 1 referencia implícita.

Género: 178 referencias, 118 objeto de análisis.

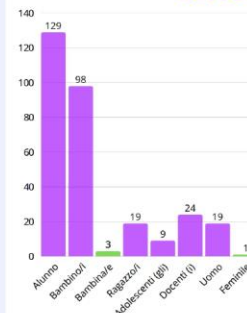
Coeducación: 6 referencias explícitas, en el área de CC.AA. y Ed. Física. 96 referencias implícitas.

Es tratada de forma transversal desde todas las asignaturas y ámbitos de la enseñanza.

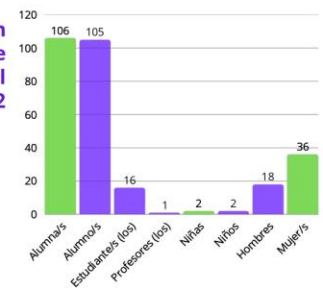
Coeducación patrimonial: 4 referencias implícita.

LENGUAJE

Distribución palabras de género en las IN de 2012



Distribución palabras de género en el RD 217/2022



5 CONCLUSIONES

El RD 217/2022 otorga amplio protagonismo a la consecución de una efectiva igualdad entre hombres y mujeres, mientras que en las IN de 2012 las cuestiones de género están prácticamente ausentes.

En ambos decretos el patrimonio se presenta como contenido educativo y está vinculado principalmente a la transmisión de valores pasivos (apreciar, respetar, valorar) en lugar de concebirse como una herramienta de análisis crítico. A pesar de esto, en algunas área temática del RD 217/2022 se perfila una relación entre patrimonio y coeducación, al plantear la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el análisis de los contenidos patrimoniales. Sin embargo, no se proporcionan ejemplos concretos y por lo tanto se puede concluir que el potencial de la educación patrimonial como contenido coeducativo queda desaprovechado en ambos decretos.

Respecto al tipo de lenguaje utilizado, se destaca que el documento italiano utiliza un lenguaje androcéntrico al adoptar el masculino genérico. Por otro lado el RD 217/2022 utiliza palabras epicenas y un lenguaje binario inclusivo. Ello refuerza la conclusión de que la normativa española otorga más atención a la inclusión y a la equidad que la italiana.



REFERENCIAS

Educación patrimonial crítica: Una propuesta teórico-conceptual desde la enseñanza de las ciencias sociales

FRANCISCA CORREA ROCO | ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ
Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

La presente propuesta se inscribe en el contexto de la investigación “De los cerros al plan: formar ciudadanía desde la educación patrimonial crítica”, cuyo objetivo es analizar el lugar que ocupa la educación patrimonial crítica en la ciudad de Valparaíso y cómo esta puede contribuir a la educación democrática. Con el objetivo de establecer un marco teórico, hemos delimitado una propuesta teórico-conceptual que nos permite situar a la educación patrimonial como una cuestión relevante dentro de la didáctica de las ciencias sociales (González-Monfort & Pagès, 2006), así como enmarcarla en una perspectiva sociocrítica (Pagès et al., 2020), atendiendo al problema de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía (Pagès, 1994, 1998; Santisteban, 2004). Este enfoque considera a la educación patrimonial en términos de su valor educativo (González-Monfort, 2011, 2019), como una herramienta fundamental para la formación de una ciudadanía crítica (González-Monfort, 2011, 2019; Cuenca et al., 2020), participativa, democrática, global y comprometida con la justicia social (Massip et al., 2020). En último término, debe ayudar a formar el pensamiento histórico y crítico, para la participación y el cambio social (Santisteban & Pagés, 2011; González-Monfort & Santisteban, 2011), priorizando en el proceso de la enseñanza de las Ciencias Sociales el trabajo con problemas sociales relevantes o temas controvertidos (Santisteban, 2019), entre los que se encuentra el patrimonio controvertido (Martín-Cáceres et al., 2022).

En el contexto teórico de los estudios del patrimonio desde la didáctica de las ciencias sociales, emerge la necesidad de establecer lineamientos teóricos conceptuales, que nos permitan situar y distinguir el enfoque de una educación patrimonial, considerando el problema de las finalidades de las ciencias sociales. Se hace imprescindible para los fines de esta investigación distinguir la educación patrimonial de aquella perspectiva tradicional que entiende el patrimonio como objeto de herencia, como bien cultural, categorizable e inerte, para dar lugar a una perspectiva crítica de la educación patrimonial basada en la inclusión, la interpretación de las relaciones de poder, el análisis de las narrativas alternativas o construidas sobre los conflictos y el patrimonio, sujetos marginados y, particularmente, que cuestione los conocimientos sobre el patrimonio trabajando en torno a cuestiones socialmente vivas. Para ello, se construye un marco conceptual mediante una revisión teórica en torno al concepto de educación patrimonial crítica y su relación con la formación de una ciudadanía democrática, crítica y participativa. Para ello se revisan los principales estudios sociocríticos en torno al patrimonio y su valor educativo, la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos, y los estudios de los problemas controversiales a través de la educación patrimonial.

El resultado de esta revisión bibliográfica es la propuesta de un marco conceptual de la Educación Patrimonial crítica, teniendo como principales conceptos la educación para la ciudadanía crítica, los problemas sociales relevantes y el pensamiento social crítico. De esto emergen conceptos claves para el desarrollo del pensamiento social crítico en la enseñanza de las ciencias sociales a través de la educación patrimonial, como lo es el de literacidad crítica (Lankshear & McLaren, 1993) y el de conciencia histórica (Santisteban, 2017). El primero de ellos imprescindible para organizar el pensamiento para la acción, y que implica, por tanto, un aprendizaje eminentemente político y para la participación (Santisteban & González-Monfort, 2019, p.93). El segundo utiliza procedimientos para la construcción de la temporalidad y del cambio-continuidad, en un proceso que va del pasado al futuro histórico (Santisteban, 2017), lo que permite entrenar el pensamiento creativo para imaginar futuros alternativos y proponer soluciones en la evolución de los problemas sociales actuales. En este sentido, la educación patrimonial no debe eludir el conflicto o las controversias, sino que más bien debe a través del patrimonio cuestionar e interpretar su realidad, fomentando el desarrollo del pensamiento social crítico con el objetivo de educar a una ciudadanía global crítica, responsable y comprometida con la paz y la justicia social.

REFERENCIAS

- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., & 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. (2023). Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (12), 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.01>
- González-Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (7), 23-36. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126350>
- 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. <http://hdl.handle.net/10366/148154>
- González-Monfort, N., & Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, (198), 41-47.
- Lankshear, C., & McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. State University of New York Press.
- Lucas, L., & Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la escuela*, (89), 35-48. <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R89/R89-3.pdf>
- Massip, M., Barbeito, C., Bartolomé, S., González-Monfort, N., & Santisteban, A. (2020). *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials*. GREDICS.
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J., & Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez-Carrasco, X. M. Souto & P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las Ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp.109-122). Octaedro.
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J., & Cuenca, J. M. (2022). Problemas socioambientales relevantes y pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales: patrimonios controversiales. En J. C. Bel, J. C. Colomer & N. De Alba, (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp.773-782).
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (13), 38-51.
- Pagès, J. (1998). Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les Ciències Socials i de les humanitats: les finalitats i els valors com a opció ideològica. En P. Benejam, J. Pagès & D. Quinquer (Coords), *Psicopedagogia de les Ciències Socials i les Humanitats* (pp.1-5). UOC.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, (53), 87-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- 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>
- Santisteban, A., & Pagès, J. (Coords.) (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Síntesis.

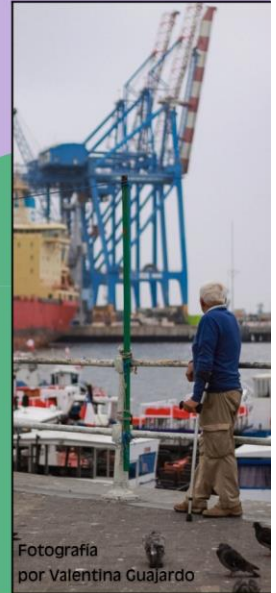
AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile.

Educación patrimonial crítica: Una propuesta teórico- conceptual desde la enseñanza de las ciencias sociales

Francisca Correa Roco - Antoni Santisteban Fernández
Universidad Autónoma de Barcelona

Propuesta inscrita en el contexto del proyecto de investigación:
"De los Cerros al Plan": formar ciudadanía desde la educación patrimonial crítica en Valparaíso.



Objetivo general de la investigación:

Analizar el lugar que ocupa la educación patrimonial crítica en la ciudad de Valparaíso y como esta puede contribuir a la educación democrática.

Objetivo específico:

Establecer una propuesta de marco teórico-conceptual entorno a la educación patrimonial crítica en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales

Con el objetivo de establecer un marco teórico, hemos delimitado una **propuesta teórico conceptual** que nos permite situar a la **educación patrimonial** como una cuestión relevante dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales (González-Monfort y Pagès, 2006), así como enmarcarla en una **perspectiva sociocrítica** (Pagès, González-Monfort y Santisteban, 2020), atendiendo al **problema de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía** (Pagès, 1994, 1998; Santisteban, 2020).

Método de investigación:

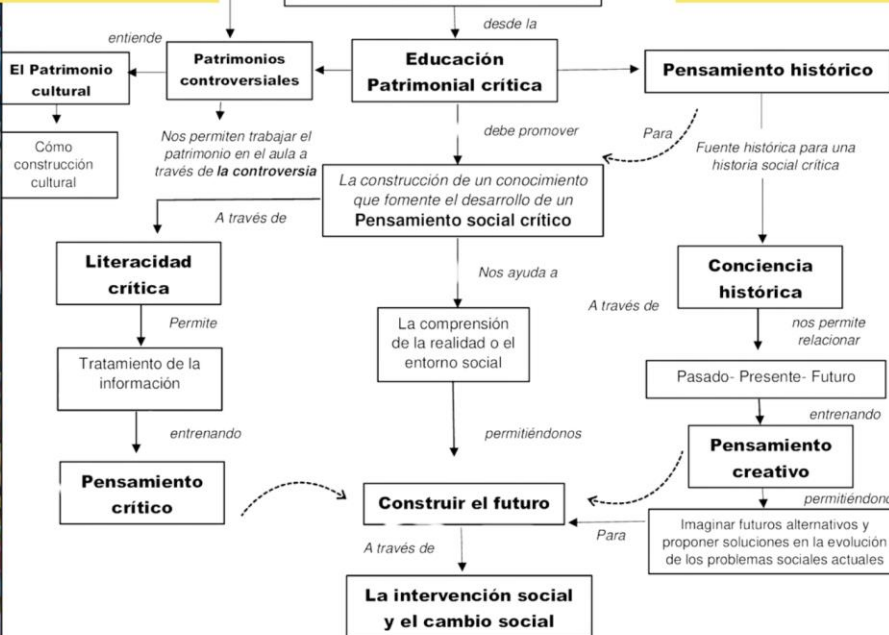
Revisión teórica sobre el concepto de educación patrimonial crítica y su relación con la formación de una ciudadanía democrática, crítica y activa. Se analiza la literatura principal desde una perspectiva socio-crítica, abordando el patrimonio y su valor educativo; la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales relevantes o temas controvertidos; y los estudios sobre problemas controvertidos mediante la educación patrimonial. Lo anterior, en el contexto de investigación del pensamiento del profesorado de Educación Ciudadana en la ciudad de Valparaíso, Chile.

Marco conceptual de la Educación Patrimonial Crítica



Marco teórico:

Educación patrimonial en términos de su valor educativo (González-Monfort, 2011, 2019) Como una herramienta fundamental para la formación de una ciudadanía crítica (González-Monfort, Santisteban 2011, 2019; Cuenca, Martín-Cáceres., Estepa, 2020), **participativa, democrática, global y comprometida con la justicia social** (Massip, Barbeito, González-Monfort, Santisteban, 2020).



En último término, debe ayudar a formar el pensamiento histórico y crítico, para la participación y el cambio social (Santisteban, Pagès, 2011; González-Monfort, Santisteban, 2011) priorizando en el proceso de la enseñanza de las Ciencias Sociales el trabajo con problemas sociales relevantes o temas controvertidos (Santisteban, 2019), entre los que se encuentra el patrimonio controvertido (Martín, Estepa y Cuenca, 2022)

Resultados y conclusiones:

Propuesta de un marco conceptual de la EPC, teniendo como principales conceptos: la educación para la ciudadanía crítica, los problemas sociales relevantes y el pensamiento social crítico. Emergen además conceptos claves para el desarrollo del PSC. en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la educación patrimonial, como lo es, el de **literacidad crítica** (Lankshear y McLaren, 1993) y el de **conciencia histórica** (Santisteban, 2017). Finalmente, relevamos el **pensamiento creativo** como imprescindible para imaginar futuros alternativos y proponer soluciones en la evolución de los problemas sociales actuales.



Referencias:



Conectando escuela y museo desde el Aprendizaje Servicio: una experiencia desde la educación patrimonial

MÓNICA TRABAJO RITE | VÍCTOR SÁNCHEZ DOMÍNGUEZ
Universidad de Córdoba

RESUMEN

El rol de la escuela en la sociedad se encuentra en transformación, urgiendo la necesidad de ofrecer planteamientos más acordes con las necesidades actuales del alumnado. A este respecto, la educación patrimonial se propone como disciplina que posibilita realizar una lectura integral del mundo entendiendo el patrimonio como contenido educativo desde una perspectiva holística, integradora y compleja que adquiere su valor formativo en la medida que permite entender desde el presente acontecimientos pasados y proyectarnos al futuro con las habilidades necesarias para afrontar problemáticas diversas (Estepa, 2013; Fontal & Ibañez-Etxeberria, 2017; Lucas, 2018). Por otro lado, los museos se conciben como espacios de encuentro entre individuos y objetos a partir de los cuales desarrollar conocimientos integrales. La colección museística deja de ser el centro de atención pasando éste al diálogo que el público establece con los objetos, testimonios visibles de la memoria y símbolos de identidad individual y colectiva (Gómez-Redondo, 2012). El presente estudio se contextualiza en Córdoba, núcleo urbano de gran valor patrimonial donde, sin embargo, existe gran distanciamiento entre estudiante al respecto de su patrimonio (Molina et al., 2020; Molina, 2024) y de los entornos museísticos (López & Guerrero, 2020)

Partiendo de la necesidad de reconectar al alumnado de formación inicial docente con el patrimonio cultural, se diseña un plan formativo de educación patrimonial para el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y participativo mediante actividades contextualizadas en el Museo Arqueológico de Córdoba mediante la metodología de Aprendizaje-Servicio. Como objetivos específicos se pretende:

- Elaborar un marco teórico sobre la concepción del museo y el patrimonio como símbolo identitario.
- Promover el desarrollo de competencias investigadoras en el alumnado a través del análisis de las necesidades museográficas.
- Profundizar en el aprendizaje sobre el diseño de recursos educativos basados en el enfoque del aprendizaje-servicio y la educación patrimonial, que permitan abordar nociones sociales, espaciales, económicas, políticas, temporales y culturales.
- Generar lazos de colaboración entre Universidad y Museo.
- Reflexionar y valorar sobre la necesidad de diseñar planes educativos experienciales que conecten patrimonio, museos y aulas ordinarias en pro de la formación ciudadana global, integral, crítica, reflexiva, activa y participativa.

Se realiza una experiencia de investigación acción en 4 fases:

1. Construcción teórica sobre nociones sociales, espaciales, temporales y patrimoniales.
2. Análisis del Museo Arqueológico de Córdoba.
3. Identificación de problemas y diseño de recursos.
4. Transferencia mediante exposiciones.

La implementación del plan formativo en educación patrimonial mediante la metodología de Aprendizaje y Servicio en el Museo Arqueológico de Córdoba ha permitido constatar un significativo avance en la reconexión del alumnado con el patrimonio local. Entre los principales resultados se destaca el fortalecimiento del pensamiento crítico y reflexivo en torno al valor identitario del patrimonio, así como una mayor conciencia sobre su dimensión social, temporal, espacial y cultural. El análisis de las necesidades museográficas, junto al diseño de recursos didácticos contextualizados, fomentó el desarrollo de competencias investigadoras y pedagógicas en el alumnado, generando productos educativos innovadores y pertinentes. Además, la colaboración entre la Universidad y el Museo propició

una dinámica de trabajo interdisciplinar y dialógica, evidenciando el potencial de los museos como espacios de aprendizaje vivencial y comunitario. Las conclusiones indican que la educación patrimonial, abordada desde una perspectiva crítica y experiencial, es una vía efectiva para formar ciudadanía activa, comprometida y sensible hacia su entorno cultural. Asimismo, se constata la necesidad de integrar estos enfoques en la formación inicial docente, promoviendo modelos educativos que conecten aula, patrimonio y sociedad. La experiencia evidencia que los museos, más allá de ser contenedores de objetos, son espacios pedagógicos con un fuerte potencial transformador.

REFERENCIAS

- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Fontal, O., & Ibañez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- López, M., & Guerrero R. (2020). El Museo Arqueológico de Córdoba para trabajar la historia local en Educación Primaria. En *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7). <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.153>
- Lucas, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales: Un estudio de caso en ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/15597>
- Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1), 21-37. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041
- Molina, M. P., Niveau, A., & Ortiz, R. (2020). Construir la Historia a través de las competencias educativas en la enseñanza universitaria. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 9(1), 13-23. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v9i1.12605>
- Molina, M. P. (2024). Proyecto de Innovación “Musear” en Qurtuba. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 180–191. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.30580>
- Trabajo, M. (2020). *Educación patrimonial como vínculo entre escuela y museo: un estudio de caso en ciencias sociales de ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/19264>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Esta publicación es parte del Proyecto de I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)”, (PID2020-116662GB-100), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.



Conectando escuela y museo desde el Aprendizaje Servicios: una experiencia desde la educación patrimonial

El rol de la escuela en la sociedad se encuentra en transformación, urgiendo la necesidad de ofrecer planteamientos más acordes con las necesidades actuales del alumnado. A este respecto, la educación patrimonial se propone como disciplina que posibilita realizar una lectura integral del mundo entendiendo el patrimonio como contenido educativo desde una perspectiva holística, integradora y compleja que adquiere su valor formativo en la medida que permite entender desde el presente acontecimientos pasados y proyectarnos al futuro con las habilidades necesarias para afrontar problemáticas diversas (Estepa, 2013; Fontal e Ibáñez, 2017; Lucas, 2018). Por otro lado, los museos se conciben como espacios de encuentro entre individuos y objetos a partir de los cuales desarrollar conocimientos integrales (Huerta, 2011). La colección museística deja de ser el centro de atención pasando éste al diálogo que el público establece con los objetos, testimonios visibles de la memoria y símbolos de identidad individual y colectiva (Gómez-Redondo, 2012).

El presente estudio se contextualiza en Córdoba, núcleo urbano de gran valor patrimonial donde, sin embargo, existe gran distanciamiento entre estudiante al respecto de su patrimonio (Molina et al 2020 y Molina 2024) y de los entornos museísticos (López y Guerrero, 2020).

Partiendo de la necesidad de reconectar al alumnado de formación inicial docente con el patrimonio cultural, se diseña un plan formativo de educación patrimonial para el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y participativo mediante actividades contextualizadas en el Museo Arqueológico de Córdoba mediante la metodología de Aprendizaje y Servicios. Este proyecto se ha aplicado a diferentes grupos de las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria y Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.

Secuenciación ApS

1º Construcción teórica (nociones sociales, espaciales, temporales y patrimoniales)



2º Análisis del Museo Arqueológico de Córdoba



3º Identificación de problemas y diseño de recursos



4º Transferencia mediante exposiciones



Objetivos

Elaborar un marco teórico sobre la concepción del museo y el patrimonio como símbolo identitario.

Promover el desarrollo de competencias investigadoras en el alumnado a través del análisis de las necesidades museográficas.

Profundizar en el aprendizaje sobre el diseño de recursos educativos basados en el enfoque del aprendizaje-servicio y la educación patrimonial, que permitan abordar nociones sociales, espaciales, económicas, políticas, temporales y culturales.

Crear dinámicas de trabajo interdisciplinares y dialógicas a través de la colaboración entre la Universidad y el Museo evidenciando el potencial de los museos como espacios de aprendizaje vivencial y comunitario en pro de la formación ciudadana global, integral, crítica, reflexiva, activa y participativa.

Resultados y Conclusiones

La implementación del plan formativo en educación patrimonial mediante ApS en el Museo Arqueológico de Córdoba ha permitido: Constatar un significativo avance en la reconexión del alumnado con el patrimonio local, fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo en torno al valor identitario del patrimonio, así como una mayor conciencia sobre su dimensión social, temporal, espacial y cultural. Por otro lado, posibilita fomentar el desarrollo de competencias investigadoras y pedagógicas en el alumnado, generando productos educativos innovadores y pertinentes. En conclusión, la educación patrimonial, abordada desde una perspectiva crítica y experiencial, ayuda a formar ciudadanía activa, comprometida y sensible hacia su entorno cultural. Se constata la necesidad de integrar estos enfoques en la formación inicial docente, promoviendo modelos educativos que conecten aula, patrimonio y sociedad. La experiencia evidencia que los museos, más allá de ser contenedores de objetos, son espacios pedagógicos con un fuerte potencial transformador

Bibliografía:

Estepa, J. (2013). La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias. Universidad de Huelva. Huelva
Fontal e Ibáñez, 2017; López, M. & Guerrero R. (2020) El Museo Arqueológico de Córdoba para trabajar la historia local en Educación Primaria. En REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. 7. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.153>
Gómez Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. Arte, Individuo y Sociedad, 24 (1), 21-37. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041
Molina-Torres, M.P. (2024). Proyecto de Innovación "Musear" en Qurtuba. UNES. Universidad, Escuela y Sociedad, 18, 180-191. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.30580>
Trabajo, M. y Cuenca, J. Mª (2020) Educación patrimonial como vínculo entre escuela y museo: un estudio de caso en ciencias sociales de ESO. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. <https://produccioncientifica.uhu.es/documentos/60c0183fb94c5d45fb29551c>

Mónica Trabajo Rite. Universidad de Córdoba
Víctor Sánchez Domínguez. Universidad de Córdoba.

Los pórticos boloñeses: origen controversial, resolución y patrimonialización de problemas ecosociales desde la empatía

NORBERTO A. REYES SOTO
Universidad Complutense de Madrid

BEATRICE BORGHI
Università de Bologna

RESUMEN

Uno de los grandes desafíos a los que se enfrentan tanto la educación como la didáctica es enseñar a pensar sintiéndose lo que se piensa y se hace. De esta manera se estaría integrando los pilares de la educación emocional: pensar, sentir y hacer (Bisquerra & Mateo, 2019). A pesar de que el número de estudios sobre la dimensión afectiva y emocional en la Educación Patrimonial ha aumentado en los últimos años (Cuenca et al., 2021) y, por tanto, se reconoce su importancia para el área como, por ejemplo, enseñando desde el vínculo a sentir, pensar y cuidar el patrimonio de manera integral (Fontal, 2022), aún quedan muchas barreras por derribar y aspectos que investigar. Los patrimonios controversiales (Arroyo et al., 2022) son, desde un punto de vista didáctico, un recurso potencial para trabajar las emociones. Pagès et al. (2014) sugerían que ante un determinado posicionamiento ideológico se da una base emocional que suscita simpatía o no, y provoca una reacción determinada. Así, la controversia genera una divergencia tanto cognitiva como emocional o actitudinal. Por otro lado, las emociones desde su base biológica y universal (Ekman, 1984) y, también, desde una perspectiva histórica y sociocultural (Ruiz, 2020) pueden ser trabajadas desde ejemplos controversiales, atendiendo a su contexto concreto. Así, los pórticos boloñeses constituyen un caso propicio donde se pueden identificar diferentes perspectivas ideológicas y ambas concepciones emocionales, cuya evolución histórica inicia con un origen problemático y controversial, que tras ser resultado se convierte en modelo de desarrollo y tras un largo proceso de patrimonialización se convierte en Patrimonio de la Humanidad (Borgi & Dondarini, 2021). Por tanto, se trata de un proceso evolutivo que inicia siendo controversial o disonante y culmina siendo consonante.

¿Podría servir el estudio de los patrimonios controversiales como modelo o estrategia didáctica para aplicar a problemáticas ecosociales relevantes en la actualidad? Así, el objetivo que nos planteamos es qué resultados produce la transposición de la estrategia didáctica basada en dos de las capacidades socioemocionales más importantes para las Ciencias Sociales como son la empatía y la resolución de problemas. Para responder a esta pregunta se ha diseñado una estrategia didáctica (proyecto Sento) basada en los pórticos boloñeses, trazando el arco evolutivo desde lo controversial o disonante hasta lo consonante. Mediante esta estrategia se estudió el componente universal de las emociones en un contexto histórico y sociocultural concreto, y se aplicó un modelo de resolución de problemas junto a la capacidad de empatía. Se implementa una metodología de investigación mixta anidada concurrente a partir de la investigación-acción participativa acompañada de un análisis factorial exploratorio, con una muestra de n=62 estudiantes de Secundaria en Bolonia (Italia).

Mediante el análisis de productos realizados por los grupos muestrales, consistente en la aplicación del modelo de resolución de problemas mediante la empatía a problemáticas ecosociales, se desprende que para involucrarse en propuestas para mejorar o resolver problemáticas aparece lo que hemos denominado la patrimonialización del problema. Es decir, aprender a sentir y pensar un problema como propio como medio para despertar o sugerir a la acción con propuestas de mejora o resolución (Castro-Calviño et al., 2021). Por tanto, desde una metodología cualitativa, destaca la validez de la estrategia didáctica diseñada disonante-consonante como aspecto representativo del grupo analizado, para su aplicación a problemáticas actuales a través de la empatía, demostrando que la enseñanza de los patrimonios controversiales es, desde un punto de vista didáctico, válida para mejorar las capacidades de empatía y para resolver problemas, fundamentales en la formación de una ciudadanía emocional y crítica. ¿Qué otros ejemplos patrimoniales que sigan el modelo disonante-consonante podríamos encontrar?

REFERENCIAS

- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M., y Cuenca, J. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. En D. Ortega (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
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. *Ser: cuadernos de educación*, 91. Barcelona: Horsori.
- Borghi, B., & Dondarini, R. (2021). *Bologna. Tra portici, torri e canali*. Bolonia: Minerva.
- Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., & López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/REIFOP.444881>
- Cuenca, J. M., Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (Eds.) (2021). *Investigación y Buenas Prácticas en Educación Patrimonial entre la Escuela y el Museo: Territorio, Emociones y Ciudadanía*. Trea. <https://doi.org/10.4000/midas.3073>
- Fontal, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos: el origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Pagés, J., Martínez-Valcárcel, N., & Cachari-Aldunate, M. M. (2014). El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado. En Martínez-Valcárcel, N. (Coord.), *La historia de España en los recuerdos escolares: análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 229-265). Nau Llibres.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Esta contribución es parte del Proyecto de 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/a por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

Los pórticos boloñeses: origen controversial, resolución y patrimonialización de problemas ecosociales desde la empatía

Norberto A. Reyes-Soto, Universidad Complutense. noreyes@ucm.es
Beatrice Borghi, Università di Bologna. b.borghi@unibo.it



1. INTRO

- Trialéctica de la Educación Emocional aplicada a la Educación Patrimonial y DCS.
- Potencial de los patrimonios controversiales → Divergencia cognitiva y emocional.
- Doble dimensión DAE: base universal y sociocultural.

2. PREGUNTA Y OBJETIVO

- **¿Podría servir el estudio de los patrimonios controversiales como modelo o estrategia didáctica para aplicar a problemáticas ecosociales relevantes en la actualidad?**
- Averiguar qué resultados produce la transposición de la estrategia didáctica basada en dos de las capacidades socioemocionales más importantes para las Ciencias Sociales como son la empatía y la resolución de problemas.
- Proyecto *SENTO*: basado en los pórticos boloñeses como ejemplo de patrimonio controversial (Arroyo-Mora et al., 2022) en origen que tras ser resuelta la problemática público-privada se convierten en modelo y en Patrimonio de la Humanidad (Borghi e Dondarini, 2021).

3. METODOLOGÍA y MUESTRA

- **Estudio de campo:** Istituto E. Mattei di San Lazzaro, Bologna.
- **Muestra** n = 62 estudiantes de 3º ciclo (16-17 años).

Metodología mixta anidada concurrente

Investigación acción participativa	Diseño cuasiexperimental pre y post sin grupo de control
Triangulación: grupos de discusión, cuestionarios, análisis de productos u observación participante	Test de empatía cognitiva y afectiva (TECA).
Validación: Comités de Expertos y Ético	Validación por doble traducción
Sistema de categorías en Atlas.ti	Análisis factorial exploratorio en SPSS

4. RESULTADOS parciales

- **Grupos de discusión:** Estudio de los pórticos boloñeses (PASADO): la perspectiva biológica y universal permite reconocer y comprender que la relación pensamiento-DAE-actitud-valores en un contexto histórico es similar que en la actualidad.

- **Transposición y aplicación** de la estrategia (PRESENTE):

Patrimonio	Problema abordado
Cocina típica boloñesa hecha por abuelas	Pero cuando las abuelas se vayan, ¿qué haremos? ¿Cuál es la manera de seguir manteniendo vivas en el tiempo estas recetas que antes se transmitían de forma oral?
San Luca y los pórticos boloñeses	Problemática relacionada con los trabajos de restauración y mejora. Los residuos, la falta de cuidados y de limpieza en los pórticos.

- **Apropiación simbólica del problema** o patrimonialización del problema.
- **Resolución o respuesta empática:** salir de la zona de confort.

5. CONCLUSIONES parciales

- Validez de la **estrategia didáctica disonante-consonante:** modelo de resolución de problemas a través de la capacidad de empatía, sugiriendo su inclusión como patrimonio controversial en origen.
- **Patrimonialización del problema:** aprender a sentir y pensar un problema como propio.
- **Prospectiva futura:** ¿Qué otros ejemplos patrimoniales que sigan el modelo disonante-consonante podríamos encontrar?

Esta investigación es parte del proyecto de 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/a por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

EPITEC



Fachadas con memoria. La pesca como patrimonio inmaterial a través de las fotografías familiares

MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ | DANIEL CAMUÑAS-GARCÍA
MARÍA LUISA HERNÁNDEZ RÍOS
Universidad de Granada

RESUMEN

Esta investigación se enmarca en el proyecto Las redes del mar. Patrimonio inmaterial, vida y pesca en La Isleta del Moro, financiado por el Ministerio de Cultura. Uno de los principales resultados será la realización de una exposición fotográfica, cuya particularidad reside en que las imágenes se exhibirán en las fachadas de las viviendas. A través de ellas, se mostrarán diversas actividades vinculadas a la pesca con el objetivo de fomentar la educación patrimonial desde un enfoque participativo. Esta iniciativa busca fortalecer los lazos emocionales de la comunidad con su territorio y su historia, en un contexto en el que la pesca artesanal representa un patrimonio cultural inmaterial vulnerable, amenazado por los efectos de la globalización. Este patrimonio comprende la tradición oral —dado que la pesca posee su propio vocabulario y lenguaje—, así como prácticas sociales, rituales y eventos festivos. Asimismo, incluye conocimientos y técnicas relacionados con la naturaleza y el universo, así como saberes vinculados a la artesanía tradicional.

El objetivo general es investigar y visibilizar la pesca como patrimonio cultural inmaterial a través de archivos fotográficos familiares, utilizando las fachadas de las viviendas de un pueblo pesquero como soporte simbólico y material de una cultura marinera viva. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Documentar imágenes familiares que representen actividades pesqueras intergeneracionales.
- Mostrar el patrimonio inmaterial en el espacio público mediante su exhibición en las fachadas.
- Generar una exposición visual que articule memoria e identidad.
- Fomentar la participación ciudadana en los procesos de construcción patrimonial.
- Promover la reflexión colectiva sobre el valor del territorio y sus saberes tradicionales.

En cuanto a la metodología, la investigación adoptará un enfoque cualitativo y participativo, basado en el análisis de fuentes visuales, entrevistas, talleres colaborativos y grupos de discusión. Las fases del proyecto serán:

1. Planificación e investigación preliminar.
2. Realización de entrevistas, digitalización de archivos fotográficos y contextualización histórica.
3. Clasificación temática y análisis de contenido de las imágenes recopiladas.
4. Selección de fotografías y diseño del montaje expositivo.
5. Evaluación de la exposición y análisis de los resultados.

Los instrumentos de recogida de datos consistirán en entrevistas semiestructuradas, registro fotográfico y fichas de catalogación documental. El proceso evaluativo será participativo, e incluirá cuestionarios de satisfacción, análisis del impacto del proyecto y medición del nivel de implicación comunitaria.

El proyecto, a través de la exposición, pretende demostrar que las fotografías familiares constituyen una herramienta poderosa para la recuperación y resignificación de la memoria colectiva. Mediante su exhibición en las fachadas de las viviendas, estos elementos arquitectónicos trascienden su función estructural para convertirse en soportes simbólicos y testigos vivos del pasado y del presente de una comunidad pesquera. Esta intervención contribuye a fortalecer el arraigo emocional al territorio y a promover una ciudadanía más consciente, comprometida con la preservación y valorización de su patrimonio cultural inmaterial.

REFERENCIAS

- Banks, M. (2010). *Investigar con imágenes* (M. Arcos, Trad.). Ediciones Bellaterra. (Obra original publicada en 2001)
- Cuenca, J. M., Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (Eds.). (2021). *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo: Territorio, emociones y ciudadanía*. Trea.
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., & 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>
- Fontal, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos: El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Instituto del Patrimonio Cultural de España (2024). *II Plan Nacional de Educación Patrimonial*. IPCE del Ministerio de Cultura, Madrid. <https://www.cultura.gob.es/planes-nacionales/en/planes-nacionales/educacion-patrimonial.html>
- Rose, G. (2016). *Metodologías de la imagen: Manual para investigar con fuentes visuales* (M. Á. Pérez, Trad.). Cátedra.
- UNESCO (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. <https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Agradecimientos y financiación: Este proyecto ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Ministerio de Cultura en el marco de la convocatoria Proyectos para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial.

FACHADAS CON MEMORIA. LA PESCA COMO PATRIMONIO INMATERIA A TRAVÉS DE LAS FOTOGRAFÍA FAMILIARES



María de la Encarnación Cambil Hernández, Daniel Camuñas García¹ y María Luisa Hernández Ríos.
Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.



OBJETIVO GENERAL

Diseño Exposición: **Fachadas con Memoria**. Las fachadas del pueblo serán el soporte expositivo de fotografías familiares, relacionadas con la pesca, con el objetivo de, devolver al lugar, su ambiente marino que forma parte de su identidad y es un patrimonio inmaterial vulnerable y amenazado.



Este trabajo forma parte del proyecto:

Las redes del Mar. Historias de Vida y pesa en la Isleta del Moro (Almería)

Financiado por el Ministerio de Cultura.

Proyecto Arqueológico en el Exterior



OBJETIVOS ESPECIFICOS

- ✓ Fomentar la Educación patrimonial.
- ✓ Reforzar los vínculos emocionales de pesca como un patrimonio inmaterial parte esencial de la memoria e identidad de la comunidad y en peligro de desaparición.
- ✓ Favorecer la tradición oral y el capital de conocimiento que incluye las técnicas y procedimientos relacionados con la pesca.
- ✓ Valorar el papel de las mujeres del lugar en la pesca.
- ✓ Preservar los oficios artesanos, relacionados con la pesca, como una de las prácticas y conocimientos de un patrimonio cultural inmaterial, vulnerable y amenazado.

FASES DEL PROYECTO

1. Investigación Preliminar.
2. Entrevistas y digitalización de archivos.
3. Análisis semántico de imágenes.
4. Elección y diseño de la exposición.
5. Evaluación e impacto.

INSTRUMENTOS

Entrevistas estructuradas.
Fichas de catalogación.
Registro fotográfico.

EVALUACIÓN

Participativa, incluyendo cuestionarios y análisis de la participación comunitaria.

METODOLOGÍA

El proyecto adopta un enfoque cualitativo y participativo. Se utilizaron entrevistas, talleres colaborativos y análisis de imágenes.



CONCLUSIONES

La exposición fotográfica, muestra como las imágenes familiares pueden recuperar y resignificar, la memoria colectiva de un territorio. Al utilizar las fachadas de las viviendas como soporte, estos espacios cotidianos adquieren un valor simbólico, al contar la historia de una comunidad, cuya economía ha estado basada en la pesca, en torno a la que ha girado su vida y ha sido su forma de entender el mundo. Gesto sencillo pero potente, que convierte al pueblo en un museo vivo, donde cada imagen dialoga con el presente, desde el recuerdo.

Dicha iniciativa contribuye a fortalecer el sentimiento de pertenencia y, genera nuevas formas de mirar el territorio, impulsando la participación activa, de los vecinos en la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial.



- Fontal Merillas, O. (Coord.). (2013). *La educación patrimonial: Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal Merillas, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos: El origami de bienes, valores y personas*. Gijón: Trea.
- Cuenca López, J. M., Martín-Cáceres, M. J., & Estepa Giménez, 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/rif.49.1.2020.45-54>

Accesibilidad e inclusión en la Casa Museo de Juan Ramón Jiménez

MARTA MORALES RODRÍGUEZ | INMACULADA GÓMEZ-HURTADO
Universidad de Huelva

RESUMEN

Atender a la diversidad dando respuesta a las necesidades de cada persona, resulta esencial para el avance de la sociedad. Encontrar esa respuesta individualizada no es nada sencillo, pero debe ser una tarea obligatoria que se inicia, según Marín-Cepeda (2013) con la comunicación que permite establecer la mediación entre el patrimonio y las personas. Así, el II Plan Nacional de Educación Patrimonial (2024) nos explica cómo debemos entender la diversidad en torno al patrimonio, señalando una doble vertiente, la del patrimonio y la del ser humano. El patrimonio es variado en su naturaleza y en sus cualidades, pero los valores que se proyectan sobre él también lo son. En esta ecuación falta un tercer componente, el humano, que comprende la diversidad del patrimonio y sus valores, pero que además protagoniza toda actuación sobre el patrimonio, la esencia de la diversidad del patrimonio reside en la propia diversidad del ser humano (p.16). Partir del reconocimiento del valor de la diversidad para, posteriormente, identificarla en sus múltiples facetas es requisito indispensable para poder elaborar una respuesta acorde a las necesidades, características y capacidades que tengan todas las personas que quieran ejercer su derecho reconocido al acceso a la cultura a través de su visita a los museos.

El objetivo general es conocer, identificar y describir la accesibilidad y la inclusión en el museo para mejorar la atención a la diversidad de sus visitantes. Los objetivos específicos son: (a) conocer las concepciones sobre accesibilidad e inclusión de los trabajadores de la casa museo; y (b) reconocer y describir la atención a la diversidad que ofrece el museo en sus instalaciones. La investigación está inmersa en un paradigma sociocrítico, centrado en analizar la realidad para transformarla, es decir, lo determinante es su proyección hacia el cambio, hacia la mejora del contexto. Dentro de este paradigma, vamos a llevar a cabo una investigación con una metodología cualitativa. Sin embargo, conviene resaltar que, el empleo de un método cualitativo no impide el uso de algunas técnicas cuantitativas que permitan, de manera puntual, apoyar la tarea de obtención y análisis de algunos datos en concreto

Los resultados relacionados con las percepciones de los trabajadores y visitantes de la Casa Museo de Juan Ramón Jiménez sobre la accesibilidad y la atención a la diversidad muestran que, aunque esta cuestión es tenida en cuenta por parte de los responsables en las actuaciones de mejoras llevadas a cabo, como menciona el director en su entrevista (ver anexo E), aún quedan numerosas barreras que impiden la accesibilidad y la inclusión de muchas personas en este espacio patrimonial tan relevante. Se observan algunas respuestas ante la diversidad relacionadas con barreras más físicas. El director muestra interés por hacer la casa museo más inclusiva, algo que concuerda con lo que Gómez-Hurtado et al. (2021) mencionaban acerca de que “la atención a la diversidad de las personas sea un objetivo prioritario en el ámbito educativo formal y no formal, preocupación global de la sociedad que busca respuestas pertinentes para llegar a las necesidades de todos y todas” (p. 412). A pesar de todo esto, nos resulta muy bonito mencionar que, la mayor parte de los visitantes se ha emocionado en algún momento de la visita, incluyendo el 100% de las personas con capacidades diferentes, lo que coincide con Marín-Cepeda (2013) cuando indica que la emoción permite a estas personas adoptar simbólicamente el patrimonio y crea nuevos lazos con él, este es el proceso de patrimonialización.

REFERENCIAS

Fontal, O., & Marín-Cepeda, S. (2018). Patrimonio inclusivo: Hacia un índice para la evaluación de la inclusión educativa al patrimonio. *CADMO*, 7-24. <https://doi.org/10.3280/CAD2018-001003>

- Gómez-Hurtado, I. (2021). Buenas prácticas para una educación patrimonial inclusiva. En J. M. Cuenca, J. Estepa & M. J. Martín-Cáceres (Coords.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 175-194). Trea.
- Marín-Cepeda, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso. Revista de Educación*, (36), 115-132. <https://doi.org/10.58265/pulso.5062>
- Instituto del Patrimonio Cultural de España (2024). *II Plan Nacional de Educación Patrimonial*. IPCE del Ministerio de Cultura, Madrid. <https://www.cultura.gob.es/planes-nacionales/en/planes-nacionales/educacion-patrimonial.html>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Agradecimiento por su financiación al Proyecto INCLUREC: Recursos para la inclusión, el proyecto EPITEC y la Cátedra Juan Ramón Jiménez.

LA ACCESIBILIDAD Y LA INCLUSIÓN EN LA CASA MUSEO DE JUAN RAMÓN JIMÉNEZ

Autoras:
Inmaculada Gómez-Hurtado y Marta Morales Rodríguez
Agradecimientos:
Proyecto EPITEC y Proyecto INCLUREC

*De pronto, me dilata mi idea,
y me hace mayor que el universo.
Entonces, todo se me queda dentro.
Estrellas duras, hondos mares,
ideas de otros, tierras vírgenes, son mi alma.
Y en todo mando y mientras sin comprenderme todo en mí pienso.
Piedra y cielo. Juan Ramón Jiménez*



INTRODUCCIÓN

Experiencias Inclusivas en Museos

Diseñando entornos accesibles y atractivos para todos

Comunicación

Facilitando conexiones significativas entre el patrimonio y las personas



Diversidad en el Patrimonio

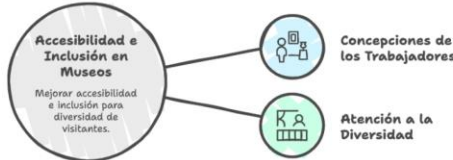
Reconociendo y celebrando diversas expresiones culturales

Diversidad Humana

Entendiendo y apreciando las diferencias individuales

PROBLEMA Y OBJETIVOS

Explorando la Accesibilidad e Inclusión en Museos



Fachada

MÉTODO

Cambio Social

Objetivo de transformar y mejorar los contextos sociales.



Análisis Crítico

Examen profundo de las estructuras sociales y las desigualdades.

Uso de técnicas cuantitativas y cualitativas

Uso complementario de datos estadísticos para enriquecer el análisis cualitativo



Metodología Cualitativa

Enfoque exploratorio para comprender las experiencias y perspectivas.

RESULTADOS

Emoción

El patrimonio accesible como recurso para atender a la diversidad a través de procesos de patrimonialización

Acciones

Eliminación de barreras físicas

Inclusión



Exclusión



Barreras

Eliminación de todo tipo de barreras

Interés

Capacitación del personal y materiales accesibles



CONCLUSIÓN

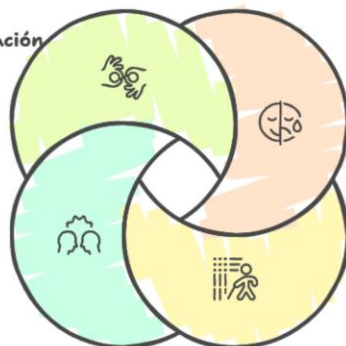
El patrimonio emociona y da respuesta a la diversidad de las personas

Patrimonialización

Discute el proceso de crear lazos significativos con el legado cultural

Conexión Simbólica

Explora cómo la emoción facilita la conexión simbólica con el patrimonio



Importancia de la Emoción

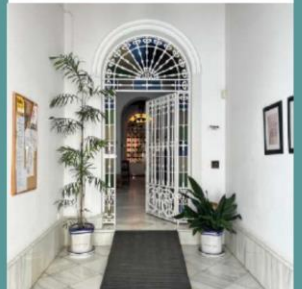
Destaca el papel de la emoción en la experiencia del visitante

Visitantes con Capacidades Diferentes

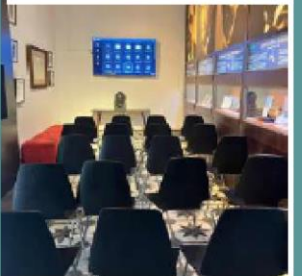
El patrimonio emociona a TODAS las personas



Fachada



Entrada



Sala Prólogo



Biblioteca personal Juan Ramón Jiménez y Zenobia

INCLUREC: un cuento inclusivo para trabajar en la Casa Museo de Juan Ramón Jiménez

INMACULADA GÓMEZ-HURTADO | MARTA MORALES RODRÍGUEZ
Universidad de Huelva

RESUMEN

En un mundo líquido y cambiante como en el que vivimos (Bauman, 2017) donde la individualidad es la premisa principal, como miembros de la sociedad necesitamos anclajes que nos hagan sentir pertenencia al grupo, y uno de los más importantes es el patrimonio. A través de los valores identitarios que son transmitidos de generación en generación, el patrimonio resulta ser esencial a lo largo de toda la vida (Marín-Cepeda, 2013) y, si para cualquier persona esto es esencial, para las personas con capacidades diferentes aún cobra mayor relevancia. Creemos que el patrimonio puede suponer un elemento inclusivo que haga que todas las personas, en su diversidad, formen parte del disfrute y valoración del legado patrimonial pero también de la creación y difusión del patrimonio a las generaciones venideras. En definitiva, que todas las personas -cuanto más mejor- formen parte de los procesos que engloba el patrimonio y que este sirva como medio para hacer el mundo más inclusivo. De esta forma, estaremos legando un patrimonio que tiene en cuenta las peculiaridades de todas las personas, dando lugar un término más rico y, sobre todo, más real, adaptándose al contexto histórico y social en el que nos encontramos (Díaz, 2010). Existen investigaciones que ponen de énfasis e insiste en que hacen falta recursos personales, materiales, metodológicos, organizativos y de planificación para el desarrollo de una educación para todos y todas (Gento, 2007; Valenzuela et al., 2012, 2014). El uso de recursos y materiales didácticos por parte del maestro o maestra tiene multitud de ventajas a la hora de atender a la diversidad del alumnado. Los recursos y materiales didácticos hacen más fácil al docente el desarrollo de los contenidos, pero además le posibilita que todo el alumnado pueda acceder al currículum. Dentro de las condiciones que se deben dar un aula inclusiva, Crisol-Moya et al. (2015) destacan que es importante adaptar los recursos y materiales a la necesidad del alumno o alumna, logrando que todos y todas sean capaces de utilizar el material para el aprendizaje.

El objetivo general es conocer, identificar y describir la accesibilidad y la inclusión en el museo para mejorar la atención a la diversidad de sus visitantes. Los objetivos específicos son: (a) reconocer y describir la atención a la diversidad que ofrece el museo en sus instalaciones; y (b) elaborar recursos inclusivos que mejoren la atención a las personas con capacidades diferentes que visitan la casa museo. En cuanto a la metodología, la investigación está inmersa en un paradigma sociocrítico, centrado en analizar la realidad para transformarla, es decir, lo determinante es su proyección hacia el cambio, hacia la mejora del contexto. Dentro de este paradigma, vamos a llevar a cabo una investigación con una metodología cualitativa. Sin embargo, conviene resaltar que, el empleo de un método cualitativo no impide el uso de algunas técnicas cuantitativas que permitan, de manera puntual, apoyar la tarea de obtención y análisis de algunos datos en concreto. Además, debemos destacar que dentro de esta metodología de investigación utilizamos una metodología didáctica innovadora de aprendizaje-servicio ligada al proyecto INCLUREC.

Se han elaborado diferentes recursos didácticos inclusivos que mejoran la accesibilidad del patrimonio y el desarrollo de prácticas inclusivas en la Casa Museo de Juan Ramón. El aprendizaje-servicio nos ha ayudado a elaborar dichos recursos didácticos que han promovido la mejora de la atención a la diversidad y la respuesta a las necesidades de las personas que visitan el museo. Tal y como Gómez-Hurtado et al. (2020) explican en su artículo, este proyecto en una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación de futuros docentes de la universidad mediante la elaboración de recursos inclusivos que permitan eliminar las barreras y propiciar la inclusión no solo educativa, sino también social del alumnado. En la actualidad, este proyecto ha elaborado más de 2000 recursos que han dado respuesta a las necesidades de personas de los centros educativos públicos y concertados de la provincia de Huelva y asociaciones y entidades sin ánimo de lucro.

REFERENCIAS

- Crisol-Moya, E., Martínez-Moya, J., & El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 254-270. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/100>
- García, F. J., Gómez-Hurtado, I., & Moya, A. (2021). Recursos didácticos para la inclusión. Hacia una accesibilidad universal. En F. J. García & I. Gómez-Hurtado (Eds.), *Manual de didáctica general para la diversidad* (pp. 119-135). Ediciones Pirámide.
- Gento, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo. *Bordón*, 59(4), 581-595.
- Gómez-Hurtado, I., Moya, A., & García-Rodríguez, M. P. (2020). Aprendizaje servicio en la formación inicial de docentes en la Universidad de Huelva. El Proyecto INCLUREC. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 105-123. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.006>
- Gómez-Hurtado, I. (2021). Buenas prácticas para una educación patrimonial inclusiva. En J. M. Cuenca, J. Estepa & M. J. Martín-Cáceres (Coords.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 175-194). Trea.
- Gómez-Hurtado, I., Cuenca, J. M., & Borghi, B. (2021). “Le radici per volare”: una proposta di Educazione al Patrimonio inclusiva. *Didattica Della Storia. Journal of Research and Didactics of History*, 3(1), 1-36. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14049>
- Marín-Cepeda, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso. Revista de Educación*, (36), 115-132. <https://doi.org/10.58265/pulso.5062>
- Valenzuela, B. A., Campa, R. Á., & Guillén, M. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06>
- Valenzuela, B. A., Guillén, M., Campa, R., López, M., & León, M. (2012). Valoración de las escuelas inclusivas de la diversidad: opiniones de los principales actores educativos. En M. Vázquez, M. Zavala, J. García & L. Escobar (Coords.), *Desde el Tetakawi. La sociedad del conocimiento* (16-34). ITSON.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Agradecimiento por su financiación al Proyecto INCLUREC: Recursos para la inclusión, el proyecto EPITEC y la Cátedra Juan Ramón Jiménez.

INCLUREC: recursos didácticos inclusivos para trabajar en la Casa Museo de Juan Ramón Jiménez



De pronto, me dilata mi idea,
y me hace mayor que el universo.
Entonces, todo se me queda dentro.
Estrellas duras, hondos mares,
ideas de otros, tierras vírgenes, son mi alma.
Y en todo mando y mientras sin comprenderme todo
en mí pienso.
Piedra y cielo. Juan Ramón Jiménez



Universidad de Huelva



Introducción

Fomentando la Inclusión en la Educación Patrimonial

Planificación Estratégica

Planificar para la inclusión a largo plazo en la educación patrimonial

Recursos Educativos

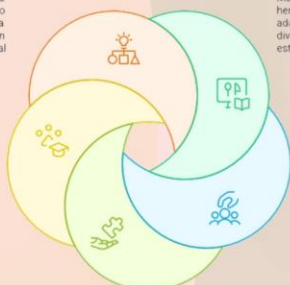
Materiales y herramientas adaptados para la diversidad de estudiantes

Desarrollo Profesional

Capacitar a los educadores para apoyar la inclusión

Participación de la Comunidad

Involucrar a diversas personas en la creación y valoración del patrimonio

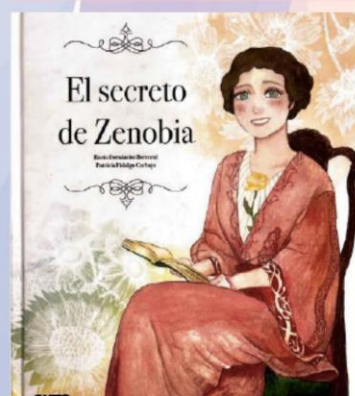


Adaptación del Currículo

Ajustar el contenido para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes

Objetivo

Elaborar recursos inclusivos que mejoren la atención a las personas con capacidades diferentes que visitan la casa museo



DISTINTO

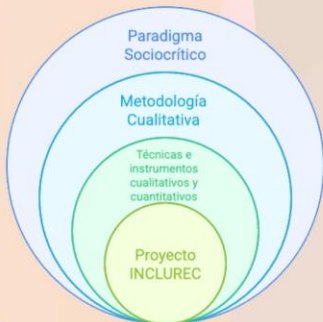
Lo querían matar los iguales porque era distinto.

Si veis un pájaro distinto, tiradlo;
si veis un monte distinto, caedlo;
si veis un camino distinto, cortadlo;
si veis una rosa distinta, deshojadla;
si veis un río distinto, cegadlo;
si veis un hombre distinto, matadlo.

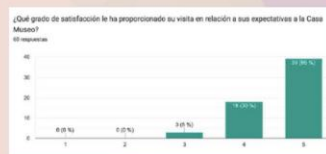
¿Y el sol y la luna dando en lo distinto?

Altura, olor, largor, frescura, cantar, vivir distinto de lo distinto; lo que seas, que eres distinto (monte, camino, rosa, río, pájaro, hombre): si te descubren los iguales, huye a mí, ven a mi ser, mi frente, mi corazón distinto

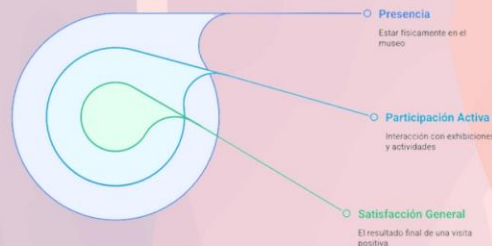
Metodología



Análisis



Satisfacción del Visitante del Museo



Resultados



Transferencia Recursos inclusivos



Conclusiones

El Patrimonio como promotor para la Inclusión Social y Educativa

- Diversidad del Patrimonio**
Diversidad del patrimonio respondiendo a la diversidad de las personas
- Desarrollo Emocional**
El vínculo emocional entre individuos y el patrimonio
- Construcción de la identidad**
El sentido compartido de pertenencia y herencia
- Aprendizaje Experiencial**
El conocimiento adquirido a través de la interacción directa

II. METODOLOGÍAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO

Invasión patrimonial: un proyecto que impacta a la infancia y a profesores en formación

DAMARIS COLLAO DONOSO | PAMELA CARRASCO CARREÑO
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

RESUMEN

La educación patrimonial ha evolucionado últimamente, dejando de ser sólo recurso educativo (Cuenca, 2023) o un referente estético sin posibilidad de crítica (Fontal & Ibañez-Etxeberria, 2015), para ser vista como un instrumento con un elevado potencial educativo. Este enfoque permite trabajar desde múltiples perspectivas y enfoques complementarios, promoviendo así una formación ciudadana participativa y transformadora (Cuenca et al., 2018; Martín-Cáceres et al., 2022). Este estudio forma parte de un proyecto que surge en el contexto de la formación del profesorado de Educación Básica en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, el que se ha desarrollado desde el año 2018, alcanzando a más de 2000 niños, niñas y adolescentes y a más de 400 futuros docentes. Su objetivo es concienciar a los futuros docentes sobre la importancia de educar patrimonialmente a los niños desde temprana edad, ya que comprendemos que abordar estos aspectos potencia el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes y favorece el desarrollo de la inteligencia emocional y territorial en las niñas (Cuenca & Estepa, 2017). Sabemos que existe una sinergia que enriquece el aprendizaje y la enseñanza al tratar las emociones, la identidad y la formación ciudadana (Estepa et al., 2020) ya que ello puede fomentar el desarrollo de una ciudadanía inclusiva y participativa (Cuenca, 2023; No et al., 2017).

Invasión Patrimonial es un proyecto cuyo objetivo es que los profesores en formación trabajen directamente con niños y niñas de entre 6 y 12 años para poner en valor y acercar el conocimiento y la valoración del patrimonio de la región de Valparaíso a partir de actividades adaptadas para los diversos tipos de edades escolares. En este estudio se busca analizar las percepciones de profesores en formación respecto a la participación en el proyecto, especialmente en el diseño, organización y ejecución de las actividades, cuya finalidad es comprender de qué manera los futuros docentes asumen su rol como promotores de Educación Patrimonial en sus alumnos. A continuación, a partir de una metodología mixta, utilizando un análisis de contenido (Díaz, 2018; Bardín, 2002; Piñuel, 2002), que se basa en dos procedimientos de análisis: uno cualitativo y otro cuantitativo, a partir de una encuesta semiestructurada, se analizarán las percepciones de 30 profesores en formación sobre esta temática. Dicha encuesta, combina preguntas predefinidas con la flexibilidad de explorar temas emergentes. Este tipo de instrumentos son particularmente útiles en estudios exploratorios porque facilitan la comprensión de fenómenos complejos desde la perspectiva de los participantes (Jamshed, 2014; Alsaawi, 2014; Adams, 2015).

Respecto de la sensación de responsabilidad que poseen los profesores en formación respecto a diseñar acciones pedagógicas para promover educación patrimonial en su alumnado, es posible estimar que el 100% de los encuestados considera que favorece su formación profesional y, al señalar las razones muchos aluden que la experiencia les aporta formación.

“Nos entrega insumos, herramientas e ideas que se podrían aplicar en actividades en aula, además de aportar experiencia a nuestra formación en cuanto al trato con estudiantes” (PF 2).

Sobre la comprensión del rol profesional en la promoción de acciones para patrimonializar el territorio, los profesores en formación consideran en un 96,3% que este tipo de actividades les permiten comprender que son agentes activos del cambio sobre la promoción de la valoración del patrimonio a través de la formación.

“Realizar una Invasión patrimonial favorece mi formación como futura docente porque me permite conocer y valorar la cultura y el entorno de mi comunidad para así poder enseñar con sentido sobre nuestra identidad” (PF 5).

Finalmente, los profesores en formación rescatan que generar este tipo de instancia favorece que:

“Para que los estudiantes tengan un sentido de pertenencia territorial y así aumentar su identidad” (PF 25).

Los resultados de este estudio contribuyen valorar que las acciones pedagógicas que se ejecutan con profesores en formación en las escuelas de la región de Valparaíso, no solo contribuyen a que los niños y niñas construyan vínculos con el patrimonio, sino que también el profesorado en formación construya su identidad como docentes al alero de esta responsabilidad social y educativa.

REFERENCIAS

- Adams, W. C. (2015). Conducting Semi-Structured Interviews. In J. S. Wholey, H. P. Hatry & K. E. Newcomer (Coords.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 492-505). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch19>
- Alsaawi, A. (2014). A Critical Review of Qualitative Interviews. *European Journal of Business and Social Sciences*, (3), 149-156. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2819536>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Cuenca, J. M., & Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *Midas*, (8), 1-11. <https://doi.org/10.4000/midas.1173>
- Cuenca, J. M. (2023). Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (12), 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.01>
- Díaz, A. (2018). *Métodos de investigación cualitativa*. ABC.
- Díaz, C. (2018) Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*, en *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Estepa, J., Cuenca, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (2020). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto EPITEC: Patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa, & 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.
- Fontal, O., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 33(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of Basic and Clinical Pharmacy*, 5(4), 87-88. <https://doi.org/10.4103/0976-0105.141942>
- No, W., Schugurensky, D., & Brenman, A. (2017). *By the people: Participatory Democracy, Civic Engagement and citizenship education*. Phoenix: ASU.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Agradecemos a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, que desde el año 2018 ha financiado a través de los Proyectos concursables de Vinculación con el Medio esta Iniciativa. También agradecemos a ANID - FONDECYT N°11250650 ¿Cómo desarrollan habilidades de pensamiento histórico niñas y niños de Educación Básica? porque nos permite investigar este tema.

INVASIÓN PATRIMONIAL: UN PROYECTO QUE IMPACTA A LA INFANCIA Y A PROFESORES EN FORMACIÓN.

Damaris Collao D
Pamela Carrasco C



INVASIÓN PATRIMONIAL

Proyecto cuyo objetivo es promover que los profesores en formación reconozcan el valor formativo que el patrimonio posee y diseñen actividades curricularizadas que acerquen a niños y niñas de 6 a 12 años al al conocimiento y la valoración de la historial local y el patrimonio de la región de Valparaíso, Chile.



RESULTADOS

Los resultados de la percepción que poseen los profesores en formación se organizaron considerando 3 categorías: "sensación de responsabilidad", "comprensión del rol docente", "instancia favorecedora".

¿Por qué crees que realizar "Invasión Patrimonial" favorece tu formación como futuro docente?	"Nos entrega insumos, herramientas e ideas que se podrían aplicar en actividades en aula, además de aportar experiencia a nuestra formación en cuanto al trato con estudiantes" (PF 2)
¿Por qué es necesario trabajar la historia local y el patrimonio?	"Realizar una Invasión patrimonial favorece mi formación como futura docente porque me permite conocer y valorar la cultura y el entorno de mi comunidad para así poder enseñar con sentido sobre nuestra identidad" (PF 5)
¿Por qué es necesario trabajar la historia local y el patrimonio?	"Para que los estudiantes tengan un sentido de pertenencia territorial y así aumentar su identidad" (PF.25)

Fuente: Elaboración propia

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Analizar las percepciones de profesores en formación respecto a su participación en el proyecto Invasión Patrimonial, enfocándose en su rol como promotores de educación patrimonial

INTRODUCCIÓN

La educación patrimonial ha evolucionado últimamente, dejando de ser sólo recurso educativo (Cuenca, 2023) o un referente estético sin posibilidad de crítica (Fontal e Ibáñez, 2015), para ser vista como un instrumento con un elevado potencial educativo. Este enfoque permite trabajar desde múltiples perspectivas y enfoques complementarios, promoviendo así una formación ciudadana participativa y transformadora (Cuenca, Molina-Puche y Martín, 2018; Martín, Estepa y Cuenca, 2022).

Sabemos que existe una sinergia que enriquece el aprendizaje y la enseñanza al tratar las emociones, la identidad y la formación ciudadana (Estepa, Cuenca y Martín, 2020) ya que ello puede fomentar el desarrollo de una ciudadanía inclusiva y participativa (Cuenca, 2023; No, Schugurenky y Brenman, 2017)

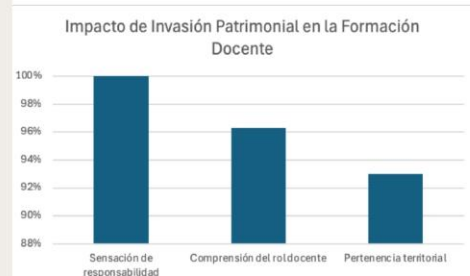


METODOLOGÍA

Bajo una encuesta semiestructurada a 30 profesores en formación se realizó un análisis con enfoque exploratorio mixto (cualitativo y cuantitativo). En este estudio se busca analizar las percepciones de profesores en formación respecto a la participación en el proyecto, especialmente en el diseño, organización y ejecución de las actividades, cuya finalidad es comprender de qué manera los futuros docentes asumen su rol como promotores de Educación Patrimonial en sus alumnos.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio contribuyen valorar que las acciones pedagógicas que se ejecutan con profesores en formación en las escuelas de la región de Valparaíso, no solo contribuyen a que los niños y niñas construyan vínculos con el patrimonio, sino que también el profesorado en formación construya su identidad como docentes al alero de esta responsabilidad social y educativa.



FUENTE: Elaboración propia

¿Por qué es necesario trabajar la historia local y el patrimonio?



FUENTE: Elaboración propia



Invasión Patrimonial



Ponencia completa



Obstáculos y ventajas para la enseñanza con patrimonios controversiales. Propuestas de aplicación en las aulas

ILDEFONSO DAVID RUIZ LÓPEZ
Universidad de Jaén

RESUMEN

En los últimos años la educación patrimonial ha adquirido una enorme importancia en la educación. Atendiendo al II Plan Nacional de Educación Patrimonial (2024), debemos afrontar, como han indicado diversos investigadores, el tratamiento del patrimonio desde una concepción holística y simbólica-identitaria. Los patrimonios controversiales, precisamente por generar conflictos por razones ideológicas, sociales, políticas, económicas o medioambientales, son esenciales para poder alcanzar una educación en la que los y las estudiantes del Grado de Educación Primaria adquieran un mayor compromiso con su entorno, la comprensión de los vínculos con el pasado y la reflexión sobre las posibles consecuencias de los actos del presente en el futuro. En esta misma línea, consideramos fundamental incluir conflictos patrimoniales en los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar la interpretación sociohistórica de nuestra sociedad, así como la comprensión y transformación de la actualidad (Cuenca, 2023). Los patrimonios controversiales también nos permitirán trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para así poder contribuir a la formación de una sociedad más activa, reflexiva y comprometida con el cambio y la justicia social, y que los futuros docentes estén capacitados para llevar a cabo el diseño y experimentación de materiales y propuestas didácticas en estas líneas (Cuenca et al., 2022).

Ante este reto de planificar propuestas didácticas basadas en el patrimonio para su tratamiento en las aulas, surgen, como ya nos indican Estepa (2001) o Cuenca (2014), toda una serie de dificultades y obstáculos. Precisamente en localizar estos posibles obstáculos centraremos uno de los objetivos de esta investigación, pero también en las posibles ventajas que tendría la inclusión de estos elementos patrimoniales controversiales a la hora de plantear propuestas de aplicación en el aula. Entre los obstáculos que podemos encontrar, una vez consultada la bibliografía sobre la materia, estarían: una formación inicial y continua muy escasa para los docentes de Educación Primaria; una investigación limitada de la temática, tanto en cuanto a la conceptualización del término como a la sistematización y catalogación de los distintos patrimonios controversiales; problemas metodológicos y de aplicación al aula y ciertos tabús/reparos ideológicos, sociales, políticos, económicos... que habría que superar para su implementación en el aula, especialmente en las etapas educativas más tempranas. Por lo que respecta a las ventajas, estos elementos patrimoniales propician un mayor compromiso con el entorno, fomentan la formación de una identidad, la conexión con el territorio y con las emociones (De la Montaña, 2023), y por tanto ayudan a comprender mejor los vínculos con el pasado y a conectar contenidos socialmente relevantes, que puedan ser contextualizados e interpretados.

Como conclusión, y una vez identificados los distintos obstáculos y posibles ventajas, debemos centrarnos, a la hora de abordar propuestas didácticas basadas en patrimonios controversiales, en dotar a nuestro alumnado de los conocimientos y herramientas que favorecen este proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una formación inicial, pero también en la continua y permanente. Por otro lado, es importante tener clara la conceptualización y catalogación de estos y permitir al alumnado el acceso a las distintas investigaciones que se van publicando (López & Felices, 2023), que afortunadamente cada vez son más numerosas. También es importante, y a ello ayudan las numerosas ventajas descritas en el apartado anterior, la inclusión de este tipo de patrimonios no solo en propuestas para aulas universitarias o de secundaria, sino también de primaria e incluso infantil hay propuestas muy interesantes (Arroyo & Cuenca, 2021). Para ello, se debe partir de metodologías que propicien el contacto directo con los distintos elementos patrimoniales, teniendo en cuenta la edad de los discentes, y planteándolo todo desde una investigación escolar con las actividades y recursos necesarios para ello.

REFERENCIAS

- Arroyo, E., & 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://hdl.handle.net/11162/231855>
- Cuenca, J. M. (2023). Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (12), 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.01>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76–96. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2566>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., & Estepa, J. (2022). Práctica docente y formación del profesorado en los ODS a través del trabajo con los patrimonios controversiales. En M. E. Cambil, A. R. Fernández & N. De Alba (Coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 761-765). Narcea S. A. de Ediciones. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- De la Montaña, J. L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones; el lugar de los “miedos identitarios”. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 12, 13-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02>
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105. <http://hdl.handle.net/11162/87761>
- Instituto del Patrimonio Cultural de España (2024). *II Plan Nacional de Educación Patrimonial*. IPCE del Ministerio de Cultura, Madrid. <https://www.cultura.gob.es/planes-nacionales/en/planes-nacionales/educacion-patrimonial.html>
- López, M., & Felices, M. M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.456711>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Esta publicación es parte del proyecto de 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/a por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.



OBSTÁCULOS Y VENTAJAS PARA LA ENSEÑANZA CON PATRIMONIOS CONTROVERSIALES. PROPUESTAS DE APLICACIÓN EN LAS AULAS

UJa.
Universidad de Jaén

Ildefonso David Ruiz López (iruiz@ujaen.es)

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

La educación patrimonial es clave para que los futuros docentes comprendan la relación entre pasado, presente y futuro. Abordar patrimonios controversiales permite trabajar temas ideológicos, sociales y medioambientales, fortaleciendo el compromiso del alumnado con su entorno y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Integrar estos conflictos en las aulas favorece una educación más activa, crítica y transformadora.

OBJETIVOS

- ➔ Detectar obstáculos para incluir patrimonios controversiales en propuestas didácticas.
- ➔ Identificar las ventajas de trabajar los patrimonios controversiales en las aulas.

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva sobre patrimonios controversiales, analizando sus conceptos, obstáculos y posibilidades educativas. Se estudiaron experiencias previas y se identificaron propuestas metodológicas aplicables al aula, con el objetivo de diseñar estrategias didácticas efectivas que integren estos contenidos en la enseñanza.



OBSTÁCULOS

- ↓ Formación inicial y continua insuficiente en docentes de Primaria.
- ↓ Escasa investigación y falta de conceptualización sobre patrimonios controversiales.
- ↓ Problemas metodológicos para aplicarlos en el aula.
- ↓ Tabús ideológicos, sociales, políticos y económicos que dificultan su implementación.

VENTAJAS

- ↑ Fomentan el compromiso del alumnado con su entorno.
- ↑ Refuerzan la identidad y conexión con el territorio.
- ↑ Ayudan a conectar emociones con aprendizajes significativos.
- ↑ Facilitan la comprensión de los vínculos entre pasado y presente.
- ↑ Permiten trabajar contenidos socialmente relevantes y actuales.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Es fundamental formar a los futuros docentes, tanto en su etapa inicial como continua, para trabajar con patrimonios controversiales. Es necesario conceptualizar y catalogar estos patrimonios y facilitar al alumnado el acceso a investigaciones recientes. La inclusión de estos temas debe extenderse a todos los niveles educativos, incluso infantil y primaria. Se recomienda usar metodologías activas que permitan el contacto directo con el patrimonio y fomenten la investigación escolar.



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; 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; Cuenca, J.M (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96; Cuenca, J.M., Martín-Cáceres, M.J. y Estepa, E. (2022). Práctica docente y formación del profesorado en los ODS a través del trabajo con los patrimonios controversiales. En Cambil, M.E., Fernández, A.R. y de Alba, N. (coords.). *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 761-765). Narcea S. A. de Ediciones, Madrid; De la Montaña, J.L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones; el lugar de los "miedos identitarios". *REIDICS*, 12, 13-27; Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105; López, M. y Felices, M.M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 41 (1), 9-30.

PID2019-107383RB-I00 financiada por: PID2020-116662GB-I00 financiada por:



Un proyecto de activismo educativo: fanzines, educación patrimonial y educación ecocrítica

LAURA LUCAS PALACIOS
Universidad de Alicante

ÓSCAR BLASCO SERNA
IES Torrellano, Elche-Alicante

RESUMEN

Presentamos una propuesta de intervención universidad-escuela, diseñada para fomentar la ciudadanía ecocrítica a través del activismo educativo. La iniciativa involucra a estudiantes de magisterio de la Universidad de Alicante y a estudiantes de educación secundaria del IES Torrellano, quienes colaboran en la creación de fanzines. Esta herramienta didáctica se utiliza para abordar temas controversiales, promoviendo el debate y la reflexión crítica.

El proyecto busca desarrollar habilidades de pensamiento ecocrítico, expresión creativa y participación ciudadana en los y las estudiantes. A través del proceso de creación de fanzines, los y las participantes exploran y cuestionan diversas problemáticas ecosociales, políticas y culturales, generando conciencia y promoviendo el cambio social. Se utiliza la metodología cualitativa para analizar los materiales generados, así como las reflexiones del alumnado participante en torno a ellos y su experiencia formativa.

Los resultados demuestran que las posibilidades expresivas y transgresoras del fanzine ayudan a reforzar el mensaje coeducativo y ecofeminista de la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales. A modo de conclusión, este trabajo contribuye a evidenciar las propiedades didáctico-pedagógicas que posee el activismo para la una educación ecocrítica y refuerza la idea de potenciar su uso en las aulas.

REFERENCIAS

- Lucas, L., Resa, A., & Campos-López, T. (2024). Trabajar temas emergentes en la formación de los grados de educación: ecofeminismo a través del arte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(3), 321-338. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.018>
- Mesías-Lema, J. M. (2018). Activismo y Compromiso Social: Transformar la Formación del Profesorado desde la Sensibilidad. *Comunicar*, (57), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-oledesma>
- Walters, S., von Kotze, A., O'Neil, J. K. P., Burt, J., February, C., & Clover, D. (2022). Towards an emergent curriculum for climate justice adult educators/activists. *Australian Journal of Adult Learning*, 62(3), 298-315 Recuperado de: EJ1370388.pdf (ed.gov).

UN PROYECTO DE ARTIVISMO EDUCATIVO: FANZINES, EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y EDUCACIÓN ECOCRÍTICA

Laura Lucas Palacios Oscar Blasco Sesma

1. RESUMEN

Presentamos una propuesta de intervención universidad-escuela, diseñada para fomentar la ciudadanía ecocrítica a través del artivismo educativo. La iniciativa involucra a estudiantes de magisterio de la Universidad de Alicante y a estudiantes de educación secundaria del IES Torrellano, quienes colaboran en la creación de fanzines. Esta herramienta didáctica se utiliza para abordar temas controversiales, promoviendo el debate y la reflexión crítica.



2. METODOLOGÍA

Se ha diseñado una investigación atendiendo a los presupuestos del paradigma interpretativo-cualitativo (Beltrán y Bernal, 2020; Gómez-Núñez et al., 2020), dada la necesidad de obtener una comprensión profunda y detallada que permita reconocer las ventajas que aportan el fanzine y el artivismo en la construcción de identidades de género en el ámbito educativo. Para ello se ha desarrollado una propuesta didáctica, como estrategia inmersiva desde la que hacer emanar el discurso entre los participantes.

El dispositivo metodológico utilizado se compone por dos métodos: la **investigación acción** y la **etnografía narrativa y visual**. Ambos métodos comparten la característica de hacer investigación con las personas participantes en lugar de hacerla sobre ellas (Creswell y Plano-Clark, 2011).

3. RESULTADOS

- El fanzine como medio de comunicación alternativo, permite desarrollar aprendizajes eco-coeducativos significativos que ponen en relieve la justicia ecosocial.
- Además, permite un aprendizaje activo, estimulando el pensamiento divergente y creativo, permitiendo que sea el estudiantado, el protagonista de su aprendizaje.
- Esta propuesta pedagógica ha supuesto un estímulo tanto cognitivo como competencial, ya que el alumnado participante considera que esta actividad ha contribuido a mejorar su futura práctica ciudadana y docente.

4. CONCLUSIONES

Los resultados han evidenciado el valor del arte para la reflexión, el cuestionamiento y la identificación de desigualdades y sesgos ecosociales (género, especie, étnia, etc.), así como para el empoderamiento, la motivación y la creatividad del alumnado.

Por ello, entendemos que el fanzine tiene un alto valor didáctico-pedagógico, destacando su capacidad didáctica para generar aprendizajes significativos y alineados con los principios de justicia ecosocial.

Desvelando la controversia patrimonial: una experiencia didáctica intercultural sobre la Semana Santa

BELÉN CRESPO TORRES
Junta de Andalucía

RESUMEN

El presente trabajo se fundamenta en la educación patrimonial como marco clave para acercar al alumnado a la comprensión de su realidad al tiempo que se fomentan valores éticos, cívicos y afectivos en torno al patrimonio (Cuenca et al., 2011). Asimismo, el patrimonio, entendido como los vínculos que establecen las personas y las comunidades con las manifestaciones de su cultura (Fontal, 2013), es un recurso con potencial para una educación intercultural e inclusiva que promueva la empatía y respeto intercultural (García-Martínez et al., 2021), ya que, según Cuenca (2014), la finalidad última de la educación patrimonial es la formación de una ciudadanía crítica, participativa, solidaria y empática. Para ello, Estepa y Martín-Cáceres (2018, 2020) proponen el uso de los patrimonios controvertidos, como manifestaciones del patrimonio seleccionadas didácticamente por generar debates o dilemas y cuyo tratamiento educativo contribuye al pensamiento crítico del alumnado. En este contexto, la Semana Santa se configura como un patrimonio interesado, siguiendo la clasificación ofrecida por Arroyo et al. (2022), Estepa et al. (2021) y Sampedro-Martín et al. (2023), y como un instrumento que facilita el debate y la reflexión (Mancha-Castro, 2025) y que puede contribuir a una educación en valores interculturales en Educación Infantil y Primaria.

En el presente póster se presenta una experiencia educativa, aplicada en el CEIP Reyes Católicos de Huelva, que pretende promover un aprendizaje significativo y experiencial a partir de la exploración de una manifestación patrimonial local, como es la Semana Santa, desde diferentes perspectivas culturales. La experiencia consistió en construir y simular la procesión de una cofradía de Semana Santa. El objetivo principal fue fomentar en el alumnado del centro educativo, desde Educación Infantil hasta el 3º ciclo de Educación Primaria, el desarrollo de una comprensión plural de un fenómeno patrimonial complejo y diverso como es la Semana Santa. Esta experiencia resulta de gran interés si se tiene en consideración que más del 50% del alumnado del centro escolar procede de países como Colombia, Venezuela, Marruecos o Nigeria, entre otros, cuya tradición religiosa es diversa y que, en gran medida, no se sienten incluidos o representados en las manifestaciones patrimoniales de su comunidad de acogida. Con la implicación de toda la comunidad educativa, se confeccionaron dos pasos de Semana Santa, que procesionaron por el barrio de Isla Chica acompañados de la banda musical, compuesta por alumnado egresado y actual del colegio, bajo la dirección musical de especialistas del área.

Tras meses de trabajo hasta celebrar dicha salida de carácter cultural, se puede considerar que esta experiencia ha resultado exitosa, ya que durante todo el proceso se ha conseguido potenciar las relaciones interpersonales de toda la comunidad educativa, volcada en las distintas actividades: diseño y confección de vestimentas, ensayos de piezas musicales, “igualás” para sacar a procesionar las imágenes del centro, etc. En la salida, el 80% del alumnado tuvo una participación activa, ocupando distintos puestos de responsabilidad y papeles y cumplimentando las diferentes tareas asignadas dentro de la procesión. La división de tareas y la necesidad de colaboración para la puesta en marcha de la procesión permitió al alumnado, independientemente de su origen y/o religiosidad, comprender de forma sistémica la Semana Santa, como un elemento representativo del lugar en el que viven. Por ello, se destaca el desarrollo de prácticas que exploran la complejidad de los elementos patrimoniales del contexto próximo y en las que participa toda la comunidad educativa y el alumnado de diferentes edades y etapas educativas, el profesorado de diferentes áreas de conocimiento y las familias y vecinos y vecinas del barrio cooperan en la difusión del patrimonio y de los valores interculturales.

REFERENCIAS

- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J., & Cuenca, J. M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. In D. Ortega (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35–52). Springer.
- Cuenca, J. M., Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural en España*, (5), 45–57.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76–96. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2566>
- Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. In C. J. Gómez-Carrasco y P. Miralles (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75–86). Octaedro.
- 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 & 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., & Martín-Cáceres, M. J. (2020) Heritage in Conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship. In E. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (Coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43–55). IGI Global.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Trea.
- García-Martínez, B., Lozano-Martínez, J., & Cerezo-Maíquez, M. C. (2021). Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural: la voz del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 185–201. <https://doi.org/10.6018/reifop.456421>
- 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>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (2023). Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics. IN C. J. Gómez-Carrasco (Eds.), *Re-imagining the Teaching of European History* (pp. 68-79). Routledge. <https://10.0.16.228/9781003289470-7>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Este trabajo es parte del Proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)” (PID2020-116662GB-I00), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

DESVELANDO LA CONTROVERSA PATRIMONIAL: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA INTERCULTURAL SOBRE LA SEMANA SANTA.

BELÉN CRESPO TORRES
 Universidad de Huelva
 CEIP Reyes Católicos(Huelva)

- El patrimonio, entendido como los vínculos que establecen las personas y las comunidades con las manifestaciones de su cultura (Fontal, 2013), es un recurso con potencial para una educación intercultural e inclusiva que promueva la empatía y respeto intercultural (García-Martínez et al., 2021).

- Estepa y Martín-Cáceres (2018, 2020) proponen el uso de los patrimonios controversiales, como manifestaciones del patrimonio seleccionadas didácticamente por generar debates o dilemas y cuyo tratamiento educativo contribuye al pensamiento crítico del alumnado.

- La Semana Santa se configura como un patrimonio interesado, siguiendo la clasificación ofrecida por Arroyo et al. (2022), Estepa et al. (2021) y Sampedro-Martín et al. (2023), y como un instrumento que facilita el debate y la reflexión (Mancha-Castro, 2025) y que puede contribuir a una educación en valores interculturales en Educación Infantil y Primaria.

- Se presenta una experiencia educativa, aplicada en el CEIP Reyes Católicos de Huelva, que consistió en construir y simular la procesión de una cofradía de Semana Santa, siguiendo el método de Aprendizaje Basado en Proyectos de forma colaborativa entre todo el centro educativo.



Metodología de la experiencia educativa



PATRIMONIO ANDALUZ



Metodologías activas y coeducativas

Propuestas que ayuden a interpretar el territorio y otorguen la capacidad de actuar en él de forma crítica y reflexiva

Aprendizaje-Servicio



Esta experiencia ha resultado exitosa, ya que durante todo el proceso se ha conseguido potenciar las relaciones interpersonales de toda la comunidad educativa, volcada en las distintas actividades: diseño y confección de vestimentas, ensayos de piezas musicales, "iguales" para sacar a procesionar las imágenes del centro, etc.

La división de tareas y la necesidad de colaboración para la puesta en marcha de la procesión permitió al alumnado, independientemente de su origen y/o religiosidad, comprender de forma sistémica la Semana Santa, como un elemento representativo del lugar en el que viven.

"Nuestra Señora Virgen del Palomeque" y "Santísimo Cristo del Reyes Católicos"

Salida procesional por el barrio de Isla Chica

Fomento de la participación en la sociedad, de valores y actitudes de convivencia, cooperación, diálogo y justicia social (Arroyo et al., 2020).



Proyecto PID2020-116662GB-I00, financiado por:



Tecnologías inmersivas en una experiencia didáctica sobre el legado británico de Huelva: primeros resultados

EMILIO JOSÉ DELGADO-ALGARRA | SERGIO SAMPEDRO-MARTÍN
 JOSÉ ANTONIO VELA ROMERO | ANTONIO ALEJANDRO LORCA-MARÍN
 ALEJANDRO CARLOS CAMPINA-LÓPEZ
Universidad de Huelva

IÑAKI NAVARRO-NERI
Universidad de Pública de Navarra

BORJA ASO-MORÁN
Universidad de Zaragoza

RESUMEN

Ante la expansión del uso de tecnologías, se han generado debates con posturas que van desde el rechazo más absoluto al activismo tecnológico. Nuestro enfoque plantea una posición crítica, basada en el uso responsable y ético de la tecnología dentro de intervenciones educativas analizadas en ciclos de investigación-acción. Didácticamente, partimos de Shulman (1986) y del modelo MTSK (Carrillo-Yáñez et al., 2018), centrando la atención en las esferas que conforman el Pedagogical Content Knowledge (PCK). A esta dimensión le sumamos la esfera tecnológica desde el modelo TPACK de Mishra y Koehler (2006) y, finalmente, adaptamos dicho modelo incorporando una dimensión ética transversal -ETPACK- (Delgado-Algarra, 2021). La Realidad Virtual (VR) y la Realidad Aumentada (AR), por su parte, son tecnologías que se sitúan en diferentes puntos del continuum de la realidad extendida [real-virtual] propuesto por Milgram y Kishino (1994). En educación, la VR permite implementar experiencias inmersivas (Howland et al., 2012, Navarro-Neri et al., 2025), mientras que la AR permite complementar (y expandir) el entorno físico con los elementos virtuales (Cabero-Almenara et al., 2022, Delgado-Algarra et al., 2025). Autores como Cebrián et al. (2024) destacan que su uso didáctico fomenta la motivación, pudiendo entrar en juego la exploración, experimentación, colaboración, participación, etc.

Este estudio se enmarca dentro de un Proyecto de Innovación Educativa con tecnologías inmersivas y parte del diagnóstico de una necesidad formativa en estudiantes de 3º del Grado en Educación Primaria como un conocimiento limitado sobre VR y AR y su integración didáctica, incluyendo barreras como carencias en la competencia digital docente o en cuanto a recursos. El objetivo principal de la investigación fue evaluar el impacto de una intervención didáctica sobre el Barrio Obrero (como parte del legado inglés en la provincia de Huelva) basada en el uso de recursos VR y AR en la mejora de los conocimientos técnicos, conocimientos didácticos y uso de estas tecnologías en maestros en formación inicial. Enmarcado en un paradigma sociocrítico e integrado en un proceso de investigación-acción, se adoptó un diseño cuasi-experimental de pretest-postest con grupo de control, combinando análisis cuantitativo y cualitativo. Además, se tuvieron en cuenta las actividades desarrolladas por los participantes con tecnologías inmersivas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. El análisis contempló la aplicación de pruebas T de Student para muestras relacionadas, ANOVA de medidas repetidas y análisis de contenido para los datos cualitativos. En todo momento se garantizaron principios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y voluntariedad.

Tras la intervención didáctica, se observaron mejoras significativas en la autopercepción de conocimientos técnicos, didácticos e intención de uso de estas tecnologías en los futuros docentes participantes. Una vez se depuraron los valores atípicos, mediante ANOVA y T de Student, se confirmaron diferencias significativas entre los resultados del pretest y el postest en todas las dimensiones evaluadas, con tamaño del efecto grande y una menor dispersión de las respuestas. El grupo de control, que no recibió la intervención, mantuvo patrones estables entre pretest-postest, reforzando la atribución de los cambios al efecto de la intervención educativa. El análisis cualitativo complementó y permitió comprender con mayor profundidad el impacto que la intervención educativa había supuesto para la

formación del alumnado del Grado en Educación Primaria. De esta forma, tras la intervención, fueron capaces de diferenciar VR y AR, valorando la expansión de la experiencia y el potencial didáctico de la inmersión en el desarrollo de los contenidos. Tanto este estudio como el proyecto del que forma parte contribuyen a impulsar una línea de trabajo sobre investigación en el uso didáctico de tecnologías inmersivas, desarrollándose un espacio colaborativo y experiencias vinculadas relevantes al respecto en otras universidades, como Universidad de Navarra o Zaragoza.

REFERENCIAS

- Delgado-Algarra, E. J. (2021). Ciencias Sociales y competencia digital: Hacia el uso igualitario de las tecnologías desde la educación formal. *II International Seminar Education and LKT: Digital Competence, Gender Digital Gap and Virtuality in Initial Teacher Training*, 10-11 de diciembre de 2021, Universidad de Alicante.
- Cabero-Almenara, J., Valencia-Ortiz, R., & Llorente-Cejudo, C. (2022). Ecosistema de tecnologías emergentes: realidad aumentada, virtual y mixta. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (23), 7–22. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.1148>
- Carrillo-Yañez, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., ... Muñoz-Catalán, M. C. (2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20(3), 236–253. <https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981>
- Cebrián, S., Guerrero, E., Checa, S., & Robles, A. (2024). Realidad virtual y competencias STEAM en Educación Primaria: una revisión de la literatura. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 39(1), 35–56. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v39i1.3359>
- Delgado-Algarra, E. J., Verla-Romero, J. A., & López-García, A. (2025). Augmented Reality in Social Sciences Education: Research, Strategies, and Resources for Teacher Training. In E. J. Delgado-Algarra & A. A. Lorca-Marín (Eds.), *Utilizing ICT for Didactics of Social and Experimental Sciences* (pp. 23-48). IGI Global.
- Howland, J., Jonassen, D. H., Marra, R. M., & Crismond, D. (2012). *Meaningful learning with technology* (4th ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall. <https://doi.org/10.61468/jofdl.v16i2.190>
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, E77-D(12), 1321–1329.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Navarro-Neri, I., Aso-Morán, B., & Rivero, P. (2025). Exploring Virtual Reality as a Means to Enhance Historical Understanding: The Cases of “Anne Frank House VR” and “Home After War”. In E. J. Delgado-Algarra & A. A. Lorca-Marín (Eds.), *Utilizing ICT for Didactics of Social and Experimental Sciences* (pp. 49-72). IGI Global.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Esta publicación es parte del resultado del Proyecto de Innovación Educativa “Diseño y desarrollo de experiencias educativas inmersivas e introducción al metaverso en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales” financiado por la Estrategia de Política de Investigación y Transferencia convocado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Huelva. Tiene vinculación con el Proyecto I+D+i “Patrimonios controvertidos para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)” (PID2020-116662GB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033), y del Proyecto I+D+i “Conocimiento especializado en la formación del profesorado de Matemáticas, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales (MTSK-STSK-SCTSK)” (ProyExcel_00297, financiado por la Junta de Andalucía). Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (RED2022-134252-T). Cátedra “Educación en Tecnologías Emergentes, Gamificación e Inteligencia Artificial” (EDUEMER). Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO). Grupo de Investigación DESYM (HUM-168).

Tecnologías inmersivas en una experiencia didáctica sobre el legado británico de Huelva: primeros resultados

Emilio José Delgado-Algarra ¹
 Sergio Sampedro-Martín ^{1*}
 Iñaki Navarro-Neri ²
 Borja Aso-Morán ³
 José Antonio Vela-Romero ⁴
 Antonio Alejandro Lorca-Marín ¹
 Alejandro Carlos Campina-López ¹

¹ Universidad de Huelva; ² Universidad Pública de Navarra; ³ Universidad de Zaragoza; ⁴ CEIP Luis Valladares
 *Contrato FPU20/01886



Este póster es producto del proyecto de innovación “Diseño y desarrollo de experiencias educativas inmersivas e introducción al metaverso en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales”.

INTRODUCCIÓN

Frente a posturas tecnofóbicas o de activismo digital, este trabajo de investigación e intervención educativa parte del planteamiento de uso crítico, ético y responsable de la tecnología en la formación docente. La intervención se apoya en PCK, TPACK y ETPACK, integrando conocimiento pedagógico, disciplinar, tecnológico y ético.



PROBLEMA

Escaso conocimiento sobre VR/AR y su uso didáctico, y sobre el legado británico de Huelva en el alumnado del Grado en Educación Primaria de la UHU.

OBJETIVO

Valorar el impacto de una intervención didáctica inmersiva sobre el legado británico en la formación inicial docente.

RESULTADOS

Tras obtener los datos de pretest y postest en grupo experimental y de control, del registro de desarrollo de las sesiones y de las producciones de los estudiantes, se llevó a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo. En el grupo experimental se produjo una mejora generalizada en conocimientos técnicos y didácticos sobre VR y AR e incremento de la intencionalidad de uso; por otro lado, la inmersión contribuyó a la comprensión de contenidos relacionados con el legado británico de Huelva.

CONCLUSIÓN

El uso didáctico y responsable de tecnologías inmersivas tiene importantes beneficios tanto para el desarrollo de la competencia digital como para la educación patrimonial.



Construyendo una red colaborativa: Otras experiencias / proyectos vinculados



Universidad Pública de Navarra. PJUPNA2025-11912
 Patrimonio material navarro a través de la realidad virtual: digitalización y propuesta didáctica. Coord. Iñaki Navarro



Universidad de Zaragoza. ARGOS y grupo GEHI (Campus Iberus). Coord. Borja Aso



CEIP Luis Valladares. Aula del futuro
 Coord. José A. Vela

La educación patrimonial en el fomento de la creación de vínculos identitarios y emocionales. El caso de la controversia socioambiental del río Tinto

ALEJANDRO CARLOS CAMPINA-LÓPEZ | MARÍA ÁNGELES DE LAS HERAS PÉREZ
ANTONIO ALEJANDRO LORCA-MARÍN | RAQUEL ROMERO-FERNÁNDEZ
YOLANDA GONZÁLEZ CASTANEDO | SERGIO SAMPEDRO-MARTÍN
Universidad de Huelva

RESUMEN

En el marco de un proyecto sobre el río Tinto y su entorno como patrimonio controversial en el que se pretende dar respuesta a la pregunta ¿Conservar o restaurar?, nos detenemos en evidenciar la creación de vínculos identitarios y emocionales entre el alumnado de un centro de secundaria del entorno y el patrimonio natural y cultural que lo caracteriza. La educación patrimonial constituye una vía esencial para favorecer procesos de construcción identitaria vinculados al territorio, especialmente cuando se aborda desde enfoques críticos y contextualizados (Santacana & Martínez-Gil, 2013). En este sentido, el trabajo con patrimonios controvertidos desde una perspectiva socioambiental, como ocurre con el caso del río Tinto, permite al alumnado conectar emocional y cognitivamente con su entorno, desarrollando una comprensión más compleja y comprometida (Cuenca & Estepa, 2013). Ante una visión conservacionista-monumentalista, se propone una educación patrimonial que promueva la inteligencia territorial y emocional, y que integre la memoria colectiva y los desafíos socioambientales actuales (Sampedro-Martín et al., 2025). Este enfoque crítico y contextualizado busca no solo promover el conocimiento patrimonial, sino también fomentar en el alumnado una implicación activa en la preservación de su entorno, estimulando su vínculo emocional y su compromiso con el futuro de su territorio.

El problema general que nos planteamos es el siguiente: ¿favorece una propuesta didáctica centrada en el patrimonio controvertido del río Tinto la construcción de vínculos identitarios y la movilización de emociones significativas en el alumnado de secundaria del entorno? En cuanto a los objetivos, pretendemos analizar cómo una propuesta didáctica centrada en el patrimonio controvertido del Río Tinto favorece la construcción de vínculos identitarios, y contrastar qué emociones siente el alumnado de secundaria cuando trabaja a partir del patrimonio controversial del entorno próximo. Para dar respuesta a los problemas y objetivos planteados, se recaban datos con un cuestionario modificado de Cepeda y Fontal (2019), elaborado para medir su relación con el patrimonio del entorno y el vínculo identitario que se genera en ellos. Este se pasa antes y después de una intervención indagatoria para el estudio del Patrimonio controversial del Río Tinto (Campina-López et al., 2025) dirigida a alumnos de secundaria de un Centro educativo (n= 27) del entorno, con el fin de evidenciar los posibles cambios.

Resultados y conclusiones: El análisis de los resultados en ambos momentos pone de manifiesto que, tras la intervención, prácticamente la totalidad del alumnado considere el río Tinto como elemento patrimonial del entorno próximo (desde el 48% al 92%), pero, sobre todo, que haya invertido la creencia de que el río Tinto forma parte de su identidad. Además, la mayoría parte de conocer elementos patrimoniales de su entorno relacionados con el patrimonio cultural, lo que cambia tras la intervención hacia el reconocimiento del patrimonio natural. Cuando se les pregunta por su vínculo con el entorno, no hay diferencias entre ambos momentos debido a que se parte de un nivel muy alto, identificándose un ligero cambio al alza cuando se les pregunta por su identificación con el patrimonio de su localidad. En cuanto a las emociones, muestran dificultad para concretarlas, inicialmente la más citada es orgullo, aunque también felicidad y lástima. Tras la intervención, hay un cambio hacia emociones como alegría y satisfacción. Por tanto, trabajar contenidos curriculares a partir del patrimonio del entorno próximo genera en el alumnado un vínculo identitario y emocional que resulta primordial para su preservación, porque generar identidad impulsa su cuidado, el compromiso colectivo y la transmisión a futuras generaciones.

REFERENCIAS

- Campina-López, A. C., Lorca-Marín, A. A., & De las Heras Pérez, M. Á. (2025). ¿Cómo es el río Tinto y su entorno?: Ecosistema y su geología en Educación Secundaria. En A. A. Lorca-Marín (Coord.), *Situaciones de aprendizaje interdisciplinares en patrimonios naturales* (pp. 89-110). Octaedro.
- Cepeda, J., & Fontal, O. (2019). Diseño de una encuesta para identificar las formas de relación identitaria en Castilla Y León. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 29-40. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356031>
- Cuenca, J. M., & Estepa, J. (2013). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional. *MIDAS. Museus e Estudos Interdisciplinares*, (2), 1-15. <https://doi.org/10.4000/midas.1173>
- 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 del Profesorado*, 29(1), 49-75. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.29703>
- Santacana, J., & Martínez-Gil, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 47-60. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175331/148411>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Este estudio forma parte del proyecto "La controversia socio científica del río Tinto como recurso para la generación de identidad en los estudiantes: ¿Conservar o restaurar?", aprobado en la convocatoria 2022/2023 para proyectos de innovación docente e investigación educativa de la Universidad de Huelva. Además, contribuye a una tesis doctoral dentro del Programa Oficial Interuniversitario de Doctorado en Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas y de la Actividad Física y Deportiva. A su vez, se encuentra enmarcado en el Proyecto I+D+i "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)" (PID2020-116662GB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/5011000011033), y en el Proyecto I+D+i "Conocimiento Especializado en la Formación del Profesorado para Matemáticas, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales (MTSK-STSK-SCTSK)" (ProyExcel_00297, financiado por la convocatoria de subvenciones a Proyectos I+D+i, universidades y entidades públicas de investigación 2021 de la Junta de Andalucía). La investigación está vinculada al Centro de Investigación COIDESO (Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social) y al Grupo de Investigación DESYM (HUM-168 del PAIDI) de la Universidad de Huelva.



La educación patrimonial en el fomento de la creación de vínculos identitarios y emocionales. El caso de la controversia socioambiental del río Tinto

1. Resumen

Este estudio analiza cómo una propuesta didáctica sobre el patrimonio controversial del río Tinto (Huelva, España) fortalece los vínculos identitarios y emocionales del alumnado de secundaria. Tras una intervención interdisciplinar desde un enfoque STEAM, aumentó su identificación con el entorno y suscitaron emociones, destacando la felicidad y la satisfacción. Se evidencia el valor de una educación patrimonial crítica y contextualizada para el compromiso territorial.

2. Introducción y marco teórico

Partiendo de una situación de aprendizaje con el río Tinto como centro de interés, se aborda este río de aguas rojas como patrimonio controversial por su singularidad biogeológica, su vínculo histórico con la minería y su impacto ambiental. A través de una secuencia que vertebra metodologías de indagación, modelización y pensamiento computacional, se busca fomentar vínculos identitarios y emocionales con el territorio. Trabajar con patrimonios controvertidos permite al alumnado comprender en profundidad los desafíos socioambientales de su entorno, desarrollando una implicación activa en su preservación y un compromiso emocional que refuerza la conciencia patrimonial (Cuenca-López & Estepa, 2013).

3. Objetivos

- ✓ Analizar cómo una propuesta didáctica centrada en el patrimonio controvertido del Río Tinto favorece la construcción de vínculos identitarios.
- ✓ Contrastar qué emociones siente el alumnado de secundaria cuando trabaja a partir del patrimonio controversial del entorno próximo.

4. Metodología

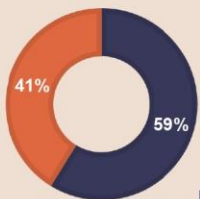
Para analizar los posibles cambios en la relación con el patrimonio y el vínculo identitario, se aplicó un cuestionario adaptado de Cepeda y Fontal (2019) en formato pretest y postest, antes y después de una secuencia didáctica STEAM sobre el patrimonio controversial del río Tinto, dirigida a 27 estudiantes de 4º de Educación Secundaria.



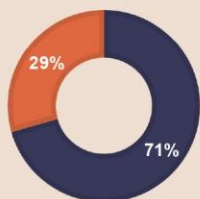
5. Resultados y conclusiones

¿Consideras el río Tinto parte de tu identidad?

PRETEST



POSTEST



■ Sí ■ No

¿Qué sientes al recordar, ver o compartir el río Tinto con alguien?

PRETEST



POSTEST



➔ Se concluye que trabajar contenidos curriculares a partir de un patrimonio cercano favorece en el alumnado vínculos identitarios y emocionales, fundamentales para su preservación.

Autoría

- ⊗ Alejandro Carlos Campina López
- ⊗ María Ángeles de las Heras Pérez
- ⊗ Antonio Alejandro Lorca Marín
- ⊗ Raquel Romero Fernández
- ⊗ Yolanda González Castanedo
- ⊗ Sergio Sampedro Martín



Proyecto I+D+i PID2020-116662GB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/

ProyExcel_00297, financiado por la Junta de Andalucía

Universidad de Huelva

Introducción a la educación patrimonial en futuros docentes de primaria. Estudio de caso

ROCÍO JIMÉNEZ-PALACIOS | REBECA GUILLÉN PEÑAFIEL
Universidad de Extremadura

RESUMEN

El conocimiento previo sobre el concepto de patrimonio que tienen los alumnos del grupo 3 de 3º de Educación Primaria de la asignatura de Conocimiento del Medio físico, social y cultural de Extremadura, mayoritariamente, se centra en palabras como cultura, tradición, historia, monumentos, pertenencias y humanidad. Por tanto, desde el trabajo con fuentes, se han utilizado tres conceptos claves (bienes, visión holística y vínculos) derivados de definiciones de autores como Fontal (2003), Estepa y Cuenca (2006), Cuenca (2014) y Fontal y Marín-Cepeda (2018). A partir de aquí, se inicia el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre educación patrimonial, concluyendo con el desarrollo de una propuesta didáctica que sirve de aproximación al patrimonio cercano y a su utilización en la futura actividad docente de los discentes en formación. Se les propuso un trabajo grupal de educación patrimonial sobre un elemento o lugar patrimonial perteneciente a la comunidad autónoma de Extremadura. Estos se han analizado poniendo el foco en los objetivos formulados en el diseño de la actividad didáctica y su vinculación con las finalidades de la educación patrimonial propuestas por Ibañez-Etxeberria et al. (2015).

Planteamos un problema general formulado como pregunta: ¿Cómo afrontan los alumnos de 3º de educación primaria la enseñanza del patrimonio? Y como subproblema: ¿Qué relación hay entre los objetivos formulados en las propuestas didácticas y las finalidades de la educación patrimonial?

Los objetivos que planteamos son los siguientes:

- Estudiar la relación entre los objetivos de las propuestas diseñadas por los alumnos y las finalidades de la educación patrimonial.
- Explorar el conocimiento adquirido sobre el patrimonio.
- Hacer una propuesta de mejora si fuera necesario.

Se han analizado un total de 23 trabajos hechos por grupos de 2 o 3 estudiantes pertenecientes al grupo 3 de la asignatura “Conocimiento del Medio físico, social y cultural de Extremadura” el tercer curso de Educación Primaria en la Universidad de Extremadura. Para el análisis de los objetivos se ha diseñado una tabla en la que se recogen los elementos patrimoniales que cada grupo ha seleccionado para su propuesta didáctica y se han analizado los objetivos poniendo atención en la formulación y en el uso de palabras afines con las finalidades de la educación patrimonial.

Los resultados obtenidos de este estudio no son los deseables, pero son los esperados y con los que se inicia un camino importante en la formación en educación patrimonial. En su mayoría trabajan objetivos relacionados con el conocimiento, la comprensión y la puesta en valor del patrimonio, así como el cuidado o conservación de este. Sin embargo, no atienden a las finalidades de transmisión, disfrute o utilización. Esto no significa que no se trabaje en las diferentes propuestas que, de hecho, sí están presente en el desarrollo de muchas de las actividades, pero no está contemplado como objetivo en ellas. Desde nuestra posición como formadores de futuros docentes, desde el área de las ciencias sociales consideramos importante iniciar y profundizar, en la medida de lo posible, en la educación patrimonial como vehículo para la comprensión del pasado y, por supuesto, también del presente. Utilizar el patrimonio como fuente primaria desde metodologías activas para favorecer el conocimiento y el desarrollo de competencias. Ponerlo en valor, cuidarlo y transmitirlo a la ciudadanía es esencial para poder establecer vínculos de identidad y pertenencia que nos relacione con nuestro pasado y nos haga partícipes de nuestro presente.

REFERENCIAS

- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76–96. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2566>
- Estepa, J., & Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio: investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En O. Fontal & R. Calaf (Coords.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51–71). Trea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2172489>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Trea.
- Fontal, O., & Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483–500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.58033>
- Ibañez-Etxeberria, A., Fontal, O., & Cuenca, J. M. (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 11–14. <https://doi.org/10.6018/j/225841>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Este trabajo es parte del proyecto de 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/a por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

Educación Patrimonial en la era digital: perspectivas de cocreación e IA

SILVIA GARCÍA-CEBALLOS | BORJA ASO-MORÁN

PILAR RIVERO GRACIA

Universidad de Zaragoza

RESUMEN

Este proyecto busca promover el progreso social en la alfabetización mediática e informacional (AMI) mediante acciones educativas patrimoniales, colaborando con instituciones culturales y educativas junto a la Alianza MIL de la UNESCO, e integrando Inteligencia Artificial (IA) para el análisis de datos. Los entornos digitales han generado un uso inadecuado, poco crítico y responsable de los medios, propiciando brechas tecnológicas, desinformación, discursos de odio y otras problemáticas educativas que este estudio aborda desde las ciencias sociales como un desafío prioritario. La AMI, una preocupación global transversal, se contextualiza en la Alianza MIL de la UNESCO, utilizando la educación patrimonial para contrarrestar la carencia de competencias digitales, enfatizando el factor humano y las relaciones de aprendizaje en medios digitales. Así, la AMI se entrelaza con la educación patrimonial para cultivar el pensamiento crítico y creativo, conectando valores y significados con el patrimonio material e inmaterial. La investigación se desarrolla en dos líneas paralelas: la Línea A, enfocada en educación no formal, identificará y analizará prácticas educomunicativas destacadas de instituciones culturales mediante IA, evaluando su impacto educativo; la Línea B, centrada en educación formal, diseñará y aplicará situaciones de aprendizaje cocreativas sobre patrimonio, evaluando competencias y aprendizajes en estudiantes de secundaria y superior.

El proyecto aborda la escasa presencia de prácticas cocreativas en la educación patrimonial digital y su limitada integración en contextos formales y no formales, lo que obstaculiza el avance de la AMI. Las acciones educomunicativas actuales tienden a perpetuar modelos transmisivos, desaprovechando el potencial participativo. El objetivo general es evaluar cómo las acciones cocreativas en clave patrimonial fomentan el progreso sociocultural en la AMI, considerando competencias digitales y factores de educación patrimonial. Los objetivos específicos incluyen identificar prácticas educomunicativas relevantes, diseñar escenarios de aprendizaje cocreativo y emplear IA para análisis de datos a gran escala. Se adopta una metodología mixta, combinando análisis cuantitativo (estadístico con SPSS) y cualitativo (contenido con N-Vivo) en un paradigma interpretativo. La recogida de datos abarca contenidos de redes sociales de instituciones culturales (Línea A: no formal) y cuestionarios más productos estudiantiles (Línea B: formal), validados por juicio de expertos y supervisión ética. El muestreo, no probabilístico e intencional, incluye instituciones, docentes y estudiantes.

Se busca promover modelos participativos e interactivos con comunidades de aprendizaje en torno a temáticas emergentes sobre el patrimonio. En contextos no formales (Línea A), el macroanálisis con IA debería identificar estrategias efectivas para involucrar cibercomunidades, mejorando acciones institucionales online con informes y una herramienta de autoevaluación gratuita. En educación formal (Línea B), la implementación de actividades cocreativas busca incrementar las competencias digitales y patrimoniales de los estudiantes, promoviendo conciencia cultural sostenible y habilidades AMI. El análisis comparativo entre instituciones y países permitirá definir modelos escalables de aprendizaje colaborativo. La integración de IA agilizará la categorización de contenidos, ampliando el alcance y precisión de la investigación, aunque la interpretación humana seguirá siendo clave para el contexto. Estos resultados orientarán estrategias educativas optimizadas, analizando brechas digitales (e.g., género, culturales) y alineándose con los objetivos MIL de la UNESCO. Las conclusiones resaltarán el potencial del paradigma cocreativo para transformar la educación patrimonial en un catalizador de progreso social, con marcos transferibles a políticas y prácticas. La difusión en plataformas abiertas y publicaciones de alto impacto garantizará un beneficio social amplio.

REFERENCIAS

- Aso-Morán, B., Navarro-Neri, I., García-Ceballos, S., & Rivero, P. (2024). EduComR: Instrument for the Analysis of Museum Educommunication on Social Media. *Comunicar*, 32(78). <https://doi.org/10.58262/V32I78.3>
- Chibás Ortiz, F., Grizzle, A., Borges, A., Ramos, F., Mazzetti, B., & Silva Junior, O. (2020). Metrics of MIL Cities, Cultural Barriers and Artificial Intelligence analyzed under UNESCO's view: São Paulo case. En M. Yanaze & F. Chibás (Orgs.). *From Smart Cities to MIL Cities, Metrics inspired by UNESCO's vision*, ECA-USP, São Paulo.
- Marta-Lazo, C., & Gabelas-Barroso, J. A. (2023). Diálogos posdigitales: Las TRIC como medios para la transformación social. *Editorial Gedisa*. <https://go.revistacomunicar.com/MHbW18>
- Rivero, P., Jové-Monclús, G., & Rubio-Navarro, A. (2023). Edu-Communication from Museums to Formal Education: Cases around Intangible Cultural Heritage and the Co-Creative Paradigm. *Heritage*, 6-11, pp.7067-7082. <https://doi.org/10.3390/heritage6110368>
- UNESCO (2018). Ciudades MIL: Una iniciativa sobre el aprendizaje creativo de la alfabetización mediática e informacional en las ciudades. <https://en.unesco.org/milcities>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Proyecto de investigación “PID2023-151254OB-I00: Análisis de procesos cocreativos digitales de educación patrimonial integrando Inteligencia Artificial”, Grupo de Investigación ARGOS (S50_23R, Gob. de Aragón), IUCA (Instituto Universitario en Ciencias Ambientales de Aragón) y Grupo GEHI (Campus Iberus).

Educación Patrimonial en la era digital: perspectiva de cocreación e IA

Silvia García-Ceballos, Borja Aso y Pilar Rivero
Universidad de Zaragoza, ARGOS, IUCA

OBJETIVO

Incentivar el **progreso social en el campo de la alfabetización mediática e informacional (AMI)** desde la acción educativa en red a través de propuestas de **educación patrimonial**, tanto en instituciones culturales como **educativas**, en colaboración con Alianza MIL UNESCO y mediante la **integración de la IA para el análisis de datos**

OE1: Fomentar el uso adecuado, responsable y crítico de los medios y la información para evitar las contradicciones, los discursos de odio, la desinformación y otras incertidumbres como reto desde el área de las ciencias sociales.

OE2: Diseñar experiencias educativas donde los participantes (estudiantes, comunidades, docentes) sean cocreadores de los procesos de aprendizaje vinculando significados y valores con la herencia material e inmaterial.

ACCIONES EN CURSO

1

Realizar cuestionarios diagnósticos a profesorado para detectar dificultades y competencias sobre acciones cocreativas y AMI desde la enseñanza de la EP - EH.

2

Diseñar acciones cocreativas bajo el eje temático de la educación para favorecer el intercambio de conocimiento y la coconstrucción de significados y valores.

- Dirigido a profesores en activo y en formación, enfocado en identificar las dificultades y competencias para implementar acciones cocreativas y de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en el contexto de la educación patrimonial y la alfabetización histórica
- El cuestionario utiliza una metodología mixta, combinando preguntas cerradas (escalas Likert para análisis cuantitativo) y abiertas (para análisis cualitativo)
- Se someterá a una validación por un juicio de expertos, asegurando suficiencia, claridad, coherencia y relevancia
- Incorpora un enfoque de género transversal
- Posee 6 bloques que responden a: datos demográficos y profesionales; competencias en educación patrimonial y alfabetización histórica; procesos cocreativos integrados; alfabetización mediática e informacional; enfoque de género y diversidad; y necesidades de formación y recursos

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL MEDIANTE PROPUESTAS DE COCREACIÓN

- Involucrar procesos de identificación, interpretación, resignificación, usos y valoración del patrimonio
- Fomento de procesos dialógicos, reflexivos y críticos
- Metodologías participativas, colaborativas, dinámicas y con procesos de patrimonialización.
- Diseño de proyectos/SA que integren narrativas locales o memorias colectivas para reinterpretar el patrimonio cultural
- Integrar procesos analíticos sobre el patrimonio desde una perspectiva de género, diversidad cultural o de contexto socioeconómico, promoviendo la reflexión crítica sobre estereotipos y roles
- Fomentar la sensibilización, la identificación y la valorización del patrimonio como un recurso para la construcción de identidad y ciudadanía



ACCIONES POR DESARROLLAR

Analizar las interacciones y procesos producidos en la implementación, así como las claves para que se produzca la implicación del alumnado/usuarios.

Implementar la IA en el análisis de datos para obtener mayores alcances en el macroanálisis de resultados.

La inteligencia artificial aplicada al análisis de datos surge como una potencia de ejecución masiva que nos permitirá analizar un mayor número de acciones cocreativas contribuyendo a que el estudio tenga un mayor alcance de conocimiento. Su entrenamiento mediante un procedimiento sistematizado de códigos y categorías formarán parte de fases de trabajo intercaladas y, posteriormente, la IA se integrará en el análisis que será supervisado por los investigadores, de tal modo que se llegue a una última fase de macroanálisis y posterior interpretación por parte del equipo de investigación.

Analizar la educomunicación de las instituciones culturales a nivel mundial para constatar las claves y analizar en profundidad las estrategias, dinámicas e interacciones, para examinar las consonancias con las claves MIL y las competencias digitales que indica la UE a partir del instrumento *EduComR*

Analizar las relaciones y aprendizajes que este tipo de prácticas pueden promover -y su alcance- en los contextos formales y analizar en qué medida el intercambio cultural favorece la educación patrimonial, identificando los factores implicados en dichos procesos

Caracterizar las claves educomunicativas y cocreativas a partir de los factores de compromiso, participación y aprendizaje significativo y sus indicadores -en AMI y educación patrimonial- para extraer las claves de acción educativa que permitan el diseño e implementación de acciones optimizadas y contribuyan de forma constante al progreso social.



COMUNIDADES DE APRENDIZAJE UNIVERSALES

Concepciones del estudiantado de profesorado en el Prácticum sobre el patrimonio cultural, su enseñanza y aprendizaje

MARÍA AURORA ARJONES FERNÁNDEZ | CARMEN ROSA GARCÍA-RUIZ
Universidad de Málaga

JOSÉ MARÍA CUENCA LÓPEZ
Universidad de Huelva

RESUMEN

El estado del arte sobre las concepciones y creencias del profesorado de Ciencias Sociales acerca del patrimonio cultural, su enseñanza y aprendizaje, confirma que se afianza la concepción holística y sistémica del patrimonio cultural, las metodologías de enseñanza activas y el aprendizaje experiencial (Estepa, 2001; Cuenca, 2003, 2004; Cuenca & Estepa, 2005; Estepa et al., 2013; Cuenca et al., 2017; Duarte-Piña, 2017; Chaparro & Felices, 2019; Lucas & Delgado-Algarra, 2019; Marín-Cepeda & Fontal, 2019; Molina-Puche & Ortuño, 2020; Castro-Fernández et al., 2020; Gillate et al., 2021; González-Sanz et al., 2021; Mesa-Coronado, 2022; García-Ceballos et al., 2023; Méndez-Andrés et al., 2024). También se perfila el rol del profesor/a práctico reflexivo (Pagés, 2021: 59). En este sentido, en los foros promovidos por la Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales hay indicios que hacen pensar en la enseñanza como una práctica emergente en el aula, de tal forma que el currículo no se considera “obra de otro” (Díez-Bedmar, 2018); sino que el profesor/a asume su responsabilidad en los niveles de concreción curricular, para que alumnado alcance un conocimiento relevante y significativo (Imbernon et al., 1995; Rodríguez-Torres & Cruz, 2015; Corpas, 2022; Coll et al., 2023).

El problema al que interesa dar respuesta en este segmento de investigación se refiere a la escasez de instrumentos que ayuden al estudiante de profesor/a de patrimonio cultural en su reflexión post-observación, tras una primera inmersión en el espacio real de enseñanza en el Prácticum, de tal forma que tome conciencia sobre “sus propios marcos de referencia, que incluyen sus convicciones acerca de los contenidos conceptuales y acerca de cómo aprenden los chicos” (Pagés, 2021: 58). Esta investigación se propone explorar la conveniencia de las categorías del modelo de educación patrimonial del Proyecto EPITEC (Cuenca et al., 2020) para potenciar en el/la EPP la reflexión docente en torno a su propia concepción y creencias sobre el patrimonio cultural y su enseñanza-aprendizaje de forma que le permita clarificar sus expectativas de enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural. Investigación de corte cualitativo. La unidad de análisis ha sido una estudiante de profesora de Turismo en prácticas; el contexto el Máster de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, especialidad Hostelería y Turismo (2021/2022) de la Universidad de Málaga.

Entre los hallazgos de esta investigación se infiere que en un formato de entrevista de reflexión docente las categorías del modelo de Educación Patrimonial de EPITEC resultan convenientes, facilitan que el/la EPP clarifique sus propias expectativas de enseñanza- aprendizaje del patrimonio cultural tras la fase de inmersión en el espacio real de enseñanza. Se considera que el cuestionario de la entrevista, el instrumento objeto de esta investigación, exige una profunda formación docente en Educación Patrimonial por parte del entrevistador/a ya que la comprensión de las categorías ha supuesto cierta dificultad a la EPP. Estos resultados nos llevan a seguir investigando en la relación entre la comprensión del/la EPP de sus propias creencias y concepciones del patrimonio cultural y de su enseñanza y aprendizaje; y la construcción del conocimiento didáctico del contenido patrimonio cultural (PCK).

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza post-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memorias de la Educación*, 319-349.
- Carrillo, J., Climent-Rodríguez, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar-González, A., Ribeiro, M., & Muñoz-Catalán, M. C. (2018). The Mathematics

- Teacher's Specialised Knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics in Education*, 20(3), 236-253. <https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981>
- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J., & 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>
- Chaparro, Á., & Felices, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 33(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264>
- Chaparro, Á., Méndez, R., & Felices, M. M. (2022). El patrimonio en las aulas. Un estudio en prospectiva con estudiantes del Grado en Educación Primaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (29), 137-154. <https://doi.org/10.18172/con.4950>
- Cuenca López, J. M. (2003). Análisis de concepciones de la enseñanza del patrimonio en Educación Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (2), 37-45. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126155>
- Cuenca López, J. M., Estepa, J., & 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. [10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338)
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., & 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>
- Díez-Bedmar, M. C. (2018). La idea de currículum en la Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 52-70. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.52>
- Gaete, M. (2015). La entrevista de reflexión didáctica como dispositivo de investigación y formación. En *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del profesorado: narración investigación y reflexión sobre las prácticas* (pp. 1-15). Universidad Nacional del Mar de Plata. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137519>
- Lucas, L., & Delgado-Algarra, E. J. (2019). El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: un modelo de Buenas prácticas en Educación Patrimonial. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 27-45. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Marín-Cepeda, S., & Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, individuo y sociedad*, 32(4): 917-933. <https://doi.org/10.5209/aris.64657>
- Martínez-Galaz, C., Henríquez-Rivas, C., Climent-Rodríguez, N., Vanegas-Ortega, C., & Mejía-Aristizabal, L. (2024). Reflexión colaborativa de didactas basada en un self-study interinstitucional. *Cadernos de Pesquisa*, (54). <https://doi.org/10.1590/1980531410065>
- Monteagudo, J., & Oliveros, C. (2016). La Didáctica del patrimonio en las aulas. Un análisis de las prácticas docentes. *UNES. Universidad Escuela y Sociedad*, 1, 64-79. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12150>
- Perroud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Zabalza, M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Proyecto de Investigación (I+D+i): Conocimiento especializado en la formación del profesorado de matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales (ProyExcel_00298) MTSK-STSK-SCTSK.



CONCEPCIONES DEL ESTUDIANTADO DE PROFESORADO EN EL PRÁCTICUM SOBRE EL PATRIMONIO CULTURAL, SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

M. Aurora Arjones Fernández. Facultad CC. Educación. Universidad de Málaga
Carmen Rosa García Ruiz. Facultad CC. Educación. Universidad de Málaga
José María Cuenca López. Dpto. Didácticas Integradas. Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

El estado del arte sobre las concepciones y creencias del profesorado de Ciencias Sociales acerca del patrimonio cultural, su enseñanza y aprendizaje, confirma que se aianza la concepción holística y sistémica del patrimonio cultural, las metodologías de enseñanzas activas y el aprendizaje experiencial. En esta línea se perfila el rol del profesor/a práctico reflexivo (Pagés, 2011: 59); y a través del trabajo de Díez (2018) se han inferido indicios que hacen pensar en la enseñanza del patrimonio cultural como una práctica emergente en el aula, de tal forma que el currículo no se considera "obra de otro"; sino que el profesorado como práctico reflexivo asume su responsabilidad en los niveles de concreción curricular para que alumnado alcance un conocimiento relevante y significativo (Coll, Martín y Solari, 2023).

PROBLEMAS, OBJETIVOS Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El problema al que interesa dar respuesta en este segmento de investigación se refiere a la escasez de instrumentos de reflexión que ayuden al estudiantado de profesorado en el Prácticum (EEP) para la concreción del currículo desde su reflexión post observación, tras una primera inmersión en el espacio real de enseñanza; de tal forma que el/la EPP tome conciencia sobre "sus propios marcos de referencia, que incluyen sus convicciones acerca de los contenidos conceptuales y acerca de cómo aprenden los chicos" (Pagés, 2011:58).

Esta investigación se propone explorar la conveniencia de una selección de categorías del Modelo de educación patrimonial EPITEC (Cuenca, Martín y Estepa, 2020) para potenciar en el EPP la reflexión docente en torno a su propia concepción y creencias sobre el patrimonio cultural y su enseñanza-aprendizaje; de forma que le permita clarificar sus expectativas de enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural.

Se presenta una investigación de corte cualitativo. La recolección de datos ha sido mediante un estudio de caso único, a través de la técnica de observación participante y desde el instrumento, el cuestionario de una entrevista de reflexión docente (Luft y Roerig, 2007; Garritz, 2014; Gaete, 2015), diseñado a partir de la selección de categorías del Modelo de Educación Patrimonial EPITEC. Finalmente, los resultados se infieren de un análisis de contenido.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Entre los hallazgos se infiere que el instrumento diseñado a partir de las categorías del modelo de Educación Patrimonial de EPITEC resulta conveniente, facilita que el EPP clarifique sus propias expectativas de enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural tras la fase de inmersión en el espacio real de enseñanza. La articulación del instrumento *Cuestionario para una entrevista de reflexión docente en torno a la concepción y creencias del patrimonio cultural, su enseñanza y aprendizaje a posteriori de la fase de inmersión en el contexto de enseñanza del Prácticum en el Master de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES)* (Arjones-Fernández, 2022) exige un amplio conocimiento en educación patrimonial al tutor/a académica que ejerce como entrevistador/a, ya que se ha comprobado la dificultad que supone para el EPP las categorías del modelo de Educación Patrimonial EPITEC instrumentalizadas en el cuestionario en los apartados: 1), 2) y 4). En próximas fases se indagará cómo evolucionan estas expectativas de enseñanza y aprendizaje que afloran en la entrevista de reflexión docente, con el propósito de aproximar la profundidad del instrumento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arjones Fernández, M.A., (2022). Explorando la concepción pedagógica del patrimonio cultural en la primera formación docente del profesorado de Hostelería & Turismo. *XXXII Simposium Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los objetivos de Desarrollo Sostenible* (Granada, 5-7 de abril de 2022). <https://hdl.handle.net/10630/23943>

Cuenca, J.M.; Estepa, J.; Martín, M., (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. En *Aula Abierta*, 49 (1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>

Coll, C., Martín Ortega, E., Solari, M.A., (2023). La LOMLOE: un currículo competencial para afrontar los desafíos del siglo XXI. En *Dossier Grao*, 8, 12-19.

Díez, M.C. (2018). La idea de currículum en la Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. En *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 52-70.

Gaete, M. (2015). La entrevista de reflexión didáctica como dispositivo de investigación y formación. En *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del profesorado: narración investigación y reflexión sobre las prácticas*. Universidad Nacional del Mar de Plata. 1-15.


Garritz, A., (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. En *Educación Química*, 25(2), 88-92.

Luft, J. A.; Roerig, G. A. (2007) Capturing Science Teachers' Epistemological Beliefs: The Development of the Teacher Belief Interview. En *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 2007. URL <http://ejse.southwestern.edu/>

Pagés, 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. En *Edetania*, 40, 67-81.

Cuestionario para una entrevista de reflexión docente en torno a la concepción y creencias del patrimonio cultural, su enseñanza y aprendizaje a posteriori de la fase de inmersión en el contexto de enseñanza del Prácticum en el Master de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES).

FECHA/ CIUDAD: ...
DATOS PERSONALES DEL ALA ESTUDIANTE DE PROFESORA:
Especialidad del MAES: ...
Titulación Universitaria: ...
Año de la titulación: ...
Experiencia laboral en el sector: ...
Centro y ciclo en el que desarrolla el Prácticum: ...
Tiempo que llevas de prácticas: ...

- ¿Para qué enseñarías patrimonio cultural en el módulo de? Elige y explica tu respuesta.
 - Para capacitar a los alumnos en tomar conciencia de sus emociones, comprender los sentimientos de los demás y desarrollar una actitud empática y social.
 - Dotar a los alumnos no solo de un lenguaje científico, sino enseñarles a desmitificar y decodificar las creencias ad hoc a la ciencia y los científicos, prescindir de su aparente neutralidad, entrar en las cuestiones epistemológicas y en las temibles desigualdades ocasionadas por el mal uso de la ciencia y sus condicionantes socio-políticos.
 - Formar personas política y éticamente activas, conscientes de sus derechos y obligaciones, comprometidas con la defensa de la democracia y los derechos humanos, sensibles y solidarias con las circunstancias de los demás y con el entorno en el que vivimos.
 - Formar personas conscientes del deterioro del medio ambiente y la sobreexplotación de los recursos naturales, comprometidas con la defensa y protección de la naturaleza y el desarrollo sostenible.
 - Capacitar de las personas para tomar conciencia de su territorio como un patrimonio colectivo del que dependen biológica y culturalmente, así como para compartir conocimientos y recursos que permitan construir soluciones colectivas integradas ante los desafíos comunes.
- Consideras que como profesional del turismo sabes por qué se integra el patrimonio cultural en la oferta turística?
 - Consideras que como profesora de F&HT necesitas saber para qué se enseña el patrimonio cultural a los futuros técnicos de Hostelería & Turismo
- ¿Qué consideras que debes enseñar del patrimonio a tus alumnos del módulo de ...? Explica brevemente cada una de las opciones propuestas, reflejando por qué enseñarías de forma predominante, o por qué no enseñarías de forma predominante.
 - Admiración irracional, convirtiéndose el patrimonio en amuleto, objeto de culto o mágico...valorado por su escasez, rareza, singularidad y valor estético.
 - Grandiosidad y reconocido prestigio, de elementos vivos y no vivos, materiales o inmateriales del patrimonio.
 - Belleza natural, artística y estética
 - El carácter evolutivo-temporal de los núcleos turísticos
 - Riqueza en bio-geodiversidad y diversidad cultural.
 - Elementos simbólicos que caracterizan a una sociedad, un entorno natural o la geo-biodiversidad.
 - Elementos de carácter medioambiental, referentes arqueológicos y documentales; manifestaciones como notable más a los diferentes movimientos estéticos artísticos; y, paisajes asociados a cada uno de ellos.
 - Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social y paisajes asociados a ellos.
 - Objetos e instrumentos de alguna de las ciencias y componentes tecnológicos e industriales de relevancia social y paisajes asociados.
 - Una consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores
 - Una única tipología patrimonial
 - Varias tipologías de forma sumativa
 - Varias tipologías de forma sistémica.
 - Un tipo de contenidos de enseñanza (conceptuales [c]; procedimentales [p]; y, actitudinales [a]).
 - dos tipos de contenidos en una de estas relaciones: c & p / c & a; p & a.
 - el uso y funcionamiento de los elementos patrimoniales.
 - la cronología y el contexto histórico de los elementos patrimoniales.
 - la localización geográfica original de los elementos patrimoniales.
 - las características sociales de las comunidades relacionadas con los elementos patrimoniales tratados.
- Dónde consideras que debes aprender lo que enseñar del patrimonio cultural a tus alumnos ...
- Cómo profesora ¿qué papel consideras que juegas en la enseñanza del patrimonio cultural en el ciclo Módulo? Como docente que se propone la enseñanza del patrimonio me corresponde.
 - diseñar actividades puntuales para completar el material curricular (libro de texto).
 - informar para facilitar la interpretación del contexto socio-ambiental.
 - explicar el patrimonio cultural como objeto específico o contenido conceptual de enseñanza en la propuesta didáctica del módulo, empleándose también como recurso didáctico
 - conocer el patrimonio como recurso, estándar de aprendizaje, objetivo y contenido de la propuesta de enseñanza.
 - o hacer un monólogo e inexistencia de interacción en torno al patrimonio
 - o estar lugar o la interacción unívoca entre emisor (profesor/a) y receptor (estudiantado)
 - o dar lugar a interacciones múltiples entre emisor (profesor/a y estudiantado) y receptores (profesor/a y estudiantado).
 - presentar el patrimonio cultural a través de actividades y ejercicios de aprendizaje teóricos de carácter descriptivo (buscar datos, copiar y pegar) basados exclusivamente en la utilización del material curricular (libro de texto).
 - presentar actividades y ejercicios teóricos de índole descriptivo y justificativo en las que los alumnos pueden utilizar el libro de texto u otras fuentes (bibliográficas y telemáticas)
 - formular tareas de descripción, justificación y argumentación que requieren la manipulación de diversos materiales y fuentes de información.
 - formular tareas de instrucción tradicionales, no implican la participación activa del alumnado desde sus destrezas sociales, personales y profesionales. Por ejemplo, les organizo una visita a una infraestructura turística donde el estudiantado simplemente escuchó y observó.
 - formular tareas de instrucción a partir de recursos TICs aunque no impliquen la participación activa del alumnado desde sus destrezas sociales, personales y profesionales. Por ejemplo, les organizo una visita virtual a una infraestructura turística de tal forma que se conecta y acceden a la visita virtual como cualquier otro turista.
- Cuales son para ti las finalidades de la enseñanza del patrimonio cultural en el ciclo y asignatura/módulo en el que lees a cabo tu Prácticum
 - Para facilitar el conocimiento científico y social
 - Para desenvolverse adecuadamente en el entorno socio-natural
 - Para sensibilización en torno a la conservación del patrimonio
 - Para conocer interpretar y respetar los rasgos científico-culturales que identifican y simbolizan a las diferentes sociedades
 - Para facilitar el conocimiento sobre la evolución del medio socio-natural
 - Para capacitar a los ciudadanos en la interpretación y reconocimiento del medio socio-cultural: arraigo
- Visionado de la secuencia cinematográfica. Podrías comentar qué pasa con el señor que está pastoreando.
- Podrías comentar si esta secuencia cinematográfica te servía para la enseñanza de algún problema social vinculado al uso turístico del patrimonio cultural

Estos resultados son parte de:
- Proyecto de Investigación I+D+i PID2020-116662GB-I00 "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC)", financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033
- Proyecto de Investigación I+D+i: Conocimiento especializado en la formación del profesorado de matemáticas y ciencias experimentales (ProyExcel-575K-575K)

La educación patrimonial en juego: gamificando la formación inicial del profesorado

MARIO FERRERAS LISTÁN
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Los nuevos escenarios en los que se desenvuelve la enseñanza requieren que el sistema educativo conecte los conocimientos con su realidad, planteando saberes, procedimientos y actitudes en base a estrategias motivadoras y dinámicas que favorezcan la conexión de redes interpersonales entre el alumnado. Se hace necesario pues, un cambio, dejando de pensar únicamente en contenidos para dar paso al desarrollo de habilidades haciendo frente a los retos y posibilidades de la vida (Tiana, 2011). La necesidad de promover habilidades como la creatividad, la colaboración, el pensamiento crítico y reflexivo, así como la resolución de problemas, hacen florecer cada vez más experiencias metodológicas activas relacionadas con el aprendizaje basado en juegos, retos, problemas y proyectos, en los que se hacen uso de la gamificación. La gamificación es una estrategia que utiliza elementos del juego para motivar y comprometer a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y puede aplicarse en diferentes niveles y asignaturas abordando infinidad de temáticas y contenidos. Partiendo de un modelo formativo, centrado en la educación patrimonial, en el grado universitario de educación primaria en la Universidad de Sevilla, se presentan los resultados obtenidos tras el uso de un Breakout para trabajar elementos patrimoniales en la enseñanza-aprendizaje de la Prehistoria.

El presente estudio trata de dar respuesta a una pregunta que actúa a su vez como problema de investigación: ¿Puede ser abordada la Educación Patrimonial a través de un Breakout durante formación inicial de los maestros de Primaria? Ante esta pregunta surgen varios interrogantes referidos a la potencialidad didáctica de este recurso; al uso de la educación patrimonial como contenido para la formación de ciudadanos, participativos y críticos ante los retos actuales de nuestra sociedad; o en qué medida se pueden usar metodologías activas en oposición a procesos educativos más tradicionales en los diversos niveles educativos. El objetivo que se pretende conseguir se centra en formar adecuadamente a maestros en formación inicial, en el ámbito de la educación patrimonial, a través de estrategias didácticas diversas, en este caso relacionadas con recursos gamificados. Para ello se ha realizado un estudio descriptivo e interpretativo en torno al análisis de una experiencia educativa en la que se ha implementado un Breakout en el contexto aula para trabajar con elementos patrimoniales en la enseñanza aprendizaje de la Prehistoria. En este sentido se ha procedido a realizar observaciones y anotaciones sobre lo competencias desarrolladas durante la experiencia, así como en los conocimientos adquiridos demostrados.

En primer lugar, se observó como el Breakout actuó como un recurso útil para la mejora del aprendizaje de contenidos patrimoniales promoviendo la inmersión de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndoles en protagonistas de su propio conocimiento y logrando un aprendizaje más significativo (Palta et al., 2022). En este sentido se comprobó como la motivación y participación de los estudiantes se incrementó de forma exponencial en comparación con sus rutinas diarias en el aula. También se pudo evidenciar como se activaron y desarrollaron competencias relacionadas con la observación, indagación y experimentación, al tratar de dar respuesta a los diversos enigmas planteados durante el desarrollo del Breakout. Finalmente, tras completar todos los retos planteados, se procedió a realizarles una serie de preguntas relacionadas con el tema. Según los propios estudiantes, no sólo habían incrementado sus conocimientos respecto a la prehistoria, sino que además reconocían que el hecho de proponer los contenidos como incógnitas que debían resolver les había ayudado a comprender y afianzar esos conocimientos de forma más significativa. También señalaron que el Breakout en particular, así como el uso de juegos o estrategias gamificadas en el aula en general, les facilitará su práctica profesional como docentes.

REFERENCIAS

- Brusi, D., & Cornellá, P. (2020). Escape rooms y Breakouts en Geología. La experiencia de “Terra sísmica”. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 74-88. <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372926>.
- Carrión, E. (2018). El uso de la gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación superior. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (36). <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/340828>
- Ferreras-Listan, M., Hunt-Gómez C. I., & Solís-Espallargas, C. (2021). El patrimonio como recurso didáctico en la formación inicial de Maestros. En C. Corchuelo-Fernández, C. M. A. Cejudo-Cortés, P. Moreno-Crespo & O. Moreno-Fernández (Eds.) *Hacia la transformación del conocimiento. Alternativas pedagógicas innovadoras con colectivos vulnerables* (pp.69-80). Dykinson, S.L.
- Moreno, O., Hunt, C., Ferreras, M., & Moreno-Crespo, P. (2020) Los escape rooms como recurso didáctico inclusivo y motivacional en las aulas de primaria. *Prima social*, (31), 352-367. <https://hdl.handle.net/11441/164149>
- Palta, N., Sotaminga, M., & Mena, S. (2022). Escape room como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 491-515. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v7i2.1968>
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, 63(1), 63-75. <http://hdl.handle.net/11162/37762>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Esta publicación es parte del proyecto de 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.

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN JUEGO: GAMIFICANDO LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO



Mario Ferreras Listán mferreras@us.es
Depto. de Didáctica de las CC. Experimentales y Sociales
Universidad de Sevilla



La necesidad de promover habilidades como la creatividad, la colaboración, el pensamiento crítico y reflexivo, así como la resolución de problemas, hacen florecer cada vez más experiencias metodológicas activas relacionadas con el aprendizaje basado en juegos, retos, problemas y proyectos, haciendo uso de la gamificación. La gamificación es una estrategia que utiliza elementos del juego para motivar y comprometer a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, puede aplicarse en diferentes niveles y asignaturas, abordando infinidad de temáticas y contenidos.

Partiendo de un modelo formativo, centrado en la educación patrimonial, en el grado universitario de educación primaria en la Universidad de Sevilla, se presentan los resultados obtenidos tras el uso de un Breakout para trabajar elementos patrimoniales en la enseñanza-aprendizaje de la Prehistoria.

OBJETIVO

- Formar adecuadamente a maestros en formación inicial, en el ámbito de la educación patrimonial, a través de estrategias didácticas diversas.
- Profundizar en el conocimiento de la prehistoria como contenido de la materia de Conocimiento del Medio, en Educación Primaria.
- Utilizar los Breakout y Escape Room, como estrategias gamificadas en las aulas para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales

METODOLOGÍA

- El trabajo examina dos dimensiones; la primera abarca la concepción y caracterización de los Breakout y Escape Room como estrategia didáctica; y la segunda, el uso didáctico que, según el alumnado tiene dicha estrategia para las aulas de educación primaria desde el ámbito de la educación patrimonial.
- Podemos definir el método utilizado como método no experimental, descriptivo e interpretativo tratando de conocer una realidad para obtener modelos explicativos
- El diseño metodológico de este estudio es transeccional exploratorio, ya que el objetivo es conocer un evento o situación a través de una exploración inicial.

MATERIALES DE TRABAJO



Este trabajo es resultado del proyecto de 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. Especial Agradecimiento a la Dra. Mónica Trabajo Rite, quien ha participado activamente en el diseño y puesta en práctica de esta propuesta

Aprendizaje por investigación sobre patrimonio controversial con profesionales de la educación, aportaciones del Laboratorio CIPAT

JORGE RUIZ-MORALES
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El relato histórico sobre los movimientos sociales tiene poca presencia en el currículum y en los procesos de formación de profesionales de la educación, independientemente de las etapas educativas a las que nos refiramos, tampoco hay presencia en los libros de texto con los que aprende el alumnado en la escuela. Sin embargo, su estudio, análisis y conocimiento ofrecen referentes sobre los que construir la democracia formal y social. Los procesos de participación ciudadana que se identifican con las praxis de los movimientos sociales son imprescindibles para que niños, niñas y jóvenes puedan construir sus referentes políticos desde una perspectiva educativa y desde la perspectiva de los ODS. Para ello es fundamental que profesionales de la educación conozcan qué procesos de participación ciudadana se han desarrollado en el territorio en relación con conflictos socioambientales. Cualquier sistema que aspire a ser democrático debe ofrecer a sus ciudadanos oportunidades para que participen, y para favorecer esto, es necesario construir un relato histórico en el que sea relevante la participación ciudadana. Los movimientos sociales facilitan la comprensión sobre la transición entre el pasado y el presente, y las ciencias sociales ayudan a construir puentes para que el alumnado pueda conocer el territorio en el que vive (Ruiz-Morales & Domínguez, 2017).

Los movimientos sociales son un patrimonio inmaterial y controversial sobre el que investigar, conocer y divulgar. Su emergencia suele estar conectada con problemáticas socioambientales que surgen en las tensiones lógicas entre lo instituyente y lo instituido, entre los intereses procedentes de la ciudadanía, el estado y el propio capital, en términos dialógicos del marxismo. Los problemas de investigación están centrados en ¿qué papel ha tenido la ciudadanía en relación con el desarrollo del patrimonio en el territorio? ¿cuáles son los motivos para considerar a los movimientos sociales y procesos de participación ciudadana un patrimonio controversial? ¿qué puede aportar el aprendizaje por investigación sobre la ciudadanía, el patrimonio y el territorio a la formación de profesionales de la educación? El objetivo principal es conocer, comprender y visibilizar los procesos de participación ciudadana relacionados con el patrimonio en Sevilla aproximándolos a las aulas universitarias y escolares. La metodología ha sido muy diversa, desde procesos de investigación social en el territorio con participación de estudiantes, a través de constitución de grupo de investigación, hasta el desarrollo de itinerarios interpretativos en el territorio tomando como referencia los patrimonios controversiales.

En 2018, coincidiendo con el Año Europeo del Patrimonio Cultural en Europa, nace el Laboratorio Ciudadanía, Patrimonio y Territorio (CIPAT), para trabajar la alfabetización de la ciudadanía en torno a la participación ciudadana y el patrimonio en su territorio, entendiéndolos hoy como parte de los patrimonios controversiales (Estepa & Martín-Cáceres, 2020).

Entre los resultados están:

- a) Haber desarrollado procesos investigativos con estudiantes internos sobre movimientos sociales vinculados con la participación estudiantil en la Universidad de Sevilla, los procesos de participación en la educación libre y el papel de la ciudadanía en la construcción del Parque Cultural y Educativo Miraflores (Sevilla).
- b) La realización de itinerarios interpretativos por el Parque Cultural y Educativo Miraflores con profesionales de la educación en formación inicial desde 2016 hasta la actualidad.
- c) El desarrollo en 2019 del proyecto “Investigando mi barrio construimos comunidad conocer el pasado, participar del presente y cambiar el futuro” (MTI-037/19) durante el curso 2019/2020. Financiado por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. Donde se han elaborado materiales didácticos y un portal del proyecto: <https://ceipsanjoseobrero.es/mi-barrio/>

- d) Actualmente se desarrolla un proyecto de investigación centrado en los procesos de desarrollo humano, educación patrimonial y cambios ecosociales generados por el Programa Huerta las Moreras (Parque Cultural y Educativo Miraflores) desde 1986.
- e) La realización de programas de divulgación científica en RADIUS, la Radio de la Universidad de Sevilla, desde el programa Espacius 2.0 (<https://radio.us.es/programa/espacius-2-0/>), treinta y siete programas emitidos durante estas ocho temporadas que van de febrero de 2018 a septiembre de 2024, sobre procesos de participación ciudadana, patrimonio y territorio, principalmente desarrollados en la ciudad de Sevilla. Comporta la investigación sobre los problemas socioambientales relevantes desde la perspectiva patrimonial (PSRP).

Este trabajo posibilitó una aproximación a nivel micro, meso y macro para conocer el papel de los movimientos sociales en la ciudad de Sevilla y su provincia en relación con los patrimonios controversiales y su potencial didáctico desde la perspectiva de los ODS. Los estudiantes se han sorprendido sobre todo lo que les aporta conocer el pasado y el presente de los patrimonios controversiales existentes en la ciudad, el papel que ha tenido la ciudadanía y las posibilidades que se abren ante sus ojos, una mirada crítica sobre el derecho a la ciudad.

REFERENCIAS

- Estepa, J., & 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 & 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>
- Ruiz-Morales, J., & Domínguez, A. (2017). Movimientos sociales, territorio y formación de ciudadanía: conocer el pasado, participar del presente y cambiar el futuro de un barrio de Sevilla. En J. Fraga Portugal, I. Maria Tonini & S. Santos de Oliveira (Coords.), *Geografía: diálogos, reflexividades e aproximações* (pp. 251 – 268). EDITORA CRV.
- 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. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.29703>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

A los estudiantes, al profesorado y a los compañeros/as que apoyaron el nacimiento de esta iniciativa. Especialmente al Grupo de Investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo (GIEPAD).

Este trabajo ha sido posible gracias a la Universidad de Sevilla por su apoyo en 2018, VI Plan Propio de la Universidad de Sevilla. Línea estratégica 3. Divulgación y difusión de las actividades de investigación y transferencia. Orgánica: 1816071504.

También ha sido financiado en la actualidad por el POAT de la Facultad de Ciencias de la Educación (2024-2025), financiado por el 4º Plan Propio de Docencia, Número de Expediente: 2024/0071864.

Aprendizaje por investigación sobre patrimonio controversial con profesionales de la educación, aportaciones del Laboratorio CIPAT



Jorge Ruiz-Morales
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.
Universidad de Sevilla. jruiz2@us.es



1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

El relato histórico sobre los movimientos sociales tiene poca presencia en el currículum y en los procesos de formación de profesionales de la educación, independientemente de las etapas educativas a las que nos refiramos, tampoco hay presencia en los libros de texto con los que aprende el alumnado en la escuela. Sin embargo, su estudio, análisis y conocimiento ofrecen referentes sobre los que construir la democracia formal y social.

Los procesos de participación ciudadana que se identifican con las praxis de los movimientos sociales son imprescindibles para que niños, niñas y jóvenes puedan construir sus referentes políticos desde una perspectiva educativa y de los ODS. Para ello es fundamental que profesionales de la educación conozcan qué procesos de participación ciudadana se han desarrollado en el territorio en relación con los conflictos socioambientales.

Los movimientos sociales facilitan la comprensión sobre la transición entre el pasado y el presente, y las ciencias sociales ayudan a construir puentes para que el alumnado pueda conocer el territorio en el que vive (Ruiz-Morales y Domínguez, 2017).



2. PROBLEMAS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Los problemas de investigación están centrados en ¿qué papel ha tenido la ciudadanía en relación con el desarrollo del patrimonio en el territorio? ¿cuáles son los motivos para considerar a los movimientos sociales y procesos de participación ciudadana un patrimonio controversial? ¿qué puede aportar el aprendizaje por investigación sobre la ciudadanía, el patrimonio y el territorio a la formación de profesionales de la educación?

El objetivo principal es conocer, comprender y visibilizar los procesos de participación ciudadana relacionados con el patrimonio en Sevilla aproximándolos a las aulas universitarias y escolares.

La metodología ha sido muy diversa, desde procesos de investigación social en el territorio con participación de estudiantes, a través de constitución de grupo de investigación, hasta desarrollo de itinerarios interpretativos en el territorio tomando como referencia los patrimonios controversiales

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

a) Desarrollar procesos investigativos con estudiantes internos sobre movimientos sociales vinculados con la participación estudiantil en la Universidad de Sevilla, los procesos de participación en la educación libre y el papel de la ciudadanía en la construcción del Parque Cultural y Educativo Miraflores (Sevilla).

b) Itinerarios interpretativos por el Parque Cultural y Educativo Miraflores con profesionales de la educación en formación inicial desde 2016 hasta la actualidad.

c) Desarrollo en 2019 del proyecto Investigando mi barrio construimos comunidad conocer el pasado, participar del presente y cambiar el futuro (MTI-037/19) durante el curso 2019/2020. Financiado por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. Donde se han elaborado materiales didácticos y un portal del proyecto: <https://ceipsanjoeseobrero.es/mi-barrio/>

d) Actualmente se desarrolla un proyecto de investigación centrado en los procesos de desarrollo humano, educación patrimonial y cambios ecosociales generados por el Programa Huerta las Moreras (Parque Cultural y Educativo Miraflores) desde 1986.

e) Realización de programas de divulgación científica en RADIUS, la Radio de la Universidad de Sevilla, desde el programa Espacius 2.0 (<https://radio.us.es/programa/espacius-2-0/>), treinta y siete programas emitidos durante estas siete temporadas que van de febrero de 2018 a septiembre de 2024.

Este trabajo posibilitó una aproximación a nivel micro, meso y macro para conocer el papel de los movimientos sociales en la ciudad de Sevilla y su provincia en relación con los patrimonios controversiales y su potencial didáctico desde la perspectiva de los ODS.

Los estudiantes se han sorprendido sobre todo lo que les aporta conocer el pasado y el presente de los patrimonios controversiales existentes en la ciudad, se abre ante sus ojos, una mirada crítica sobre el derecho a la ciudad.



4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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>
- Ruiz-Morales, J. y Domínguez, A. (2017). Movimientos sociales, territorio y formación de ciudadanía: conocer el pasado, participar del presente y cambiar el futuro de un barrio de Sevilla. En Fraga Portugal, J., Maria Tonini, I., Santos de Oliveira, S., Geografía: diálogos, reflexividades e aproximações. Ed. EDITORA CRV. (pp. 251 – 268).
- 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>

AGRADECIMIENTOS/FUENTES DE FINANCIACIÓN

A la Universidad de Sevilla por su apoyo en 2018, VI Plan Propio de la Universidad de Sevilla. Línea estratégica 3. Divulgación y difusión de las actividades de investigación y transferencia. En concurrencia competitiva. Orgánica: 1816071504. Subvención: 800€ A los estudiantes, al profesorado y a los compañeros/as que apoyaron el nacimiento de esta iniciativa. Actualmente este proyecto también fue apoyado por el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) 2024/2025 en la Facultad de Ciencias de la Educación, concurrencia competitiva: 300€.

Educación patrimonial basada en el azulejo. Una experiencia didáctica en Educación Infantil

OLGA DUARTE PIÑA | MIRIAM PÉREZ PENTINEL
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El azulejo es un bien patrimonial y constituye un elemento imprescindible del Arte. Pese a que tradicionalmente no se haya incluido dentro de las Bellas Artes, o se haya considerado un arte menor, una artesanía o un ornato de la arquitectura, podría afirmarse que su uso desde la Antigüedad no ha sido casual y que la historia del barro vidriado tiene presencia y trascendencia en muchas civilizaciones. Teniendo en cuenta las dimensiones histórico-artística, tecnológica y etnológica del azulejo, que recoge las influencias y conexiones de las culturas de los pueblos que lo crearon y desarrollaron, y su potencialidad simbólico-identitaria, consideramos la significatividad que contiene para una educación artística siguiendo los principios de Touriñán (2011) y para una educación patrimonial tal y como defienden Cuenca et al., (2021) y Fontal (2013). Los azulejos tienen un lenguaje propio que ha de ponerse en valor en el campo de la investigación e innovación educativa para avanzar en su conocimiento y posicionarlo como un objeto de aprendizaje interdisciplinar e intercultural. Por su carácter confluyente, y cercano a la cotidianeidad y creatividad de los estudiantes, es perfectamente integrable en el currículum de Educación Infantil que apuesta por un aprendizaje globalizado.

El azulejo en la península ibérica muestra ejemplos de gran originalidad y de integración de múltiples influencias a lo largo de la Historia, aunque no es objeto de conocimiento escolar. Por ello presentamos un diseño didáctico y los resultados de su experiencia en un aula de Educación Infantil de un colegio público de Sevilla.

- Se desarrolla una exploración pedagógica para introducir el azulejo como objeto de conocimiento escolar.
- Se diseña una secuencia de aprendizaje y se analizan los aprendizajes alcanzados por los niños y las niñas.

Para introducir el azulejo como objeto de conocimiento escolar se asienta sobre una investigación basada en el diseño (De Benito & Salinas, 2016), con diseños fundamentados y análisis de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

La propuesta titulada "Aprendiendo con los sentidos y el corazón: la cerámica como patrimonio vivencial en Educación Infantil" fue un proyecto basado en el azulejo sevillano y sus historias que consiguió vincular el patrimonio cultural material e inmaterial con emociones y sentimientos.

A través de una secuencia de aprendizaje de 11 actividades vinculadas, también, a los cinco sentidos, se ha conseguido establecer una relación entre la formación teórica y la experiencia en las prácticas de la estudiante del Grado en Educación Infantil. Su proyecto ha implicado la investigación para concretar un diseño fundamentado con el que conseguir aprendizajes artísticos y patrimoniales donde la práctica ha comprometido a los niños y a las niñas con un conocimiento vivenciado e investigado a través de los objetos cerámicos y, en particular el azulejo. Se ha conseguido construir conceptos, desarrollar habilidades y generar actitudes. El factor emocional (Santacana, 2015) ha jugado un papel fundamental en cada actividad, integrando también en ello los cinco sentidos. Los resultados obtenidos mostraron las posibilidades de enseñanza que ofrece un modelo de aprendizaje basado en el azulejo y la motivación e interés que suscitó en los niños y las niñas.

REFERENCIAS

Cuenca, J. M., Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (Eds.) (2021). *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía*. Trea.

- De Benito, B., & Salinas, J. M. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RiiTE)*, 0, 44-59. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Trea.
- Santacana, J. (2015). El patrimonio, la educación y el factor emocional. En G. Solé (Org.), *Educação patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (pp. 17-34). Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. *Estudios Sobre Educación*, (21), 91-81. <https://doi.org/10.15581/004.21.4422>

EDUCACIÓN PATRIMONIAL

basada en el azulejo

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Olga Duarte Piña & Miriam Pérez Pentinel

oduarte@us.es | miriamperezpentinel00@gmail.com

Grado en Educación Infantil, Universidad de Sevilla | Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales

El azulejo es un bien patrimonial y constituye un elemento imprescindible del Arte. Pese a que tradicionalmente no se haya incluido dentro de las Bellas Artes, o se haya considerado un arte menor, una artesanía o un ornato de la arquitectura, podría afirmarse que su uso desde la Antigüedad no ha sido casual y que la historia del barro vidriado tiene presencia y trascendencia en muchas civilizaciones.

MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta las **dimensiones histórico-artística, tecnológica y etnológica** del azulejo, que recoge las influencias y conexiones de las culturas de los pueblos que lo crearon y desarrollaron, y su **potencialidad simbólico-identitaria**, consideramos la significatividad que contiene para una **educación artística** siguiendo los principios de Touriñán (2011) y para una **educación patrimonial** tal y como defienden Cuenca, Estepa y Martín (2021) y Fontal (2013).

Por su carácter confluyente, y cercano a la cotidianeidad y creatividad de las niñas y niños, es perfectamente integrable en el currículum de Educación Infantil que apuesta por un aprendizaje globalizado.

PROBLEMA, OBJETIVOS Y MÉTODO

El azulejo en la península ibérica muestra ejemplos de gran originalidad y de integración de múltiples influencias a lo largo de la Historia, aunque hay que posicionarlo como un objeto de aprendizaje interdisciplinar e intercultural.

Presentamos un **diseño didáctico** y los resultados de su experiencia en un aula de Educación Infantil.



Se introduce mediante una **investigación basada en el diseño**, con fundamentos teóricos y análisis de los aprendizajes del alumnado.

11

ACTIVIDADES

CENTRADAS EN LA INVESTIGACIÓN

SISTEMA DE RECOMPENSAS

EL AZULEJO OBJETO DE CONOCIMIENTO ESCOLAR

EL PATRIMONIO AZULEJERO VINCLULADO A EMOCIONES Y SENTIMIENTOS



RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Sensibilización patrimonial

Un **conocimiento vivenciado** a través del cerámica y el azulejo sevillanos.
Desarrollo de aprendizajes artísticos y patrimoniales.
Curiosidad, interés y motivación por el patrimonio material e inmaterial.

Vinculación emocional

La propuesta transmitió mucho más que conocimientos: generó una **experiencia afectiva** que facilitó el **aprendizaje significativo y duradero**

Identidad y pertenencia

Se favoreció la **construcción de una identidad colectiva**, fortaleciendo el **sentido de pertenencia** y fomentando el **respeto hacia las tradiciones y los valores culturales**

- Cuenca, J. M^o; Estepa, J. y Martín, M. J. (eds.) (2021). Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía. Trea.
- De Benito, B. y Salinas, J. M^o (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE), 0, 44-59.
- Fontal, O. (coord.) (2013). La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas. Trea.
- Santacana, J. (2015). El patrimonio, la educación y el factor emocional. En G. Solé (org.), Educação patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial (pp. 17-34). Centro de Investigação em Educação (Cied), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. Estudios Sobre Educación, 21, 91-81.

AGRADECIMIENTOS: Al CEIP Maestro José Fuentes y a su alumnado por su implicación; a Cerámicas Ruiz por abrir sus puertas al aprendizaje; a la ilustradora Byrsa por su colaboración; y al grupo EPITEC por brindar este espacio de encuentro y reflexión.

Este trabajo no ha recibido financiación externa.

Los videojuegos como recurso educativo para la enseñanza del patrimonio cultural

DANIEL CAMUÑAS-GARCÍA | MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ
Universidad de Granada

RESUMEN

El patrimonio cultural representa un recurso clave para fortalecer la identidad colectiva, fomentar la memoria histórica y promover la educación. En este contexto, los videojuegos han emergido como un medio innovador para acercar estos contenidos a nuevas audiencias, especialmente a las generaciones más jóvenes. La ludificación del patrimonio no solo facilita su difusión, sino que puede también generar vínculos emocionales y significativos con los usuarios. Diversos estudios señalan que la narrativa interactiva, la exploración libre y la inmersión sensorial son elementos fundamentales para este tipo de experiencias. Sin embargo, aún se debate qué características concretas hacen que un videojuego sea eficaz en la transmisión de valores culturales profundos. Este estudio se apoya en marcos teóricos procedentes de la antropología, los estudios de medios interactivos y la museología digital, para analizar cómo los videojuegos pueden trascender la simple representación estética del patrimonio y convertirse en herramientas activas de mediación cultural. A través de un enfoque interdisciplinar, se pretende contribuir a una mejor comprensión de la relación entre diseño de videojuegos y preservación cultural.

El principal problema identificado es la falta de criterios sistemáticos para evaluar cómo y en qué medida los videojuegos promueven una relación significativa con el patrimonio cultural. Muchos títulos utilizan elementos culturales como simple decoración o ambientación, sin generar una conexión profunda con el usuario. Por ello, el objetivo de esta investigación es doble: por un lado, identificar las características que hacen que un videojuego resulte eficaz en la creación de vínculos significativos con el patrimonio cultural; por otro, analizar hasta qué punto los títulos actuales incorporan dichos elementos. Para ello, se empleó una metodología cualitativa basada en tres fases: una revisión crítica de videojuegos centrados en el patrimonio cultural; entrevistas semiestructuradas con 16 expertos del ámbito del diseño de videojuegos y la gestión patrimonial (procedentes de estudios como Ubisoft, Ustwo Games e Inkle); y un análisis de contenido aplicado a una muestra de 100 videojuegos. Este enfoque permitió extraer patrones comunes y divergencias, así como evaluar la profundidad y autenticidad con la que se presenta el patrimonio cultural en el medio interactivo.

Los resultados muestran una gran diversidad de enfoques en el tratamiento del patrimonio cultural dentro de los videojuegos. Muchos títulos priorizan una narrativa accesible, con un enfoque más introspectivo y emocional que material o académico. Estos juegos suelen centrarse en experiencias personales vinculadas al patrimonio, asemejándose en estilo a las novelas gráficas interactivas. Sin embargo, se detecta una escasa presencia de mecánicas que simulen interacciones complejas con los bienes culturales, y una falta de objetivos de aprendizaje claramente definidos. Las entrevistas con expertos revelan consenso sobre la necesidad de desarrollar experiencias más abiertas e inmersivas, que favorezcan la exploración libre y ofrezcan un marco pedagógico integrado. Se destaca el potencial de los mundos abiertos como espacios idóneos para la simulación de contextos históricos y la experimentación con narrativas culturales no lineales. En conclusión, para que los videojuegos puedan establecer vínculos significativos con el patrimonio, deben ir más allá de la representación superficial e incorporar dinámicas que permitan al jugador experimentar, interpretar y valorar activamente el contenido cultural. Se recomienda una mayor colaboración entre diseñadores, educadores y profesionales del patrimonio en futuras producciones.

REFERENCIAS

- Camuñas-García, D., Cáceres-Reche, M. P., & Cambil-Hernández, M. E. (2023). Maximizing Engagement with Cultural Heritage Through Video Games. *Sustainability*, 15(3), Article 2350. <https://doi.org/10.3390/su15032350>
- Camuñas-García, D., Cáceres-Reche, M. P., Cambil-Hernández, M. E., & Lorenzo-Martín, M. E. (2024). Digital Game-Based Heritage Education: Analyzing the Potential of Heritage-Based Video Games. *Education Sciences*, 14(4), Article 396. <https://doi.org/10.3390/educsci14040396>
- Camuñas-García, D., Cáceres-Reche, M. P., Cambil-Hernández, M. E., & Aznar-Díaz, I. (2024). Diseño de videojuegos sobre patrimonio cultural y su incidencia en las competencias digitales de los futuros docentes. *Campus Virtuales*, 14(1), 169-181. <http://dx.doi.org/10.54988/cv.2025.1.1520>

Los videojuegos como recurso educativo para la enseñanza del patrimonio cultural

Daniel Camuñas García,¹ María de la Encarnación Cambil Hernández¹

¹Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales

RESUMEN

Objetivo

Identificar las características que hacen que un videojuego resulte eficaz en la generación de vínculos significativos con el patrimonio cultural, y analizar en qué medida los títulos existentes incorporan dichos elementos.

Métodos

Se realizó una revisión de videojuegos basados en el patrimonio cultural para identificar sus características clave. Luego, se llevaron a cabo entrevistas con 16 expertos en patrimonio cultural y diseño de videojuegos de estudios como Ubisoft, Ustwo Games e Inkle. Finalmente, se analizó el contenido de 100 videojuegos existentes para evaluar la integración de estos elementos.

Conclusiones

Existe una gran variedad de videojuegos basados en el patrimonio cultural, muchos de ellos con un enfoque narrativo, accesible y más orientado a los vínculos personales que a los bienes materiales en sí. En general, se asemejan más a la novela gráfica que a otros medios de transmisión cultural. Sería deseable fomentar el desarrollo de juegos de mundo abierto, con objetivos de aprendizaje claros y que simulen de forma más realista las diferentes interacciones con el patrimonio.

¿Qué es un videojuego basado en el patrimonio cultural?

Videojuegos que se inspiran en la herencia cultural, artística, histórica o patrimonial de una región, cultura o época específica, con el objetivo de transmitir y preservar elementos culturales a través de la interacción y la experiencia de juego.

100 videojuegos para repensar el patrimonio

Una lista de 100 videojuegos basados en el patrimonio cultural disponible en Backloggd.



Referencias

1. Camuñas et al., Sustainability 2023, 15(3), 2350.
2. Camuñas et al., Educ. Sci. 2024, 14(4), 396.

RESULTADOS

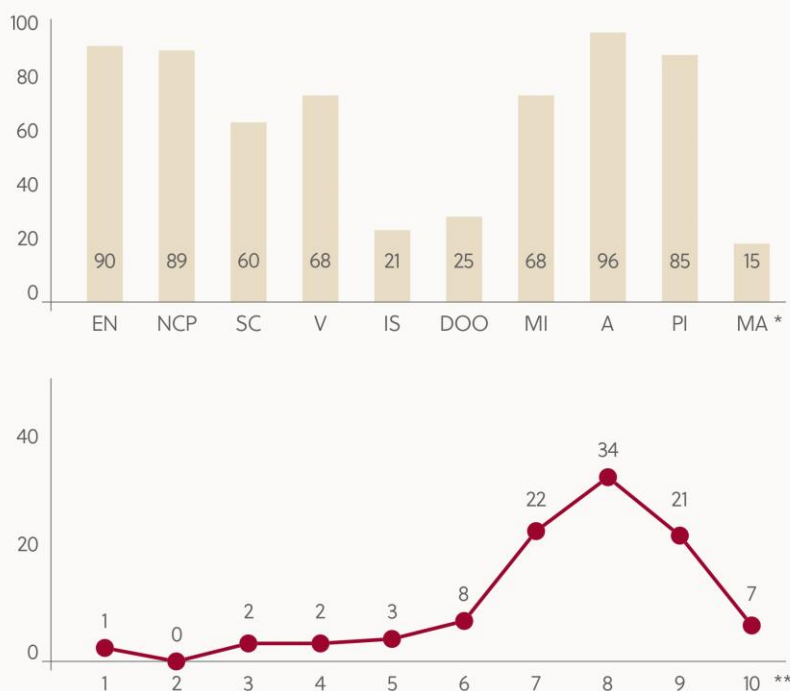
1 Características clave en videojuegos basados en el patrimonio cultural

- Estructura narrativa
- Narrativa centrada en personas
- Significatividad del contenido
- Verosimilitud
- Interactividad simulativa
- Diseño orientado a objetivos
- Microcontenidos informativos
- Accesibilidad
- Proyección identitaria
- Mundo abierto

2 Marco conceptual



3 Número de juegos que presentan cada característica



Nota: M: 7,63; Sd: 1,58; Md: 8; Min: 1; Max: 10.

*Características representadas con siglas. **Número de características.

El patrimonio cultural inmaterial como recurso didáctico en Educación Infantil: propuesta desde las fiestas tradicionales de la Región de Murcia

MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ-FUSTER | ADRIÁN ORTIZ ALMAGRO
Universidad de Murcia

RESUMEN

En este trabajo se presentan y evalúan tras su aplicación en el aula, tres propuestas didácticas de carácter innovador diseñadas por los autores con el fin de poner en valor y dar a conocer entre el alumnado el patrimonio cultural inmaterial de la Región de Murcia. Se pretende con estas actividades trabajar con los niños y niñas de Educación Infantil el patrimonio cultural de su entorno más próximo, a través celebraciones tradicionales que han sido reconocidas como fiestas de interés turístico internacional y una de ellas (fiestas de los caballos del vino) ha sido declarada patrimonio inmaterial por la UNESCO (UNESCO, 2020). A través de estas propuestas de carácter innovador y lúdico, se pretende fomentar en el alumnado el respeto por la diversidad cultural, el sentimiento de identidad regional y la importancia de conservar las tradiciones populares. Incorporar estas fiestas al aula contribuye a su transmisión, permitiendo que los niños las vivan de forma segura, significativa y participativa desde edades tempranas (Fontal, 2011; Teixido, 2012; Cuenca, 2013; Alacid, 2022, García-Ceballos et al., 2023). Tal y como recoge en el Real Decreto 95/2022 de enseñanzas mínimas de la Educación Infantil “Para que los niños y las niñas construyan y enriquezcan su identidad” (p.14572).

El objetivo ha sido diseñar materiales didácticos motivadores e innovadores para llevar al aula, su implementación y evaluación. Las tareas propuestas para aplicar los saberes y competencias específicas están diseñadas desde la perspectiva de los objetivos y nuevos enfoques de la LOMLOE, comunes y transversales a todas las etapas y materias. La metodología de las actividades parte de un enfoque globalizador, activo y vivencial. Apoyada en el aprendizaje significativo a través del juego, la expresión artística, la narrativa y la exploración sensorial, se favorece la comprensión cultural. Además, se promueve la participación, cooperación y el respeto de turnos variando las agrupaciones según la actividad y momento: en gran grupo en asamblea, cuentos y desfiles, en pequeño grupo con actividades plásticas, dramatizaciones y juegos motores y tareas individuales en actividades de evaluación y creaciones artísticas. Los participantes son 22 estudiantes (14 niños y 8 niñas) de 3 años de un colegio público de la Región de Murcia.

Este trabajo ha evidenciado la importancia de acercar al alumnado de Educación Infantil a las tradiciones de su entorno más próximo para construir aprendizajes significativos y fomentar la identidad cultural. A través de actividades lúdicas y significativas en torno al Bando de la Huerta, el Entierro de la Sardina y los Caballos del Vino de Caravaca de la Cruz, se ha podido constatar que el alumnado no solo reconoce estas festividades como propias, sino que también demuestra un interés y respeto hacia ellas. Las actividades propuestas han permitido interiorizar elementos culturales clave, reforzando tanto la identidad regional como el sentido de pertenencia. Los indicadores de evaluación de esta intervención muestran una respuesta positiva en la implicación del alumnado y en su capacidad para identificar símbolos, personajes y tradiciones vinculadas con estas fiestas. En conclusión, esta experiencia demuestra que la inclusión del patrimonio cultural e inmaterial en el currículo de Infantil supone una herramienta didáctica valiosa para el desarrollo social, cognitivo y emocional del alumnado. La metodología empleada ha logrado generar tal impacto en edades tempranas, su aplicación en otros niveles educativos podría reforzar aún más la transmisión del patrimonio cultural murciano, sirviendo incluso como base para secuencias más duraderas.

REFERENCIAS

- Alacid, S. (2022). Patrimonio en Educación Infantil. *Quest Journals*, 10, 1-8. <http://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol10-issue1/Ser-1/D10011219.pdf>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76–96. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2566>
- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español, n.º 5. *Patrimonio y Educación*. Ministerio de Cultura. <http://es.calameo.com/read/000075335ed3163c01066>
- García-Ceballos, S., Rivero Gracia, P., Rubio-Navarro, A., & González-González, J. M. (2023). Concepciones de la comunidad educativa sobre el patrimonio cultural inmaterial y su uso didáctico: un estudio exploratorio. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, (44), 85–100. <https://doi.org/10.7203/dces.44.26628>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado* (28), de 2 de febrero de 2022.
- Teixidó, J. (2012). La celebración de las fiestas tradicionales en la escuela. *Universitat de Girona*. http://www.joanteixido.org/doc/festestradicional/celebracion_fiestas_escuela.pdf
- WEB UNESCO (2020). <https://ich.unesco.org/es/RL/los-caballos-del-vino-00860>

El patrimonio cultural inmaterial como recurso didáctico en Educación Infantil: propuesta desde las fiestas tradicionales de la Región de Murcia

Adrián Ortiz Almagro, M.ª Carmen Sánchez Fuster
Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Facultad de Educación
Universidad de Murcia
cfuster@um.es



OBJETIVOS

- Diseñar materiales didácticos motivadores e innovadores para llevar al aula, su implementación y evaluación.
- Poner en valor y dar a conocer entre el alumnado de **Educación Infantil el patrimonio cultural inmaterial** de la Región de Murcia

Participantes: 22 estudiantes (14 niños y 8 niñas) de 3 años de un colegio público de la Región de Murcia.



Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero
"Se fomenta en esta etapa la expresión creativa de ideas, sentimientos y emociones a través de diversos lenguajes y formas artísticas. También se desarrolla la conciencia cultural y el sentido de pertenencia a la sociedad mediante un primer acercamiento a las manifestaciones culturales y artísticas." BOE, p. 14572

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

- Diseño, aplicación en el aula y evaluación de tres propuestas didácticas en torno a las fiestas tradicionales de la Región de Murcia.
- **Propuestas de carácter innovador y lúdico**, se pretende fomentar en el alumnado el **respeto por la diversidad cultural**, el **sentimiento de identidad regional** y la importancia de **conservar las tradiciones populares**

Planificación de la propuesta

Actividad puntual nº1: El Bando de la Huerta

Objetivos:

- Reconocer el Bando de la Huerta como fiesta tradicional.
- Estimular la comprensión oral a través de un cuento.
- Identificar y nombrar la vestimenta típica.
- Participar activamente en una representación artística.

1º Momento inicial (12 min)

Lectura del cuento ilustrado.
Ronda de preguntas sobre el cuento.

2º Desarrollo (30 min)

Observación y diálogo sobre fotos familiares.
Actividad plástica individual con su cara.

3º Evaluación (20 min)

Ensayo discriminación de personajes.
Ficha de evaluación individual.
Pregunta final individual.



UNESCO - Patrimonio Cultural Inmaterial (2003)
"La cultura inmaterial debe ser protegida, conocida y transmitida de generación en generación."
Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial

EVALUACIÓN Y ANÁLISIS

	Actividad de evaluación	Instrumento de evaluación
Reconocer el Bando de la Huerta como seña de identidad social y cultural.	Tertulia en asamblea.	Lista de control.
Identificar la vestimenta tradicional del Bando de la Huerta.	Actividad individual.	Lista de control.
Conocer el Entierro de la Sardina y su significado festivo.	Tertulia en asamblea.	Lista de control.
	Actividad individual.	Escala cualitativa de valoración.
Conocer la fiesta tradicional murciana de los Caballos del Vino.	Tertulia en asamblea.	Lista de control.
	Actividad individual.	Entrevista individual

Reflexión y análisis de los resultados de su puesta en práctica

Resultados - Bando de la Huerta (cuento)

Identifica elementos de la fiesta: Sí: 84,2%
Participación oral: Sí: 100%

Resultados - Bando de la Huerta (ficha)

Tacha correctamente imágenes: 68,4%
Reconoce traje tradicional: 89,4%
Relaciona traje con la fiesta: 89,4%

Resultados - Entierro de la Sardina (cuento)

Identifica elementos: 94,7%
Participación oral: 100%

Resultados - Entierro de la Sardina (ficha)

Reconoce imagen de la fiesta: 94,7%
Expresa el motivo de la elección: 78,9%



RESULTADOS

Resultados de las actividades:

Alta participación e interés en ambas actividades.
Mejores resultados en el Entierro de la Sardina → mayor carga sensorial, narrativa y emocional.
El cuento se confirma como herramienta eficaz para trabajar la cultura local en Infantil.
Conexión entre lo trabajado en el aula y lo vivido en las fiestas reales.

CONCLUSIONES

Valor del patrimonio cultural

Las fiestas de la Región de Murcia son parte esencial del Patrimonio Cultural Material e Inmaterial.

Es fundamental vivir, conocer y valorar estas tradiciones localmente, desde edades tempranas.

La inclusión del patrimonio en Infantil fomenta aprendizajes significativos, la identidad cultural y el sentido de pertenencia con el entorno.

Posibilidades de ampliación:

La metodología empleada puede extenderse a otros niveles educativos y nuevas unidades de enseñanza sobre patrimonio.

III. TRATAMIENTO DE LA CONTROVERSIA EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

La Guerra Civil en Educación Primaria: el patrimonio local como elemento para comprender el conflicto

SARA I'ANSON GUTIÉRREZ | MIGUEL ÁNGEL SUÁREZ SUÁREZ
 ROSER CALAF MASACHS
Universidad de Oviedo

RESUMEN

Si la Historia permite a las personas que nos realicemos preguntas para cuestionar el presente y proyectarnos hacia el futuro, los conflictos nos facilitan cuestionarnos sobre cómo redirigir estos hitos hacia la paz. El caso español, sin embargo, está cargado de matices: tras la dictadura franquista se produjo un pacto del silencio, no se han realizado comisiones de la verdad y la fallida política de reconciliación ha provocado que nuestro sistema de gobierno se sustente sobre estructuras propias de la dictadura. No es hasta bien entrado el s. XXI cuando surgen movimientos sociales de recuperación de la memoria. Consecuentemente, el enfoque educativo aún va con cierto retraso: no hay participación, la historia contemporánea apenas se estudia y cuando se hace es desde una visión equidistante. La lectura acrítica nos conduce a un desconocimiento cultural y político nacional y local. Proponemos así un estudio de la historia multivocal, basada en procedimientos de investigación y análisis de fuentes, empatía histórica y reflexión, donde la historia local y familiar sean el vértice para el conocimiento y la memoria.

Los objetivos planteados son los siguientes:

- Analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la enseñanza de la Guerra Civil y la dictadura franquista en un grupo-clase de Educación Primaria.
- Estudiar el conocimiento adquirido por el grupo-clase en torno al desarrollo local de la Guerra Civil y la dictadura franquista en la provincia de Asturias y el municipio de Las Regueras.
- Revertir la situación generalizada del tabú social sobre la Guerra Civil y la dictadura franquista acercando la población escolar a su historia y memoria colectiva.

La metodología seguida es cualitativa, estableciendo una etnografía educativa como método y un estudio de caso como diseño para profundizar en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a la convivencia en el centro educativo seleccionado durante el transcurso del presente proyecto educativo. Como instrumentos de recogida de información se utiliza la observación participante y las entrevistas estructuradas al alumnado. La muestra seleccionada consiste en 15 estudiantes de 5º curso de Educación Primaria y la tutora del grupo-clase de un centro público en el municipio rural de Las Regueras (Asturias).

Los resultados muestran, primeramente, cierto temor al tratamiento de la Guerra Civil por parte de la docente. No obstante, valora especialmente la pertinencia de abordar el tema, debido al poco conocimiento que existe a nivel social. Esta valoración encuentra soporte en las representaciones sociales del alumnado, quienes antes de la intervención reproducen ideas como que en la guerra no hay ganadores, sumado a una cierta visión aséptica del conflicto que puede derivar incluso en su justificación, con expresiones como “desde esta trinchera hay buenas vistas” o “hay fosas de los dos bandos”. Tras la intervención, se constata que trabajar con el patrimonio local permite humanizar el conflicto, en el sentido de hacerlo real. Los procesos empáticos cobran especial importancia, contribuyendo a sustituir la visión idealizada por una visión donde se comprenden los horrores de la guerra, donde se entiende que las personas busquen a los familiares que perecieron en la guerra, donde se pone en duda la dicotomía buenos/malos y donde se incrementa el interés por conocer los restos patrimoniales que quedan del conflicto. Ello confirma, en fin, la conveniencia de abordar el tema en Educación Primaria, como una forma de construir, como decía Fontana: una sociedad democrática consciente de la necesidad de construir un futuro mejor.

REFERENCIAS

- Arias, L., Egea, A., Sánchez, R., Domínguez, J., García, F., & Miralles, P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 461-478. <https://doi.org/10.5209/RCED.57625>
- Álvarez-Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.6998>
- Álvarez-Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.20644>
- Bel-Martínez, J. C., & Colomer, J. C. (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabás*, (17), 1-17. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2017.18.57.001>
- Castrillo, J., Gillate, I., Luna, Ú., & Ibañez-Etxeberria, A. (2022). Procesos de patrimonialización de la memoria histórica: el caso del profesorado en formación. *Educação & Sociedade*, 43(76). <http://dx.doi.org/10.1590/es.255217>
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(1), 83-103. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 1(7), 15-26. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i7.1578>
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, Ú., & Ibañez-Etxeberria, A. (2023). Controversial issues and apps for developing social and civic competence. Analysis of the effectiveness of Project 1936 in initial teacher training. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 51-58. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.12.002>
- Jaén-Milla, S. (2015). Los vestigios de la Guerra Civil española: espacios de interés para la didáctica de las ciencias sociales. *Revista de Didácticas Específicas*, (13), 6-16. <https://doi.org/10.15366/didacticas2015.13.001>
- López-Facal, R. (2003). La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo. En J. Carreras Ares & C. Forcadell (Coords.), *Usos públicos de la historia. Ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* (pp. 223-255). Marcial Pons, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Luna, Ú., Castrillo, J., Gillate, I., & Ibañez-Etxeberria, A. (2021). Conocimientos del profesorado en formación inicial sobre la Guerra Civil y su tratamiento en las aulas. *El Futuro del Pasado*, 13, 613-639. <https://doi.org/10.14201/fdp.27113>
- Maturana, G. A., & Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <https://doi.org/10.18359/reds.954>
- Pérez-Guirao, J. (2021). La lucha contra la reproducción del olvido en la escuela. Hacia un modelo social en la didáctica de la memoria traumática en España. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 8(16), 104-119. <https://revistas.ides.org.ar/clepsidra/article/view/150>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Esta investigación ha sido financiada por el Gobierno del Principado de Asturias, a través del programa «Severo Ochoa» de formación en investigación y docencia, beca E-33-2022-02514. Programa «Severo Ochoa» de formación en investigación y docencia, beca número E-33-2022-0253214. Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-116662GB-I00 «Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación en educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)», financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033. Las personas autoras agradecen al Colegio Público «Príncipe de Asturias» (Las Regueras) por su disposición, colaboración y ayuda durante todo el proceso.

La Guerra Civil en Educación Primaria: el patrimonio local como elemento para comprender el conflicto

Marco teórico

Conflictos educan hacia la paz

S. XXI recuperación de la memoria

Sistema educativo:
Falta de participación
Falta de dedicación
Visión equidistante

Conllewa:
Desconocimiento cultural
Desconocimiento político nacional y local

Objetivos

Analizar los procesos de E-A sobre la G.C. y la dictadura franquista en un grupo de 5º E.P.

Estudiar el conocimiento adquirido sobre el desarrollo local de la G.C. y la dictadura en Asturias y Las Regueras.

Visibilizar los acontecimientos de la G.C. y la dictadura mediante el acercamiento a su historia y memoria colectiva.

Marco metodológico

Metodología

- Cualitativa

Método

- Etnografía educativa

Diseño

- Estudio de caso

Instrumentos

- Observación participante
- Entrevistas



Tratamiento

Empatía histórica

Multivocal
Reflexión

Historia local y familiar

Investigación y análisis de fuentes

Resultados iniciales

Docente:

- temor inicial
- pertinencia del estudio

Alumnado:

- visión aséptica y equidistante
- justificación de actos

Resultados finales

Docente:

- satisfacción tratamiento

Alumnado:

- interés
- causas y consecuencias
- visión humanizada
- conocimiento patrimonio e historia local

Inspiring Museum Practices: Dealing with Difficult Heritage. The Case of the Greek Island of Lesbos

MATILDE CRISTINA COSTA DE SOUSA GOMES | ALICE SEMEDO
Universidade do Porto (Portugal)

ALEXANDRA BOUNIA
University of the Aegean (Grecia)

RESUMEN

Museums today are regarded as powerful instruments of transformation, positively influencing communities. However, the exhibition of heritage associated with uncomfortable or traumatic periods in history gives rise to social, political and cultural challenges. This research explores the concept of 'difficult heritage' through inspiring practices in museums, examining its meaning and impact. It will also engage with recent museological practices of education, mediation and communication that foster reflection and debate in cultural institutions. The study focuses on the migrant situation on the Greek island of Lesbos, assessing the capacity of museums to support forcibly displaced communities, both producers and narrators of difficult heritage, by amplifying their voices and narratives, with the aim of promoting solidarity and empathy in contemporary society. Consequently, the preceding studies conducted by Sharon Macdonald (2009, 2013, 2016) are instrumental in comprehending the concept of 'difficult heritage' in depth. In the domain of museology, the contributions of several authors are cited to elucidate the recent academic developments in this field, the utilisation of inspiring practices, the conceptualisation of 'Slow Memory', and the implications of being a migrant and the migratory context in Greece and Europe.

The study examines the concept of 'difficult heritage' and the role of museums as spaces for dialogue and inclusion. It explores how museums can foster empathy through the difficult heritages present in their exhibitions, encouraging debate and reflection among visitors. What inspiring practices can be adopted, and what transformative effects might emerge in society? Focusing on the current situation of the island of Lesbos, the research analyses how the Greek museums represent forced displacement and apply inspiring practices as agents of social transformation. A quantitative literature review is complemented by interviews with volunteers from a refugee support centre in Lesbos. Additionally, a case study of a museum in this island, the collection of drawings produced by displaced individuals is examined. The examination of a museum case study explores historical narratives of forced displacement, while the drawings represent contemporary difficult heritage, created by still-living agents. The material findings of this study have led to the formulation of a hypothesis that these artworks function not only as sources for study, but also as documentation produced by the echoes of traumatic experiences. These events can already be considered as difficult heritage, offering unique insights into present-day migration experiences.

Despite the study being in progress, it is anticipated that this research will contribute to current discussions in the field of museology, regarding difficult heritage and inspirational museum practices, while raising awareness of the ongoing migration situation in Greece. Through a review of the literature, a scheme with a possible categorization of various types of difficult heritage was formulated. Moreover, the author's volunteer experience at a refugee support center in Greece provides direct insight into the existing realities of the current situation in Greece. Additionally, interviews with other volunteers provide qualitative data, highlighting perceptions of the situation and reflections on the role museums might play in this context. Finally, the collection and analysis of drawings created by displaced individuals may lead to the hypothesis that these artwork materials constitute a form of emergent heritage, rather than merely serving as a methodological framework. A key anticipated outcome is to foster critical dialogue within the academic field of museology, aiming to raise awareness of the potential of museums as socially responsive platforms, engaging contemporary humanitarian issues.

REFERENCIAS

- Bezirgan-Taniş, B. (2024). Persistent Catastrophes: Slow Memory and Slow Violence in Exploring Dark Heritage. *Slovenský Národopis*, 72(4), 433–448. <https://doi.org/10.31577/sn.2024.4.34>
- Macdonald, S. (2009). *Difficult heritage: Negotiating the Nazi Past in Nuremberg and Beyond*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203888667>
- Macdonald, S. (2013). *Memorylands: Heritage and identity in Europe Today*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203553336>
- Macdonald, S. (2016). Is ‘Difficult Heritage’ Still ‘Difficult’? Why Public Acknowledgment of Past Perpetration May No Longer Be So Unsettling to Collective Identities. *Museum International*, 67(1–4), 6–22. <https://doi.org/10.1111/muse.12078>
- Marstine, J. (2006). *New Museum Theory and Practice: An Introduction*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470776230>
- Narvselius E. (2024). Forced Migrations as a European Heritage and Resource for Enhancing Intercultural Cohesion. *Heritage & Society*, 17(3), 439–460. <https://doi.org/10.1080/2159032X.2024.2338337>
- Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Museum 2.0.
- Witcomb, A., & Bounia, A. (2019). The restorative museum. Understanding the work of memory at the Museum of Refugee Memory in Skala Loutron, Lesvos, Greece. In S. de Nardi, H. Orange, S. High & E. Koskinen-Koivisto (Eds.), *The Routledge Handbook of Memory and Place* (pp. 8-16). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780815354260>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Professora Alice Semedo e Professora Alexandra Bounia. Centro De Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM).

INSPIRING MUSEUM PRACTICES: DEALING WITH DIFFICULT HERITAGE THE CASE OF THE GREEK ISLAND OF LESBOS

INTRODUCTION

1 In the contemporary world, which is undergoing rapid change, museums are increasingly regarded as agents of transformation with the potential to address social, political and cultural challenges. Among these are issues related to migration and the representation of displaced communities. Focusing on the Greek island of Lesbos - a contemporary landing point for people from the Middle East and North Africa - how can museums engage and support these communities by amplifying their voices, thereby fostering solidarity and empathy in society?

By examining recent museological developments and the intricacies of the concept of difficult heritage, it is acknowledged that museums are powerful tools to promote a social change in the world.

OBJECTIVE

Analyse how museums, through the lens of museum activism, can evolve into inclusive spaces that foster social cohesion, particularly through their engagement with migrant and refugee communities.

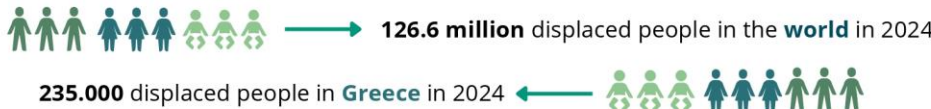
METHODOLOGY

This study adopts a qualitative research methodology, that draws upon a multimethod design informed by both fieldwork and theoretical engagement.

- Bibliographic research 
- Multimodal Analysis of drawings collected in a community center in Lesbos (A-D) 
- Case study analysis of the Museum of the Refugee Memory 1922, in Lesbos (I-III) 



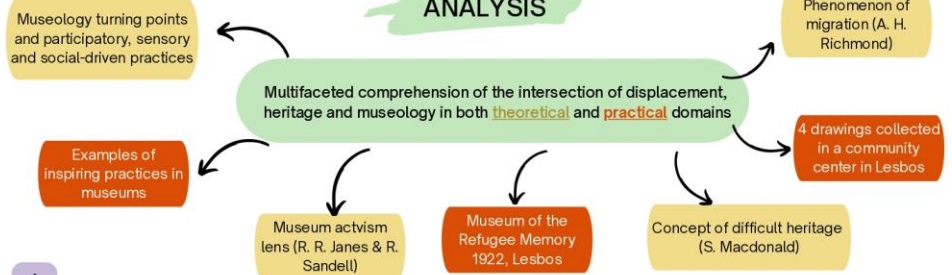
[4 drawings collected in Lesbos that were analysed according to a multimodal approach]



RESULTS

- The proposition of a hypothesis: artistic materials (A-D) collected in Lesbos, created by people on the move, represent a form of emergent heritage, rather than a methodological framework.
- Museums must act as activist entities, reject neutrality, and engage marginalised communities to remain relevant.

ANALYSIS



[Images captured during the visit to the Museum of the Refugee Memory 1922]

CONCLUSION

- **Inspiring and Inclusive Practices in Museums**
 The artistic materials from people on the move in Lesbos reveal that museums can adopt inclusive and empathic practices, engaging with emergent heritage as a meaningful form of expression.
- **Museums as Ethical and Activist Spaces**
 The Lesbos case demonstrates that museums must reject neutrality and engage with difficult heritage to foster empathy and solidarity. This is essential to amplify marginalised voices and contribute to public understanding and social change.
- **The transformative potential of a critical dialogue in the academic domain of museology**
 It can promote awareness of the potential of museums as socially responsive platforms, engaging with contemporary humanitarian issues.

Agnew, V. (2020). Refugee Routes Connecting the Displaced and the Emplaced. In Vanessa Agnew, Kader Konuk, Jane O. Newman (Ed.), *Refugee Routes Telling, Looking, Protesting, Redressing*. Itanscript The Academy in Exile Book Series. Bergin-Tans, B. (2024). Persistent catastrophes: slow memory and slow violence in exploring dark heritage. *Slovensky Narodpis*, 72(4), 433-448. <https://doi.org/10.31577/sn.2024.4.34>
 Gonzales, E. (2020). *Exhibitions for social justice*. Routledge.
 James, R. R., & Sandell, R. (2019). *Posterity has arrived: The necessary emergence of museum activism*. In *Museum activism* (pp. 1-22). Routledge.
 Macdonald, S. (2010). *Difficult heritage: Negotiating the Mean past in Nuremberg and beyond*. (Ebook ed.). Routledge.
 Pijnenburg, A., & Rijken, C. (2020). Moving beyond refugees and migrants: Reconceptualising the rights of people on the move. *Interventions: International Journal of Postcolonial Studies*. <https://doi.org/10.1080/1368801X.2020.1854107>
 Siegel, D. (2021). The "Crises" of Lesbos. *Utrecht Law Review*, 17(4).

Adquisición competencial del profesorado en formación (Educación Infantil) mediante patrimonios controversiales del museo de Huelva

DANIEL ABRIL-LÓPEZ | JUAN CARLOS ROMERO-VILLÁDONIGA
MARÍA AMPARO ORIA REYES
Universidad de Huelva

LARA VILAR
Universidad de Alcalá

RESUMEN

Esta experiencia didáctica se realizó en la asignatura Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales de 0 a 6 años, de 3º curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Huelva (España) durante el curso académico 2023-2024. La muestra fue de 98 estudiantes, tanto del T1 (mañana) como del T2 (tarde). La relevancia del patrimonio aparece en los currículos educativos desde educación infantil. Museos y entornos patrimoniales actuales deben cumplir una misión educativa, competencial y de aprendizaje digital debido a su potencial experiencial, múltiple y permanente. Para la realización de esta investigación nos enfocamos en el planteamiento de retos o desafíos acerca de patrimonios controversiales conectados con la investigación de problemas socialmente relevantes, observables, próximos al interés del alumnado y con colaboración docente. Perseguimos el trabajo de la perspectiva ecosocial para la formación del pensamiento crítico en una ciudadanía comprometida con la defensa y participación en la gestión patrimonial. En definitiva, junto a un cuestionario de validación de la experiencia didáctica, analizamos los resultados pretest-postest de un sistema de categorías de autopercepción sobre la adquisición de la competencia aprender a aprender tras la salida al museo onubense, clave para la construcción de conocimientos socioambientales desde las primeras edades.

Bajo una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), el problema general es si se incrementa la adquisición competencial del profesorado en formación en Educación Infantil tras el tratamiento de patrimonios controversiales en el Museo de Huelva. Para alcanzar dicha problemática, planteamos los siguientes objetivos:

1. Fomentar el conocimiento del patrimonio histórico-cultural y controversial a través del análisis documental y el contacto con los contextos locales.
2. Impulsar el trabajo en equipo y la reflexión sobre seis patrimonios controversiales presentes en el Museo de Huelva en conjunción con grandes ideas/problemas/Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): justicia social, producción sostenible, desigualdades socioeconómicas, urbanismo sostenible, educación para la paz, y desigualdades de género.
3. Capacitar habilidades digitales y espaciales mediante itinerarios, gracias al empleo de Tecnologías de la Información Geográfica (TIG) como Google Earth.
4. Empezar aprendizajes basados en retos o desafíos (ABR) con protagonismo directo del alumnado, bajo formatos audiovisuales en plataformas y redes sociales (YouTube; Instagram) de difusión y motivación.
5. Profundizar en la competencia aprender a aprender, gracias a la experiencia didáctica (pretest/postest) y a un sistema de cuatro categorías (por qué aprendo; qué aprendo; cómo aprendo; reflexión sobre mi progreso) y cuatro niveles de progresión (I-IV) publicado por la Comisión Europea.

En el análisis realizado, según los niveles de respuesta (I-IV), se observaron diferencias entre las fases pretest y postest en los niveles II, III y IV, conforme los diagramas de cajas y bigotes (boxplots). Los resultados de la prueba Mann-Whitney-Wilcoxon señalaron que estas disparidades eran significativas (p -valor $< 0,05$) en los niveles III y IV (p -valor $0,028$), siendo el tamaño del efecto observado de $\sim 0,82$ en los tres niveles. Estas evidencias, diferenciales estadísticamente, son similares a otras experiencias didácticas para la adquisición competencial desde 2017, en tres entidades de sendas comunidades autónomas: Museo de Guadalajara, Museo Arqueológico Regional de la Comunidad de Madrid (Alcalá de Henares), y Cabezo de La Almagra (Huelva). Primeramente, se diseñaron

situaciones de aprendizaje competenciales y controversiales, contrastadas con una rúbrica de evaluación, fundamentales para reflexionar, según la LOMLOE, problemas pasados, presentes y futuros. Además, el recorrido patrimonial aumentó la adquisición de la competencia aprender a aprender (y personal y social), reflejándose en los resultados del sistema de categorías. Finalmente, el museo, al igual que otros patrimonios ya analizados, no se adapta satisfactoriamente a la Educación Infantil en cuanto a los recursos tecnológicos disponibles, talleres didácticos adaptables, o los medios manipulables o de interacción con el visitante.

REFERENCIAS

- Abril-López, D., Morón-Monge, M. C., Morón-Monge, H., & Cuenca, J. M. (2020). The treatment of socioeconomic inequalities in the Spanish curriculum of the compulsory secondary education (ESO). An opportunity for interdisciplinary teaching. *Social Sciences*, 9(6), 94. <https://doi.org/10.3390/socsci9060094>
- Abril-López, D., López-Carrillo, M. D., González-Moreno, P. M., & Delgado-Algarra, E. (2021). How to Use Challenge-Based Learning for the Acquisition of Learning to Learn Competence in Early Childhood Preservice Teachers: A Virtual Archaeological Museum Tour in Spain. *Frontiers in Education*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.714684>
- Cuenca, J. (2023). Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (12), 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.01>
- Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (2020). Heritage in Conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship. In E. Delgado-Algarra & J. M. Cuenca (Coord.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global.
- Gutowski, P., & Klos-Adamkiewicz, Z. (2020). Development of e-service virtual tours in Poland during the SARS-CoV-2 pandemic. *Procedia Computer Science*, 176, 2375-2383. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.09.303>
- Laluzza-Fox, C. (2023). *Desigualdad. Una historia genética*. Crítica.
- Lee, H., Stern, M. J., & Powell, R. B. (2020). Do pre-visit preparation and post-visit activities improve student outcomes on field trips? *Environment Education Research*, 26(7), 989-1007. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1765991>
- Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Vázquez-Verdera, V., García-Félix, E., & Riquelme, V. (2020). La competencia “aprender a aprender” en los grados universitarios. *Aula Abierta*, 49, 316-323. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.309-323>
- RStudio Team (2020). *RStudio: Integrated Development for R*. RStudio. PBC.
- Solís-Espallargas, C., & Morón-Monge, H. (2020). How to Improve Sustainability Competences of Teacher Training? Inquiring The Prior Knowledge on Climate Change in Primary School Students. *Sustainability*, 12(16), 6486. <https://doi.org/10.3390/su12166486>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

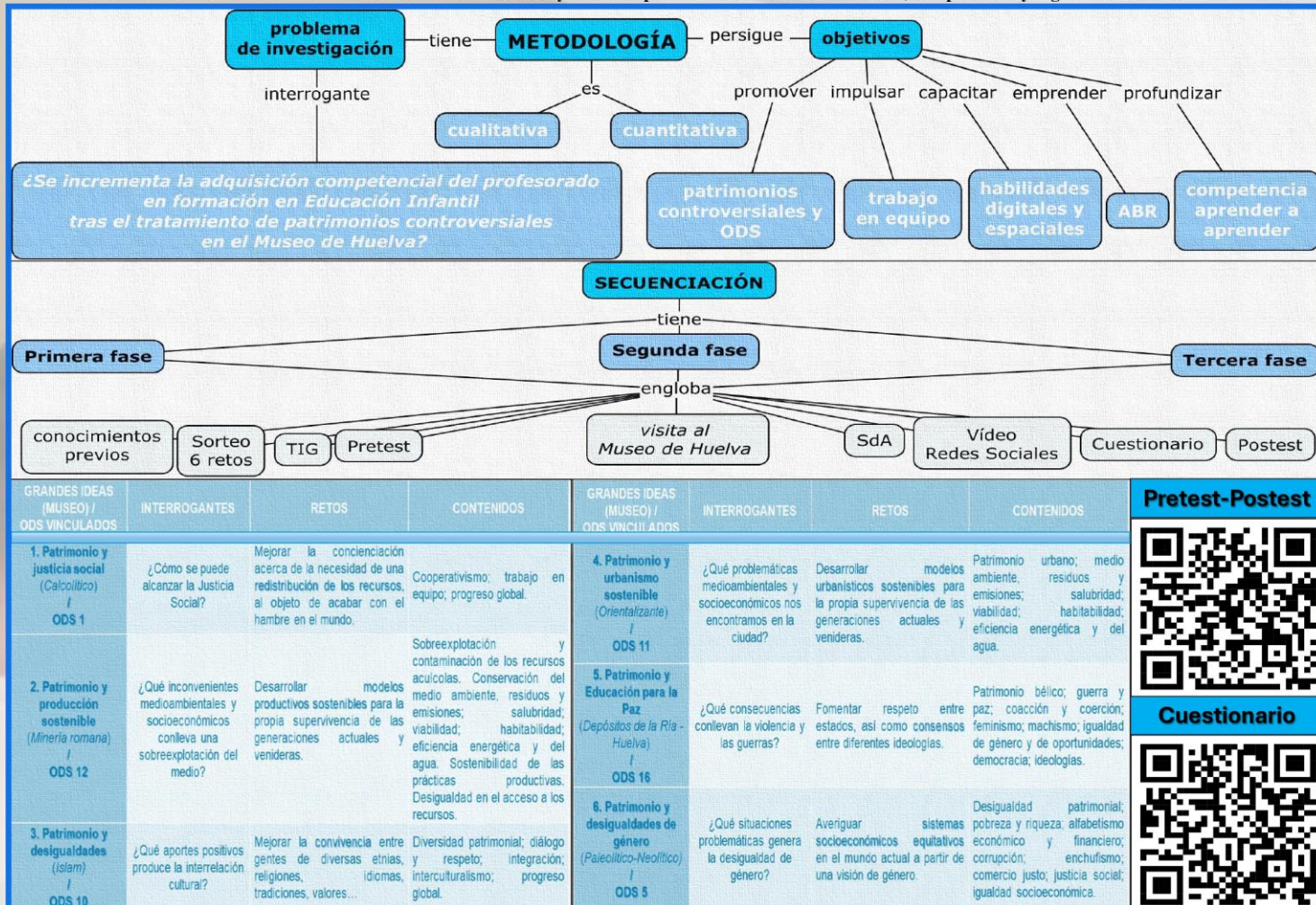
Agradecemos la acogida y asesoramiento en las visitas de todo el equipo de trabajo del Museo de Huelva, especialmente a Adrián Fernández por su labor de apoyo en el discurso histórico. Esta investigación se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de I+D+i PID2020-116662GB-I00 “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación en educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2), financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MICIU/AEI/10.13039/501100011033).

ADQUISICIÓN COMPETENCIAL DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN (EDUCACIÓN INFANTIL) MEDIANTE PATRIMONIOS CONTROVERSIALES DEL MUSEO DE HUELVA

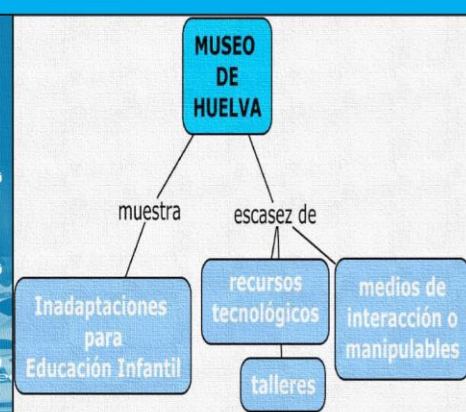
Daniel Abril-López, Juan Carlos Romero Villadóniga, María Amparo Oria Reyes (UHU) y Lara Vilar (Universidad de Alcalá)

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

- Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales de 0 a 6 años – 3º Grado en Educación Infantil – Universidad de Huelva – 2023-2024 – 98 estudiantes – T1 y T2.
- Patrimonio/controversial/ODS – Currículos educativos – Museos y entornos patrimoniales – Misión educativa, competencial y digital – Museo de Huelva – ABR.



RESULTADOS Y CONCLUSIONES



-Abril-López, D., López Carrillo, M. D., González-Moreno, P. M. y Delgado-Algarra, E. (2021). How to Use Challenge-Based Learning for the Acquisition of Learning to Learn Competence in Early Childhood Preservice Teachers: A Virtual Archaeological Museum Tour in Spain. *Frontiers in Education*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.714684>

-Comisión Europea (2012). *Commission Staff Working Document. Assessment of Key Competences in Initial Education and Training: Policy Guidance*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0371:FIN:EN:PDF>

-Organización de Naciones Unidas (s.f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

-Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 28, 2/02/2022), 14561-14595.

Acepciones y subtexto: cultura en el currículum de educación

CLARA RIUS COVAS | MARIA FELIU TORRUELLA

ANN E. WILSON-DAILY

Universitat de Barcelona

RESUMEN

El actual currículum de Educación Primaria incorpora un uso extensivo del constructo "cultura", variable en número y significado. En el Real Decreto 157/2022 del Estado, la palabra "cultura" aparece 238 ocasiones. En contraste, en el Currículo de Andalucía se detecta 60 veces. En el Currículum de Catalunya, -documento sobre el que se realiza esta investigación-, que aborda transversalmente las dos etapas de la Educación Básica, las apariciones aumentan exponencialmente, alcanzando 757 menciones, incluyendo derivaciones léxicas. La persistencia del término hace necesario su estudio; más teniendo en cuenta que la cultura es objeto de estudio y enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como categoría implicada en la formación de identidades en intersección (Guerra-Palmero, 2016). Así, es imprescindible analizar sus contextos de uso y los subtextos que aglutina, relevantes para una comprensión crítica del currículum y del contexto educativo español. La RAE (2014) y el Institut d'Estudis Catalans (IEC, 2024) reconocen tres acepciones comunes de "cultura": cultivo, conjunto de conocimientos fruto del estudio e intelecto, y conjunto de valores, tradiciones y patrimonios de una comunidad. Además, cada institución contempla una acepción no coincidente: la RAE (2014) añade el culto religioso y el DIEC2 (IEC, 2024) la cultura de masas.

La detección de esta persistencia en la utilización del constructo "cultura", sugiere la aparición de nuevos significados -o matices- que ampliarían estas tres o cuatro categorías de significado institucionalizadas y reconocidas. De este modo, se sostiene una primera hipótesis que implicaría la detección y construcción de significados implícitos que puedan implicar o enmascarar otras y nuevas significaciones. Por esta razón, este estudio se concreta en un análisis del discurso del Currículum de Catalunya, con el objetivo de descubrir los significados de cultura que incorpora y cómo estos pueden influir en las formas de pensar, comprender y enseñar qué es cultura. Para extraer y analizar estos significados, se apuesta por una metodología de investigación cualitativa que supone un análisis documental del uso de la palabra estudiada. Se lleva a cabo una categorización sistemática y exhaustiva de los sentidos de "cultura", proponiendo un marco de análisis transferible a los currículos de distintas comunidades autónomas y a otros textos y contextos donde sea relevante interpretar su uso.

Las autoras presentan en este congreso unos resultados no definitivos de la investigación dado que ésta se encuentra en pleno proceso de categorización y ejecución. Se anticipa la afirmación de la hipótesis, pudiendo reconocer ya con el análisis avanzado que se detecta una variabilidad en el uso de cultura, reconociendo distinciones de interés y categorías de significados no tradicionales propuestas para análisis. De manera preliminar y a modo de ejemplo, las autoras han identificado "cultura" como referencia al origen nacional/étnico, "cultura" como posibilidad de acceso a referentes o conocimientos específicos, y "cultura" como marcador social de la diferencia, entre otras. Finalmente, las autoras ofrecerán un marco de análisis preliminar que permita abordar de manera crítica los sentidos explícitos e implícitos de "cultura" y sus posibles usos y ocultamientos, en clave de interpretación del contexto político-educativo y sus implicaciones didácticas. A partir de éste, se establecerán orientaciones que puedan impactar en la construcción de nuevas instrucciones educativas de cara a futuras remodelaciones curriculares o a nuevas propuestas-ley.

REFERENCIAS

Decreto 101/2023 [Consejería de Educación, Deporte y Cultura de la Junta de Andalucía]. *Por el medio del cual se establece la ordenación de las enseñanzas de la Educación Primaria en Andalucía*. 9 de mayo de 2023.

- Decreto 175/2022 [Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya]. *Por el medio del cual se establece la ordenación de las enseñanzas de la Educación Básica en Catalunya*. 27 de setiembre de 2022.
- Guerra-Palmero, M. J. (2016). Identidades, educación y enfoques interseccionales: del diagnóstico de las opresiones a la vindicación de los derechos. En C. R. García-Ruiz, A. Arroyo & B. Andreu (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 203-218). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Institut d'Estudis Catalans (2007). *Diccionari de la llengua catalana* (2a ed.).
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).
- Real Decreto 157/2022 [Ministerio de educación y formación Profesional]. *Por medio del cual se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. 1 de marzo de 2022.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Este estudio ha recibido financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación (MICIN) a través del proyecto Didácticas Indisciplinadas: avances en educación y el pensamiento crítico a través del Patrimonio Cultural (DiPCult) (PID2023-148079NB-I00). La primera autora es investigadora FPI dentro de dicho proyecto de investigación, formando esta investigación parte de su tesis doctoral.

ACEPCIONES Y SUBTEXTO: CULTURA EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACION

CLARA RIUS-COVAS, MARIA FELIU-TORRUELLA, ANN E. WILSON-DAILY

INTRODUCCIÓN

El actual currículum de Educación Primaria incorpora un uso extensivo del constructo "cultura", constructo hipotético dependiente de contexto, variable en número y significado:

- R. Decreto 157/2022 del Estado: 238.
- Currículo de Andalucía: 60.
- Currículum de Catalunya: 757.

"E. Competència en consciència i expressió **culturals** (CCEC): La competència en consciència i expressió **culturals** implica comprendre i respectar la forma en què les idees i el significat s'expressen de forma creativa i es comuniquen en les diferents **cultures**, així com a través d'una sèrie d'arts i altres manifestacions **culturals**. Implica esforçar-se per comprendre, desenvolupar i expressar les idees pròpies i un sentit de pertinença a la societat o d'exercir-hi una funció en diferents formes i contextos, així com l'enriquiment de la identitat a través del diàleg **intercultural**."

OBJETIVOS

- **Analizar** los significados y contextos de uso de "cultura" en el Currículum para la comprensión del marco político-legislativo que emmarca la profesión educativa y sus prácticas derivadas respecto a "lo cultural".
- **Construir** orientaciones específicas y críticas para la redacción de próximos textos o modificaciones de legislación educativa.

METODOLOGÍA

Estudio de significados: combinación de metodologías cualitativas para el análisis de los significados y contextos en el uso de "cultura".

RESULTADOS PRELIMINARES

- **Uso controversial** en tanto que sesgado des de un punto de vista crítico, por su ambigüedad semántica, falta de especificidad y omisiones.
- **Palabra-comodín** para el emmascaramiento de otros significados: origen nacional y étnico, religión, señalamiento de nivel socioeconómico, construcción de pertenencias y alteridades, marcador de desigualdad.

DISCUSIÓN

¿CUÁL ES LA DISTINCIÓN O MATIZ ENTRE PATRIMONIO CULTURAL Y ARTÍSTICO?

¿QUÉ SE PERCIBE COMO PROPIO Y AJENO?

¿QUÉ CULTURAS SON OTRAS?

LAS FORMAS DISCURSIVAS DE LA AMBIGÜEDAD

INTERCULTURAL,
MULTICULTURAL,
DIFERENCIA CULTURAL

CURRÍCULUMS COMPARATIVOS:
60 APARICIONES EN ANDALUCÍA
VERSUS

757 APARICIONES EN CATALUNYA

¿QUÉ TEMÁTICAS ES NECESARIO IDENTIFICAR Y NOMBRAR?



PID2023-148079NB-I00 · DIPCULT

DIDÁCTICAS INDISCIPLINADAS: AVANCES EN EDUCACIÓN Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DEL PATRIMONIO CULTURAL

El patrimonio territorial como escenario de la construcción de la memoria democrática: un itinerario didáctico a través de los Cabezos de Huelva

MARÍA DEL CARMEN MORÓN-MONGE | BELÉN RUBIO MACHUCA
MYRIAM CODES VALCARCE
Universidad de Huelva

RESUMEN

Esta propuesta didáctica surge en el seno del Proyecto de Innovación “La construcción social, identitaria y democrática a través del patrimonio personal en la formación inicial de docentes”, como una de las acciones llevadas a cabo con los docentes en formación de Secundaria de CCSS. La construcción de la Memoria democrática, recogida por el actual curriculum de secundaria frente a concepto de memoria histórica, está destinada a reconocer, valorar y rescatar del olvido sucesos controversiales de la Historia reciente española. Hechos que confrontaron a la Sociedad Española a partir de la Guerra Civil y que se mantuvieron latentes durante la Dictadura franquista con el represaliamiento de ciudadanos alineados con el ideario republicano. Este proceso de construcción de la memoria democrática se vincula con la tendencia historiográfica de reconstrucción de pasajes de la historia española a través de las historias de la vida cotidiana y de la identidad social y cultural en distintos territorios. El primer nivel de la memoria democrática comienza en el ámbito personal y familiar, a partir del reconocimiento de la identidad, esfera personal e íntima, a través de los objetos patrimoniales. El paso del patrimonio personal hacia su colectivización a otra esfera mayor ocurre en el Territorio, así, se puede hablar de Patrimonio Territorial, entendido como una fuente histórica de las sociedades capaz de reflejar en sus estructuras aspectos relativos a las señas de identidad colectiva confiriéndoles sentido de pertenencia. Por tanto, la identidad territorial no responde únicamente a características intrínsecas del territorio como las económicas, naturales o políticas, puesto que es un grupo social y cultural el que se lo otorga (Ortega, 1998; Agrebi, 2015; Orozco-Salinas, 2020). Situamos, nuestra propuesta en los Cabezos de Huelva.

El objetivo principal es comprender el Patrimonio desde sus diferentes esferas; desde la Personal hasta Patrimonio Compartido, desde la íntima hasta la pública en la formación Inicial de docentes del Grado Educación Infantil, Primaria y Profesorado de Secundaria, de CCSS (MAES). Los objetivos específicos son los siguientes:

- Comprender el Patrimonio Territorio como contexto del patrimonio controversial a través de los Cabezos de Huelva y su vinculación con la memoria democrática onubense.
- Comprender a través del Patrimonio personal sus conexiones con el patrimonio colectivo y la memoria democrática.
- Diseñar una propuesta didáctica-itinerario didáctico-, como medio para vivenciar-experimentar las conexiones entre el patrimonio personal y el patrimonio colectivo.
- Fomentar entre docentes metodologías de indagación-exploración del territorio cercano como escenario de aprendizaje, diseñando situaciones de Aprendizaje con un itinerario didáctico.

El itinerario didáctico consta de una serie de Fases previas y posteriores:

- I Conceptualización del Patrimonio: percepción y experiencias de los docentes en formación, comprendiendo qué tipo de metodologías de enseñanza y aprendizaje conocían relativas al Patrimonio.
- II Exploración de patrimonios personales: acercamiento a los objetos personales, construcción de historias personales-familiares del patrimonio personal que trasciende en patrimonios colectivos de situaciones similares referidas a la Historia reciente española.
- III Reconocimiento vivencial de los Patrimonios Colectivos-Territoriales: salida de campo e itinerario didáctico a los Cabezos como patrimonio controversial.

Itinerario Didáctico de carácter lineal con los siguientes hitos:

- I. Mirador del Conquero: Escenario de los Cabezos. El Paisaje Cultural.
- II. La Fuente Vieja, El “Acueducto” Romano, del olvido al reconocimiento social.
- III. Los Usos- aprovechamientos tradicionales de la Huelva Contemporánea.
- IV. Parque Moret: Muro del Parque Moret, testigo del represaliamiento franquista.
- V. Mirador y Centro de Interpretación Cabezo de la Almagra: Tan cerca y tan lejos

Este itinerario didáctico desarrollado en los Cabezos de Huelva como patrimonio Controversial, está constituido por hitos invisibilizados caracterizados por su valor, geo-ambiental, patrimonial e identitario-patrimonial onubense. El desarrollo de este itinerario experiencial y didáctico ha permitido poner de relieve entre los docentes en formación el valor identitario, histórico y democrático que tiene para la ciudadanía onubense. Los Cabezos de Huelva han sido lugares donde se han producido sucesos vinculados al ajusticiamiento de los ciudadanos onubenses durante la Guerra Civil española y subsiguiente dictadura Franquista, como, por ejemplo: el Muro del Parque Moret, edificación muda que no contiene información o cartel al respecto, o como también lo son los Cabezos de San Pedro y de Mundaka. Estas aportaciones sobre la Historia de los Cabezos son deudoras de un proyecto de Innovación anterior (curso 21-22) vinculado directamente a estos y que recogía el testimonio de personas mayores en torno a estos sucesos. Este tipo de hechos de la Historia reciente de España han sido reconocidos por los docentes de Secundaria, siendo capaces de rescatar historias semejantes a partir de los objetos patrimoniales familiares. Dichos objetos han sido contenedores de la memoria familiar particularmente la vinculada con abuelos y abuelas, emigrantes en algunos casos, que experimentaron situaciones adversas posteriores a la Guerra Civil. Estas historias son especialmente destacables en caso de las abuelas destacándose el estrecho vínculos emocional e identitario entre nietas y abuelas.

REFERENCIAS

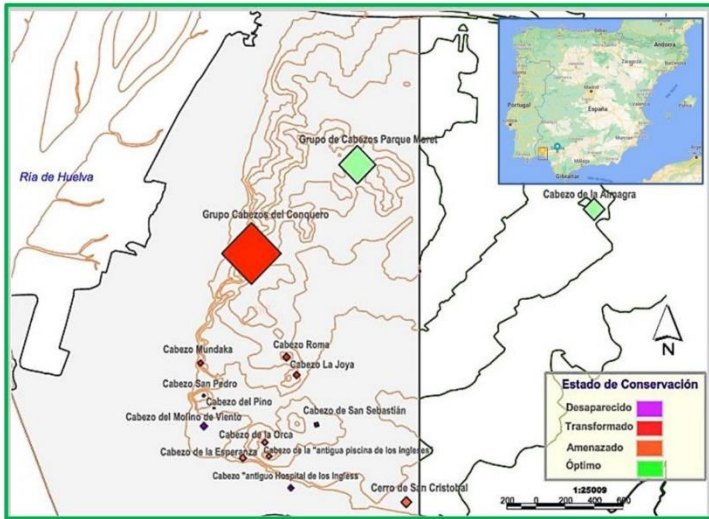
- Agrebi, M. (2015). El Patrimonio Territorial. ¿Qué es? Una perspectiva desde el análisis espacial. *Urbano (Concepción)*, 23(41).
- Morón-Monge, M. C., & Trabajo, M. (2022). Problemáticas del Mundo Actual, Nuestro Territorio Cercano: La Ciudad de Huelva y el Georrecurso de los Cabezos. En T. J. Mateo, J. M. Lozano, M. J. Redondo, I. J. Fernández de Viana & M. A. Rodríguez-Román (Coords.), *Actas de las IV Jornadas ScienCity 2021* (pp. 58-61). Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/21093>
- Trabajo, M., & Morón-Monge, M. C. (2021). Educación patrimonial en la formación docente. Una experiencia en los Cabezos de Huelva. En I. Aznar, C. Rodríguez-Jiménez, M. Ramos Navas-Parejo & G. Gómez-García (Coords.), *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva* (pp. 401-414). Dykinson.
- Morón-Monge, M. C., Trabajo, M., & Morón-Monge, H. (2023). El Proyecto De Innovación Docente Los “Cabezos De Huelva” Educando en el activismo Ciudadano: Algunos Resultados. *Didáctica Geográfica*, (24), 83-112. <https://doi.org/10.21138/DG.659>
- Orozco-Salinas, K. (2020). Patrimonio territorial: una revisión teórico-conceptual. Aplicaciones y dificultades del caso español. *Urbano (Concepción)*, 23(41), 26-39. <https://doi.org/10.22320/07183607.2020.23.41.02>
- Ortega, J. (1998). El patrimonio territorial: El territorio como recurso cultural y económico. *Ciudades: Revista del Instituto Universitario de Urbanística de la Universidad de Valladolid*, (4), 31-48. <https://doi.org/10.24197/ciudades.04.1998.31-48>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)” (PID2020-116662GB-I00), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

Proyectos de innovación docente e Investigación Educativa. Vicerrectorado de Innovación y Empleabilidad de la Universidad de Huelva. 2024/2025-21/22. UHU.

EL PATRIMONIO TERRITORIAL COMO ESCENARIO DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA DEMOCRÁTICA: UN ITINERARIO DIDÁCTICO A TRAVÉS DE LOS CABEZOS DE HUELVA



El **paso del patrimonio personal hacia su colectivización** a otra esfera mayor ocurre en el Territorio, en este sentido, se puede hablar de **Patrimonio Territorial**, entendido como una fuente histórica de las sociedades capaz de reflejar en sus estructuras aspectos relativos a las **señas de identidad colectiva conferidas** por una comunidad que le dota de **sentido de pertenencia** (Ortega, 1998; Agrebi, 2015; Orozco, 2020).



Muro del Parque Moret



ALGUNOS RESULTADOS

El desarrollo de este **itinerario didáctico-experiencial** ha permitido poner de relieve entre los docentes en formación de secundaria el valor identitario que tiene para la ciudadanía onubense. Igualmente, ha permitido revelar su valor histórico y democrático. Los Cabezos de Huelva han sido lugares donde se han producido hechos vinculados al ajusticiamiento de los ciudadanos onubenses durante la Guerra Civil española y subsiguiente dictadura franquista.

Así, el **Muro del Parque Moret** ha sido escenario de este tipo de sucesos, edificación muda que no tiene ninguna información o cartel al respecto o como también lo son los enclaves del **Cabezo de San Pedro y del Cabezo de Mundaka**. Estas aportaciones sobre la historia de los Cabezos son deudoras de un proyecto de Innovación anterior (curso 21-22) que recogió el testimonio de personas mayores en torno a estos sucesos.

Este tipo de hechos relativos a la Historia reciente de España han sido **reconocidos por los docentes**, siendo capaces de rescatar historias semejantes a partir de los **objetos patrimoniales familiares**, identificados como contenedores de la **memoria familiar**. Particularmente la vinculada con abuelos y abuelas, emigrantes en algunos casos, que experimentaron **situaciones adversas** posteriores a la Guerra Civil. Estas historias son reseñables en el caso de las abuelas destacándose el estrecho **vínculos emocional e identitario entre nietas y abuelas**.

Por otro lado, el contexto de los Cabezos de Huelva como **patrimonio interesado**, **invisibilizado** ha permitido comprender desde una **perspectiva histórica** distintas **dimensiones** y elementos singulares de este conjunto patrimonial el cual conforma la **identidad onubense**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

•Morón, M.C., Trabajo, M. (2022). Problemáticas del Mundo Actual, Nuestro Territorio Cercano La Ciudad de Huelva y el Georrecurso de los Cabezos. *Actas de las IV Jornadas Sciencity 2021*.
•Trabajo, M y Morón, M.C. (2021). Educación patrimonial en la formación docente. Una experiencia en los Cabezos de Huelva. *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva I coord. Inmaculada Aznar Díaz Árbol*.
•Morón, M.C., Trabajo, M. y Morón, H. (2023). El Proyecto De Innovación

Docente Los "Cabezos De Huelva" Educando en el activismo Ciudadano. Algunos Resultados. *Revista Didáctica* (24), 83-112.
•Orozco, K. (2020). Patrimonio territorial: una revisión teórico-conceptual. Aplicaciones y dificultades del caso español. *Urbano (Conceptión)*, 23(41), 26-39.
•Ortega, J. (1998). El patrimonio territorial: El territorio como recurso cultural y económico. *Ciudades: Revista del Instituto Universitario de Urbanística de la Universidad de Valladolid*, (4), 31-48.

MARCO TEÓRICO: ¿QUÉ NOS INTERESA CONOCER?

Esta propuesta didáctica surge en el seno del Proyecto de Innovación Educativa **"La construcción social, identitaria y democrática a través del patrimonio personal en la formación inicial de docentes"**, como una de las acciones que se han llevado a cabo con los docentes en formación de Secundaria de CCSS.

La **construcción de la Memoria democrática**, noción recogida por el actual curriculum de secundaria frente a concepto de memoria histórica, está destinada a reconocer, valorar y rescatar del olvido aquellos hechos y sucesos controversiales de la Historia reciente de España. Hechos que **confrontaron** a la Sociedad Española a partir de la Guerra Civil y que se mantuvieron en un

estado latente durante la Dictadura franquista con el represaliamiento de los ciudadanos alineados con el ideario republicano.

Este proceso de construcción de la memoria democrática se vincula con la tendencia historiográfica de la reconstrucción de pasajes de la Historia española a través de las historias de la vida cotidiana y de la **identidad social y cultural** de las personas en distintos territorios.

El primer nivel de ese proceso de la memoria democrática comienza en el ámbito personal y familiar, a partir del **reconocimiento de la identidad en esa esfera personal e íntima** a través de los **objetos patrimoniales**.

¿CUÁLES SON NUESTROS OBJETIVOS?

Comprender el Patrimonio desde sus diferentes esferas; **desde la Personal hasta Patrimonio Compartido**, desde la **íntima hasta la pública** en la formación Inicial de docentes del Grado Educación Infantil, Primaria y Profesorado de Secundaria, especialidad de Ciencias Sociales (MAES).

- Comprender el **Patrimonio Territorial** como contexto para situar el patrimonio controversial, particularmente a través de los **Cabezos de Huelva** y de algunos de sus elementos patrimoniales que están vinculados con la memoria democrática onubense.
- Comprender a través del Patrimonio personal sus conexiones con el patrimonio colectivo y de la memoria democrática.
- Diseñar una propuesta **didáctica-itinerario didáctico**, como medio

para vivenciar y experimentar las conexiones entre el patrimonio personal y el patrimonio colectivo.

- Fomentar entre los docentes metodologías de indagación y exploración conectadas con el territorio cercano como escenario de aprendizaje. El diseño de Situaciones de Aprendizaje debía incorporar la creación de un itinerario didáctico para trabajar una problemática socioambiental y cultural

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Hitos del Itinerario Didáctico

- I. **Mirador del Conquero**. Los Cabezos como Paisaje Cultural
- II. **La fuente Vieja**, El "Acueducto" Romano y el suministro de agua en la ciudad. Del olvido al reconocimiento social onubense.
- III. **Los Usos y aprovechamientos tradicionales**. La cotidianeidad de la Huelva Contemporánea.
- IV. **Parque Moret**. Muro del Parque Moret, testigo del represaliamiento en la dictadura franquista.
- V. **Mirador y Centro de Interpretación Cabezo de la Almagra**. Tan cerca y tan lejos



Cabezo del Conquero

AUTORAS

M^a Carmen Morón Monge; Belén Rubio Machuca; Myriam Codes Valcarce.

AGRADECIMIENTOS

Proyecto I+D+i "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)" (PID2020-116662GB-I00), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033
Proyectos de innovación docente e Investigación Educativa. Vicerrectorado de Innovación y Empleabilidad de la Universidad de Huelva. 2024/2025-21/22.

Emociones y patrimonio controversial en la formación de profesores de secundaria de Biología y Geología: La Flecha de El Rompido

ANA BENÍTEZ REBOLLO | YOLANDA GONZÁLEZ-CASTANEDO
 RAQUEL ROMERO-FERNÁNDEZ | MARÍA ÁNGELES DE LAS HERAS PÉREZ
 MIREIA ILLESCAS-NAVARRO
Universidad de Huelva

RESUMEN

La enseñanza del patrimonio ofrece un marco idóneo para tratar problemáticas socioambientales actuales (Martín-Cáceres et al., 2021). En este sentido, el patrimonio y la educación patrimonial deben abordarse desde una concepción sistémica, participativa, interactiva, compleja y sociocrítica (Estepa & Cuenca, 2006), ya que se pretende que la educación patrimonial vincule emociones y territorio en la construcción de identidades, promoviendo una ciudadanía inclusiva dentro de una estructura sociocultural sistémica. Asimismo, las emociones tienen un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, por un lado, se relacionan con el aprendizaje del alumnado y, por otro, con la enseñanza, debido a los procesos tanto cognitivos como afectivos que se ponen en juego en este tipo de práctica (Dávila et al., 2014). Bajo esta perspectiva, es fundamental que el profesorado sea capaz de desarrollar propuestas de aula que fomenten el pensamiento crítico y la conciencia eco-social, todo ello en entornos afectivos adecuados y mediante metodologías innovadoras. Así, este estudio, enmarcado en el Proyecto EPITEC2, se centra en analizar una propuesta diseñada y vivenciada por profesorado en formación inicial sobre La Flecha de El Rompido, mediante la cual se aborda un patrimonio controvertido para formar ecociudadanos con una conexión emocional y responsable con el entorno.

El objetivo de este estudio es analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo cuando el profesorado en formación inicial de secundaria (Biología y Geología) diseña y pone en práctica una propuesta indagatoria sobre el patrimonio controversial de La Flecha de El Rompido. Los participantes fueron 15 alumnos y alumnas del Máster de Profesorado (MAES) de la especialidad de Biología y Geología (9 mujeres y 6 hombres). Para ello, se ha indagado sobre la finalidad educativa y la metodología de enseñanza de la propuesta de intervención diseñada. Además, se han analizado las emociones que han experimentado durante todo el proceso. En concreto, para analizar la propuesta de intervención, cuya problemática principal era ¿Por qué es importante conservar La Flecha de El Rompido?, se empleó parcialmente el sistema de categorías del proyecto EPITEC2 (Sampedro-Martín et al., 2023; Arroyo et al., 2022). En concreto, se examinaron las respuestas del alumnado mediante un cuestionario basado en las categorías mencionadas, incorporando a su vez, la dimensión emocional (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Dicho cuestionario fue previamente validado mediante un juicio de expertos.

Respecto a la finalidad educativa se observa que el diseño se encontraría en una transición entre la educación territorial y ecociudadana, con una finalidad sociocrítica, centrada en formar ciudadanos críticos y comprometidos con la conservación de La Flecha. Por lo que, se debe profundizar en el enfoque ecociudadano. La metodología se caracteriza por la integración plena del uso del patrimonio controversial, ya que es tratado como eje central. Asimismo, destacan actividades complejas de nivel sistémico, relacionando teoría y práctica mediante tareas de descripción, argumentación y justificación, usando recursos activos y pasivos. Las principales estrategias son salidas, gamificaciones, simulaciones y visita de expertos, bajo una comunicación bidireccional y multidireccional. Se podría mejorar con la inclusión de la perspectiva de género. Respecto a las emociones, predominan las positivas, especialmente al inicio del proyecto. Esto muestra el elevado interés hacia la propuesta y actividades. Las emociones negativas como ansiedad, frustración, inseguridad y enfado fueron poco frecuentes, apareciendo la vergüenza y el disgusto en menor medida. El desprecio e ira estuvieron ausentes. En conclusión, es necesario profundizar en los diseños y puestas en práctica en la formación inicial, pues un tratamiento superficial dificulta la incorporación efectiva de la educación patrimonial en las aulas.

REFERENCIAS

- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J., & Cuenca, J. M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. In D. Ortega (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35-52). Springer.
- Estepa, J., & Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio: investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En O. Fontal & R. Calaf (Coords.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Trea.
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J., & Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez-Carrasco, X. M. Souto & P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las Ciencias Sociales Para una Ciudadanía Democrática. Estudios en Homenaje al Profesor Ramón López Facal*, (pp. 109-122). Octaedro.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 1-10). Routledge.
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (2023). Controversial Heritage for Eco-Citizenship Education in Social Science Didactics. Implications for Initial Teacher Education. Promoting Civic Education and Historical Consciousness. In C. J. Gómez-Carrasco (Ed.), *Re-Imagining the Teaching of European History: Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 68-79). Routledge.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Proyecto de 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 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.

Emociones y patrimonio controversial en la formación de profesores de secundaria de Biología y Geología: La Flecha de El Rompido



Benítez Rebollo A., González-Castanedo Y., Romero-Fernández R., de las Heras Pérez M.A., Illescas-Navarro M.
Departamento de Didácticas Integradas. Universidad de Huelva. COIDESO

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del patrimonio constituye un marco apropiado para abordar problemáticas socioambientales actuales (Martín-Cáceres, 2021). Por ello, el patrimonio y su educación deben enfocarse desde una visión sistémica, participativa, interactiva, compleja y sociocrítica (Estepa y Cuenca, 2006), buscando vincular emociones y territorio en la construcción de identidades y fomentando una ciudadanía inclusiva dentro de una estructura sociocultural sistémica. Las emociones desempeñan un papel clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que están vinculadas tanto al aprendizaje del alumnado como a la enseñanza, implicando procesos cognitivos y afectivos (Dávila et al., 2015). En este contexto, es esencial que el profesorado en formación diseñe propuestas didácticas que impulsen el pensamiento crítico y la conciencia en ambientes afectivos adecuados y con metodologías innovadoras. Así, este estudio, integrado en el Proyecto EPITEC2, analiza una propuesta desarrollada por profesorado en formación inicial sobre La Flecha de El Rompido, abordando un patrimonio controvertido para formar ciudadanos con una conexión emocional y responsable hacia su entorno.

OBJETIVO

Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesorado en formación inicial de secundaria (Biología y Geología) cuando diseña y pone en práctica una propuesta indagatoria sobre el patrimonio controversial de La Flecha de El Rompido.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Evaluar, a través del sistema de categorías EPITEC2, la finalidad educativa y la metodología de enseñanza que los estudiantes de formación inicial emplean en el diseño de propuestas.
2. Explorar las emociones que experimentan los futuros profesores de secundaria durante su participación en el diseño e implementación de un proyecto indagativo sobre el patrimonio controversial de La Flecha de El Rompido.

METODOLOGÍA

ENFOQUE Y MUESTRA

- Cualitativo / Descriptivo - interpretativo
- 16 estudiantes del MAES (Biología y Geología)

Cuestionario

- Sección 1 Sistema de categorías EPITEC2 Sampedro-Martín et al. (2023) y Arroyo-Mora et al. (2022)
- Sección 2 Emociones Pekrun & Linnenbrink-García (2014) y Pérez-Bueno et al. (2024)

INSTRUMENTOS

- ¿Por qué es necesario preservar la flecha de El Rompido?
 - ¿Cómo es la flecha de El Rompido?
 - ¿Qué valor medioambiental y social tiene?
 - ¿Cómo le afectan las tradiciones culturales y actividades económicas?
 - ¿Qué medidas se están tomando para reducir el impacto del ser humano?
 - ¿Qué podemos hacer nosotros?
- Proyecto grupal

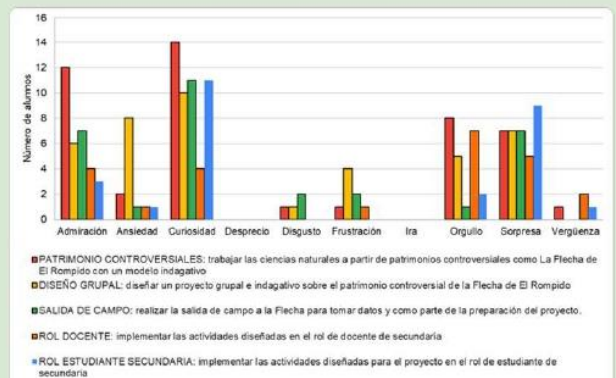
Propuesta didáctica

RESULTADOS

1 ¿Con qué finalidad y metodología educativa diseñan sus propios proyectos?



2 ¿Qué emociones sienten los futuros profesores de secundaria durante el diseño e implementación del proyecto grupal sobre el patrimonio controversial de La Flecha de El Rompido?



CONCLUSIONES

Según la finalidad educativa analizada tanto en el cuestionario como en el proyecto grupal diseñado por los futuros docentes de secundaria, se debería profundizar en el enfoque ecocidadano con una finalidad sociocrítica, con el objetivo de formar ciudadanos críticos y comprometidos con la conservación de La Flecha.

Los resultados parecen indicar que los futuros profesores de secundaria experimentan, principalmente, emociones como curiosidad, admiración, orgullo y sorpresa durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno al patrimonio controversial de La Flecha de El Rompido vivenciado en su formación inicial.

El patrimonio controversial es un eje eficaz para formar docentes críticos, sensibles y comprometidos. Es necesario profundizar en los diseños y puestas en práctica en la formación inicial, pues un tratamiento superficial dificulta la incorporación efectiva de la educación patrimonial en las aulas.

Agradecimientos y financiación:

- Proyecto de 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)".
- 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.
- Proyecto "Diseño e implementación de actividades formativas para la enseñanza STEM basadas en la indagación del conocimiento especializado del docente". Convocatoria de Proyecto de Innovación Docente e Investigación Educativa. Universidad de Huelva. Curso 2024-2025.

Referencias:

- Dávila, M^a A., Borrachero, A.B., Cañada, F., Martínez, G., Sánchez, J. (2015). Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12 (3), 2015, 550-564
- Estepa Giménez, J., & Cuenca López, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio: investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En O. Fontal Merillas y R. Calaf Masachs (Coord.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Trea.
- Martín-Cáceres, M.J.; Estepa, J.; Cuenca, J.M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C.J. Gómez-Carrasco, X.M. Souto, P. Miralles (Eds), *Enseñanza de las Ciencias Sociales Para una Ciudadanía Democrática. Estudios en Homenaje al Profesor Ramón López Facal*, (pp. 109-122). Octaedro.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-García, L. (2014). Introduction to emotions in education. En *International handbook of emotions in education* (pp. 1-10). Routledge.
- Sampedro-Martín, S., Arroyo-Mora, E., Cuenca-López, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (2023). Controversial Heritage for Eco-Citizenship Education in Social Science Didactics. Implications for Initial Teacher Education. Promoting Civic Education and Historical Consciousness. In C. J. Gómez-Carrasco (Ed.), *Re-Imagining the Teaching of European History: Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 68-79). Routledge.
- Arroyo-Mora, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J., & Cuenca, J. M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35-52). Springer.

Formación ecosocial en Educación Infantil a partir de los patrimonios controversiales: un estudio de caso

ELISA ARROYO MORA | JOSÉ MARÍA CUENCA LÓPEZ
MYRIAM JOSÉ MARTÍN-CÁCERES
Universidad de Huelva

RESUMEN

El patrimonio, como elemento constitutivo de la identidad personal y colectiva, es un recurso con gran potencial educativo para evocar emociones, generar reflexiones y promover valores de equidad y justicia social y ecológica (Cuenca, 2014; Llul-Peñalba, 2010; Miedes & Martín-Cáceres, 2021). En esta línea, la educación patrimonial constituye un marco idóneo para iniciar al alumnado de Educación Infantil en el conocimiento de su entorno natural, social y cultural, así como en las primeras formas de participación en su comunidad desde valores éticos, afectivos y cívicos (Cuenca et al., 2011; Peinado, 2020). Con este fin, el análisis de los patrimonios controversiales, entendidos como manifestaciones patrimoniales que generan conflicto o debate o que perpetúan formas de discriminación y violencia, permite abordar las problemáticas socioambientales relevantes del contexto próximo y fomentar una ecociudadanía crítica y comprometida (Arroyo et al., 2022; Estepa & Martín-Cáceres, 2018, 2020; Martín-Cáceres et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023). Siguiendo esta idea, el presente trabajo toma los cabezos de Huelva, por ser elementos del patrimonio cultural y natural bajo los que subyace un conflicto de intereses económicos, culturales, ideológicos y medioambientales, como centro de interés para su tratamiento en Educación Infantil.

Este trabajo presenta un estudio de caso intrínseco multifocal (Simons, 2011; Stake, 1998) centrado en el diseño, implementación y evaluación de una situación de aprendizaje en torno a los cabezos de Huelva con el fin de caracterizar contenidos, estrategias, actividades, recursos educativos y conocimientos docentes requeridos para el tratamiento de los patrimonios controversiales del contexto próximo para la formación ecociudadana en Educación Infantil. El estudio se articula en torno a cuatro focos principales y dos objetos de estudio complementarios: las concepciones del alumnado de forma previa a la experiencia, el diseño didáctico, el conocimiento especializado docente evidenciado en su desarrollo, los aprendizajes alcanzados por el alumnado, el Museo de Huelva como recurso educativo y la literatura científica sobre educación patrimonial, patrimonios controversiales y educación ecosocial en Educación Infantil. Para diseñar los instrumentos de recogida de la información (una parrilla de observación, una entrevista grupal semiestructurada, dibujos libres y pautados, análisis documental y del discurso, entre otros) y para analizar los datos obtenidos se utilizaron un sistema de categorías cualitativo y el modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias Sociales (SSTSK), propios de los Proyectos EPITEC y EPITEC 2 y del Proyecto MTSK-STSK-SSTK, respectivamente.

Los resultados ponen de manifiesto que el alumnado participante amplió su concepto de patrimonio, incorporando los cabezos a su repertorio de elementos culturales y naturales distintivos de su comunidad y comprendiendo la interrelación entre las personas y los territorios. Asimismo, los niños y las niñas desarrollaron cierta comprensión del concepto de conservación del patrimonio, valorando la necesidad de cuidar y proteger los cabezos. Este trabajo muestra razonamientos más elevados del alumnado tras el estudio de los valores y funciones de los cabezos, así como las controversias vinculadas a ellos, mostrando formas iniciales de pensamiento reflexivo y crítico y de autonomía en la toma de decisiones en relación con su patrimonio. Estos avances parecen ser resultado de la utilización de diversidad de recursos y actividades interdisciplinares, como las salidas a contextos patrimoniales, la modelización de los cabezos o la simulación del método arqueológico. La experiencia educativa, cuyo diseño y desarrollo movilizó conocimiento especializado docente sobre el patrimonio, la historia local, las relaciones que se establecen entre las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales y sobre su enseñanza y aprendizaje, propició, además, que el alumnado participara en su entorno mediante acciones cívicas de reivindicación de la protección y conservación del patrimonio.

REFERENCIAS

- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J., & Cuenca, J. M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. In D. Ortega (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35–52). Springer.
- Cuenca, J. M., Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural en España*, (5), 45–57. https://libreria.cultura.gob.es/libro/patrimonio-y-educacion_4562/
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76–96. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2566>
- Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. J. Gómez-Carrasco & P. Miralles (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75–86). Octaedro.
- Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (2020) Heritage in Conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship. In E. Delgado-Algarra & J. M. Cuenca (Coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43–55). IGI Global.
- Llull-Peñalba, J. (2010). Jugar en sitios históricos: dos experiencias de educación en el tiempo libre e interpretación del patrimonio en Alcalá de Henares. *Pulso. Revista De Educación*, (33), 131–159. <https://doi.org/10.58265/pulso.5015>
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J., & Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez, X. M. Souto & P. Miralles (Coords.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López* (pp. 109–122). Octaedro.
- Miedes, B., & 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 & M. J. Martín-Cáceres (Coords.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo: territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 465–481). Trea.
- 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>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (2023). Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics. Implications for Initial Teacher Education. In C. J. Gómez-Carrasco (Ed.), *Re-imagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 68–79). Routledge.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Este trabajo es parte de la ayuda FPI PRE2021-097822, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+. Asimismo, se enmarca en el Proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)” (PID2020-116662GB-I00), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033, y en el 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, 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 (RED2022-134252-T, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033) y en el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168). Este trabajo ha podido realizarse gracias a la colaboración y predisposición de las docentes participantes, del alumnado y de sus familias.

Formación ecosocial en Educación Infantil a partir de los patrimonios controversiales: un estudio de caso



INTRODUCCIÓN

Los cabezos de Huelva como patrimonios interesados del contexto próximo (Arroyo y Cuenca, 2021; Estepa et al., 2021): elementos del patrimonio cultural y natural fundamentales en el origen y configuración de la ciudad, que aportan numerosos valores a la ciudadanía (Campero-Romero et al., 2019) en peligro por el abandono de las instituciones y por los planes urbanísticos (Morón y Trabajo, 2021).



OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

O.G.: Caracterizar los contenidos, las estrategias, las actividades, los recursos educativos y los conocimientos docentes necesarios para el tratamiento de los patrimonios controversiales del contexto próximo para la formación ecociudadana en Educación Infantil.

Estudio de caso intrínseco multifocal (Simons, 2011; Stake, 1998)

Situación de aprendizaje "Descubriendo los cabezos de Huelva"



RESULTADOS Y CONCLUSIONES



REFERENCIAS



AUTORÍA

Elisa Arroyo Mora*, José María Cuenca López, Myriam J. Martín Cáceres
Centro de Investigación COIDESO, Universidad de Huelva

El valor educativo y ecosocial del patrimonio etnológico. Visión del profesorado en formación inicial

AITANA GUARDIOLA MORENO | ARIADNA GARRIGÓS AUNIÓN
SANTIAGO PONSODA LÓPEZ DE ATALAYA
Universidad de Alicante

RESUMEN

En la actualidad, la protección y valoración de los elementos patrimoniales que definen la identidad individual y colectiva se establece como una necesidad social, cultural y educativa. Por su parte, la investigación en Educación Patrimonial tiende a adoptar una visión holística del patrimonio. Desde esta perspectiva amplia, destaca la importancia del patrimonio etnológico por su capacidad de vincular a las generaciones presentes con los saberes, prácticas y expresiones que las comunidades identifican como parte esencial de su identidad cultural. Del mismo modo, las propuestas de Educación Patrimonial vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible reflejan la necesidad de trabajar para garantizar una educación ecosocial que sitúe la sostenibilidad de la vida en el centro. Al igual que el patrimonio etnológico, esta perspectiva educativa busca potenciar el aprendizaje en el territorio y la comunidad, fomentando una ciudadanía crítica, consciente y capaz de imaginar y construir alternativas al modelo de desarrollo actual. Sin embargo, la investigación sobre el potencial educativo de esta tipología patrimonial resulta limitada e insuficiente y las evidencias en materia de Educación Patrimonial manifiestan una clara tendencia general hacia el enfoque material e histórico-artístico, derivado de la escasa formación del profesorado.

El objetivo de esta investigación es el de conocer y analizar las concepciones de docentes en formación inicial sobre el patrimonio etnológico y su valor educativo, tanto general como centrado en el enfoque ecosocial. Para ello, el estudio trata de analizar la autopercepción sobre su significado y sus características, además de identificar las metodologías que consideran más adecuadas para trabajar esta tipología patrimonial en las aulas y analizando posibilidades, desafíos y necesidades percibidas. La metodología empleada responde a un enfoque mixto, combinando el tratamiento estadístico de respuestas con el análisis de narrativas. Para la recogida de datos se ha diseñado un cuestionario formado por 5 preguntas de respuesta abierta y 20 de escala de valoración tipo Likert. Los datos obtenidos se han dividido en cuatro dimensiones que atienden a la conceptualización del patrimonio etnológico, su valor atribuido, el tratamiento educativo del mismo y los desafíos y necesidades percibidas para su trabajo y desarrollo en las aulas. La muestra está compuesta por un total de 219 docentes en formación inicial de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

La mayor parte de la muestra refiere dificultades para definir con seguridad el concepto de patrimonio etnológico, destacando, entre sus manifestaciones, las celebraciones, fiestas y rituales. Entre los valores que la muestra atribuye al patrimonio etnológico destacan la transmisión cultural y el desarrollo de la identidad individual y colectiva, asociando el menor porcentaje al valor medioambiental e inclusivo. Por otro lado, se perciben grandes retos asociados a la falta de formación específica y de recursos, incluyendo una preocupación por la dificultad de motivar al alumnado para trabajar el patrimonio etnológico, ya que se presupone que no es de su interés. Además, los resultados evidencian que el futuro profesorado asocia la diversidad cultural en el aula como un obstáculo para llevar a cabo propuestas didácticas basadas en el patrimonio etnológico. Tras el análisis se concluye que, a pesar de atribuir un potencial valor educativo, social y cultural al patrimonio etnológico, las percepciones son reducidas y limitadas. Esto pone de manifiesto la necesidad de intervenir para mejorar la formación en Educación Patrimonial y de diseñar acciones en las que esta tipología patrimonial sirva de eje sobre el que trabajar y desarrollar la capacidad crítica y la identidad individual y colectiva.

REFERENCIAS

Assadourian, E. (2017) Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. En: Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. En *La situación del mundo 2017* (pp. 25-47). Fuhem Ecosocial.

- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J., & 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), 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Chaparro, Á., & Felices, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 33(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264>
- Chaparro, Á., Méndez, R., & Felices, M. M. (2022). El patrimonio en las aulas. Un estudio en prospectiva con estudiantes del Grado en Educación Primaria. *Contextos Educativos*, (29), 137-154. <https://doi.org/10.18172/con.4950>
- Clua i Fainé, M. (2022). La XIPE: la Xarxa d'Interès en el Patrimoni Etnològic de la UAB. *Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia*, 27(2), 186-189. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.898>
- Cuenca, J. M., Estepa, J., & 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>
- Delgado-Algarra, E. J. (2015). Conocimiento glocal y pensamiento crítico en la educación del siglo XXI. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 1(4), I-V. <http://hdl.handle.net/20.500.12412/1942>
- Egea, A., Arias, L., & Molina, S. (2023). Maneras de vivir: Nuevas formas de mostrar el patrimonio etnográfico. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (112), 20-25.
- Estepa, J., Ávila, R. M., & Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En J. Estepa (ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: Investigación y experiencias* (pp. 41-59). Universidad de Huelva.
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 415-436. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- Herrero, Y. (2018) Prólogo. En *Educación para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo* (pp. 8-9). Fuhem Ecosocial.
- Morales, M. J., Egea A., & Arias, L. (2017). El patrimonio y las fuentes materiales en la práctica docente de la Educación Primaria en la Región de Murcia. *Her&Mus. Heritage & Museography*, (18), 102-115. <http://hdl.handle.net/10459.1/65557>
- Moreno-Vera, J. R., López-Fernández, J. A., & 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. <http://hdl.handle.net/10481/74529>
- Morón-Monge, H., & Morón-Monge, M. C. (2017). La evolución del concepto de patrimonio: Oportunidades para la enseñanza de las ciencias. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales y Sociales*, (33), 83-98. <https://doi.org/10.7203/dces.33.10814>
- Ponsoda, S., Rico, M. L., & Diez, R. (2024). Formación, recursos y problemáticas entre el profesorado de Educación Primaria para trabajar el patrimonio en el aula. En P. Miralles, R. Sánchez-Ibáñez & J. R. Moreno-Vera (Eds.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 424-434). Octaedro.
- Porras, P., & Egea, A. (2024). Concepciones de los futuros docentes de Educación Infantil en torno al patrimonio etnológico *Her&Mus. Heritage & Museography*, (25), 84-102. <https://doi.org/10.60940/hermusv25id432216>
- Sampedro-Martín, S., & 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>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Esta investigación se desarrolla en el marco de la ayuda para estudios de máster oficial e iniciación a la investigación que convoca el Programa Propio para el Fomento de la Investigación y Transferencia de Conocimiento en la Universidad de Alicante 2024.



EL VALOR EDUCATIVO Y ECOSOCIAL DEL PATRIMONIO ETNOLÓGICO

Visión del profesorado en formación inicial

Aitana Guardiola Moreno, Ariadna Garrigós Aunió y Santiago Ponsoda López de Atalaya

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la **protección** y valoración de los **elementos patrimoniales** que definen la identidad individual y colectiva se establece como una **necesidad social, cultural y educativa**. Sin embargo, las evidencias en materia de Educación Patrimonial manifiestan una tendencia hacia el enfoque material e histórico-artístico, derivado de la **escasa formación** del profesorado.

Por ello, la investigación educativa actual se centra en la **visión holística** del patrimonio y, en este sentido, adquiere relevancia el **patrimonio etnológico** por su naturaleza y características:



Ciudadanía crítica
Nuevos modelos de desarrollo

Sin embargo, la investigación previa es limitada.

En futuro profesorado de Educación Infantil.

- Visión general positiva
- Relación con metodologías activas (Porras y Egea, 2024)

Aportación **estudios previos**

2. OBJETIVO

Analizar las **concepciones** de docentes en formación inicial sobre el **patrimonio etnológico** y su **valor educativo**, tanto general como centrado en el **enfoque ecosocial**.

3. METODOLOGÍA

- ▷ Enfoque **mixto**
- ▷ Muestra
 - **219** docentes en formación inicial (UA)



Grado Magisterio Educación Infantil < > Grado Magisterio Educación Primaria

▷ Instrumento y análisis de datos

- Cuestionario *Google Forms*
 - **20** preguntas en Escala de valoración **Likert** → SPSS
 - **5** preguntas **abiertas** → AQUAD7
- 4 dimensiones:

- | | | | |
|----------------------|--------------------|--------------------------|---------------------------|
| 1. Conceptualización | 2. Valor atribuido | 3. Tratamiento educativo | 4. Desafíos y necesidades |
|----------------------|--------------------|--------------------------|---------------------------|

4. RESULTADOS

▷ D1. Conceptualización

Baja autopercepción (M=<3) → 27% lo desconoce

Alto reconocimiento de ejemplos (M=>3)



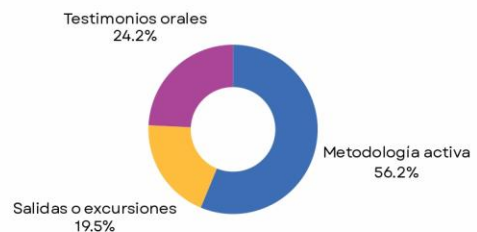
▷ D2.1 Valor atribuido general → Altos acuerdos

Identidad colectiva / Transmisión / Intergeneracional

▷ D2.2 Valor asociado → ENFOQUE ECOSOCIAL



▷ D3. Tratamiento educativo



▷ D4. Desafío y necesidades percibidas



5. CONCLUSIONES

El futuro profesorado **reconoce el alto valor** del patrimonio etnológico para la identidad y la transmisión de saberes, así como su **potencial** para abordar el enfoque **ecosocial**.

- Predominio de lo **inmaterial** y **popular-tradicional** frente a un menor énfasis en lo cotidiano e industrial.

Existe una brecha entre el reconocimiento y su autopercepción de la comprensión del concepto → **Conocimiento teórico limitado**.

Necesidad de Fortalecimiento Conceptual → Bases para el diseño de programas en Didáctica Específica

Identidades interseccionales en el aula: patrimonio, emociones, controversia y contextos

MARÍA DEL CONSUELO DÍEZ-BEDMAR | ELENA MONTEJO PALACIOS
 PABLO CANTERO CASTELLÓ
Universidad de Jaén

RESUMEN

Las identidades no son naturales, se construyen a lo largo de la vida y lo hacen en los mismos contextos en los que se desarrollan las políticas de la pertenencia (Yuval-Davis, 2006:199) y las políticas de la identidad que nos vinculan a los elementos patrimoniales que nos rodean. En nuestras aulas, mayoritariamente, se ha construido una relación directa entre la identidad de quienes habitan y sus emociones y significados vinculados al patrimonio que les rodea. Igualmente, lugares y elementos patrimoniales se han analizado y explicado desde la lógica identitaria homogénea sin atender las diversidades. La formación del profesorado es esencial para atender la riqueza de la superdiversidad al comprender tanto el patrimonio como las identidades. Proponemos hacerlo a través de recursos que les llegan por redes sociales y trabajar la interseccionalidad a través de la alfabetización crítica digital feminista incorporando la literacidad visual crítica, desafiando las narrativas dominantes que reproducen exclusiones, germen de estereotipos y prejuicios, poniendo de relieve las desigualdades y propiciando el cuestionamiento de las estructuras de poder que las sustentan, promoviendo, por tanto, la formación de una ciudadanía democrática y crítica que aporte al desarrollo de la conciencia ecosocial.

La formación inicial del profesorado requiere hoy el desarrollo tanto de competencias de cultura democrática como de competencias digitales para una ciudadanía que reconozca la riqueza de las diversidades y detecte relatos patrimoniales culturales e identitarios que han moldeado ideas excluyentes de pertenencia a fin de construir contrarrelatos donde se dé voz a las diversidades. El problema de investigación se ha centrado en conocer si el alumnado en formación inicial es capaz de aplicar una mirada interseccional y su nivel competencial. Así mismo hemos analizado las controversias que manifiestan con respecto la construcción de identidades analizando una serie de recursos propuestos. En dicho análisis se detectan los estereotipos y prejuicios que forman parte de nuestro patrimonio identitario. Partiendo de la alfabetización visual crítica feminista, se ha utilizado por un lado un cuestionario validado y que cuenta el visto bueno del comité de ética y producciones del alumnado en formación del grado en Educación Primaria y el Máster en Formación de Profesorado. El análisis cuantitativo y cualitativo se ha realizado con software especializado. Las categorías utilizadas se enmarcan dentro de la Teoría Fundamentada.

Matusiak et al. (2019, citado en Miller & Hunt 2022:694), indicaban que las y los estudiantes universitarios expuestos a contenido visual pueden desarrollar cierta desensibilización al papel de las imágenes como portadoras de información, ya que las perciben como modos de entretenimiento más que como medios de comunicación del discurso. Nuestro análisis pone de manifiesto la relevancia de fomentar la competencia digital docente interseccional. Este enfoque promueve una mirada controversial y crítica sobre el patrimonio implicando al futuro profesorado en la identificación y denuncia de los relatos hegemónicos que homogeneizan en lugar de abordarse desde las diversidades. Se evidencian las dificultades para identificar los elementos patrimoniales que forman parte de la identificación de las identidades sexo-género y la racialidad en imágenes y recursos que le llegan a través de las redes enmarcadas en un contexto sociocultural que marca la homogeneización y rechaza o no entiende las miradas desde la diversidad. Así mismo se comprueba la mayor dificultad al aplicar la interseccionalidad, lo que puede comprobarse en el análisis de los contrarrelatos que construyen y en los que tienden a centrarse en cuestiones dicotómicas, tanto en sexo-género como en racialización-etnicidad. Se constata la importancia de desarrollar una formación crítica digital, visual, feminista e interseccional en la formación inicial del profesorado para abordar la deconstrucción y la construcción activa y participativa de una sociedad basada en la diversidad y la igualdad, con valores y principios democrático, lo que contrasta con la falta de estudios desde la Didáctica de las Ciencias Sociales en análisis crítico del discurso feminista y literacidad crítica visual con perspectiva interseccional,

en particular aquellos que se refieren a las identidades de género, raciales, etnoculturales y de clase, así como a las diversidades de capacidades, discapacidades y corporales en las aulas.

REFERENCIAS

- Collins, P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11hpkdj>
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita ‘identidad’? En S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu.
- Miller, K., & Hunt, C. (2022). A Picture Is Worth a Thousand Words: Visual Microaggressions in Teacher Education. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 54, 674–702. <https://doi.org/10.1007/s11256-022-00636-3>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- De la Montaña, J. L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los “miedos identitarios”. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 12, 13-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02>
- Díez-Bedmar, M. C. (2022). Feminism, intersectionality, and gender category: Essential contributions for historical thinking development. *Frontiers in Education*, 7, 1–8. <https://doi.org/10.3389/feeduc.2022.842580>
- Díez-Bedmar, M. C., & Montejo, E. (2025). Mirar y no solo ver lo que llega al móvil: Destapar violencias de género y construir contrarrelatos. En Y. Caballero, A. De la Cruz & C. Gálvez (Eds.), *Combatiendo la Violencia de Género Desde el Ámbito Universitario: Reflexiones, Experiencias y Propuestas* (pp. 23–36). Universidad de Jaén.
- Díez-Bedmar, M. C., & Cantero, P. (2023). ¿Por qué y cómo se perpetúan estereotipos y prejuicios respecto a diversas identidades? Análisis comparativo de legislaciones y recursos educativos. En L. Luque Rodrigo & Y. Caballero Aceituno (Eds.), *Ecos Artísticos, Literarios y Educativos en las Identidades de Género* (pp. 59–74). Octaedro.
- García-Ruiz, C. R., & González-Milea, A. (2022). Niveles de comprensión práctica de la Literacidad Visual Crítica y arte urbano en futuras maestras de educación infantil. *Aula Abierta*, (51), 57–66. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.57-66>
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M. C., & Castellví, J. (2020). Critical Digital Literacy of Future Teachers in the Twitter Age. *Culture & Education*, 32(2), 185–212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (2022). Controversial heritage for citizenship education in Social Science didactics. Implications for initial teacher education. In C. J. Gómez-Carrasco (ed.), *Re-imagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 68-79). Routledge.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Esta investigación ha sido posible gracias a los siguientes proyectos:

- PID2020-116662GB-I00 "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de Educación Patrimonial en la enseñanza reglada" (2021-2024), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.
- PID2019-107383RB-I00 "Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio". Ministerio de Ciencia e Innovación (2020- 2023).
- FEDER 1380630 "Literatura y arte como elementos conformadores de la identidad desde el siglo XVIII a la actualidad: fronteras, simbiosis y cambio cultural" 01/01/21-30/06/23.
- PIMED14_202123. Combatiendo la violencia de género desde el ámbito universitario: estrategias docentes, metodologías y redes interdisciplinarias de trabajo. Universidad de Jaén.



Identidades interseccionales en el aula: patrimonio, emociones, controversias y contextos

M^a Consuelo Díez Bedmar (mcdiez@ujaen.es); Elena Montejo Palacios (emontejo@ujaen.es); Pablo Cantero Castelló (pcc00026@red.ujaen.es)

RESUMEN: Esta investigación examina el papel estratégico de la formación docente en la construcción de una ciudadanía democrática, crítica y participativa, especialmente en contextos educativos marcados por la creciente interculturalidad global. Desde una perspectiva interseccional, se argumenta que el profesorado en formación debe estar capacitado no solo para la transmisión de conocimientos, sino que también para la comprensión profunda de las identidades desde una perspectiva holística —entre otros, sexo/género, raza y cultura— como construcciones sociales dinámicas. Este posicionamiento convierte al futuro profesorado en un agente transformador capaz de desafiar los discursos hegemónicos que reproducen desigualdades y exclusiones. El objetivo es contribuir a la identificación y visibilización de las narrativas identitarias por cuestiones de género transmitidas en los medios de comunicación, así como la deconstrucción activa. Presentamos los resultados de una investigación sobre cuál es el grado competencial en alfabetización visual crítica feminista del profesorado en formación a la vez que se muestra la identificación y contrarrestación del discurso de odio dirigido a la comunidad LGBTQIA+ y las violencias hacia las mujeres. Los datos comparativos de las universidades participantes ofrecen una visión de las competencias críticas del profesorado en formación. Al mismo tiempo, revelamos los resultados obtenidos a partir del análisis de los recursos utilizados en el marco de un PID que ponen de manifiesto la relevancia de fomentar la competencia docente en alfabetización crítica digital feminista entre el alumnado de educación. Este enfoque promueve una mirada crítica, reflexiva y analítica hacia el discurso feminista, y la implicación del futuro profesorado no solo en su propia formación en competencias democráticas y digitales, sino también en la transferencia a su futuro alumnado. Los resultados subrayan la urgente necesidad de seguir investigando sobre la integración de la interseccionalidad en la formación del profesorado para responder a las demandas exigidas dentro de las políticas educativas en un camino que busca la mejora de las competencias críticas a través de un enfoque holístico, sensible al género y a la raza, y centrado en la equidad, igualdad y justicia social.

-Conocer si el alumnado en formación inicial es capaz de aplicar una mirada interseccional y su nivel competencial.
-Analizar las controversias que manifiestan con respecto a la construcción de identidades a través del análisis de una serie de recursos propuestos.

Revisión bibliográfica



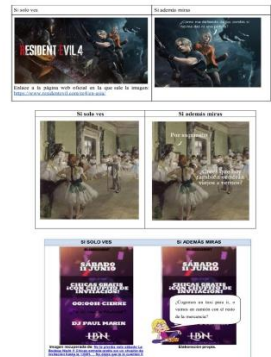
Una sociedad verdaderamente democrática exige la construcción social de una identidad cultural y ciudadana que respete la pluralidad de opciones individuales, sin estereotipos sexistas ni culturales.

Doble estudio

Análisis crítico digital

Ambos con perspectiva feminista

Análisis crítico visual



RESULTADOS

¿Cómo detectan y vinculan estas identidades digitales sexo-género?

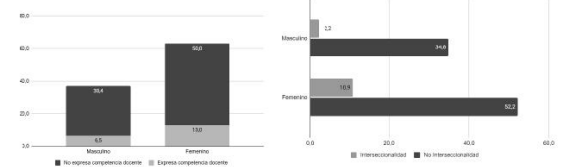
Código/Competencia (ML)	EMO	ML	PI
CAMB	0,67	0,23	0,28
Código/Competencia (ML)	EMO	DMEX	PI
EVO	0,72	0,78	0,73



Código/Competencia	EMO	EG	RG	T
R	0,64	0,14	0,06	0,34
R	0,67	0,26	0,29	0,19
Resumen	Visualidad	Competencia		
	0,78	0,22	0,08	

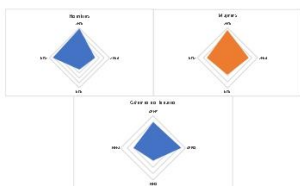


¿Un profesorado que no trabaja la interseccionalidad está competencialmente preparado para educar en la era digital?



¿Se puede generar análisis críticos feministas interseccionales sin atender a ambos?

¿Qué tipo de argumentación agregan: profesional (APRO) o persona (APER)? ¿Y de respuesta docente: emocional (NEM) o educativa (NED)?



CONCLUSIONES:

El estudio revela deficiencias en la formación docente en competencias digitales críticas e interseccionales. Se observa una escasa preparación para abordar, analizar y reflexionar sobre narrativas visuales y digitales con perspectiva de género. Las narrativas identitarias siguen generando controversia en el profesorado en formación lo que provoca un ensalzamiento del factor emocional frente al profesional en sus prácticas docentes. Por ello, se precisa de una alfabetización-visual-digital-crítica con perspectiva de género para poder crear una sociedad crítica, analítica y que tenga voz y práctica activa en su papel transformador.

BIBLIOGRAFÍA:
Collins, P. Hill. 2019. *Intersectionality as Critical Social Theory*. Durham; Hall, S. 2003. ¿Quién necesita 'identidad'? Stuart Hall y Paul du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, pp. 13-39; Miller, K.; Carolyn, H. 2022. A Picture Is Worth a Thousand Words: Visual Microaggressions in Teacher Education. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education* 54: 674-702.; Crenshaw, K. 1989. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* F139: 139-67.; De la Montaña Conchaña, J. L. 2023. Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los 'miedos identitarios'. *REIDICS*, 12, 13-27; Díez-Bedmar, M^a C. 2022. Feminism, intersectionality, and gender category: Essential contributions for historical thinking development. *Frontiers in Education* 7: 1-8; Díez-Bedmar, M^a C.; Montejo-Palacios, E. 2025. Mirar y no solo ver lo que llega al móvil: Destapar violencias de género y construir contrarelatos. En Y. Caballero, A. De la Cruz y C. Gálvez *Combatiendo la Violencia de Género Desde el Ámbito Universitario: Reflexiones, Experiencias y Propuestas*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 23-36.; Díez-Bedmar, M^a C.; Cantero-Castelló, P. 2023. ¿Por qué y cómo se perpetúan estereotipos y prejuicios respecto a diversas identidades? Análisis comparativo de legislaciones y recursos educativos. En L. Luque Rodrigo y Y. Caballero Aceituno *Ecos Artísticos, Literarios y Educativos en las Identidades de Género*. Madrid: Octaedro, pp. 59-74; García Ruiz, C. R. y González-Milea, A. 2022. Niveles de comprensión práctica de la Libertad Visual Crítica y arte urbano en futuras maestras de educación infantil. *Aula Abierta* 51: 57-66.; Santisteban Fernández, A., Díez-Bedmar, M^a C.; Castelló, J. 2020. Critical Digital Literacy of Future Teachers in the Twitter Age. *Culture & Education/Cultura y Educación* 32: 185-212; Sampietro-Martín, S.; Arroyo-Mora, E.; Cuanca-López, J.M., Martín-Cáceres, M., Myriam J. (2022) *Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics. Implications for initial teacher education*. En Gómez Carrasco, C. *Re-imagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness*. 68-79. Londres. Routledge.

FEDER 1380630 financiada por: PID2019-107383RB-I00 financiada por: PID2020-116662GB-I00 financiada por: PIMED14_202123



Educar en la controversia: Concepciones transformadoras del profesorado en formación sobre ciudadanía y patrimonio

NOELIA FRAGA HERNÁNDEZ | JOSÉ MARÍA CUENCA LÓPEZ | NURIA CLIMENT RODRÍGUEZ
Universidad de Huelva

RESUMEN

La formación del profesorado en educación para la ciudadanía representa un componente esencial en la preparación de futuros docentes de educación primaria. Esta investigación, integrada en el proyecto EPITEC 2, se centra en el conocimiento especializado del profesorado en formación, específicamente en su comprensión y potencial utilización del patrimonio controversial como recurso didáctico para formar ciudadanos críticos y comprometidos. Desde la perspectiva del Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK) desarrollado por Shulman (1987) y posteriormente refinado por Magnusson et al. (1999), este estudio analiza cómo los docentes en formación conceptualizan la educación para la ciudadanía y su vinculación con elementos patrimoniales controvertidos. La investigación contribuye a la construcción del modelo analítico denominado Social Sciences Teacher's Specialized Knowledge (SSTSK). La literatura especializada señala que el patrimonio controversial puede erigirse como catalizador del pensamiento crítico y la conciencia histórica, contribuyendo a la formación de una ciudadanía activa y participativa (Cuenca et al., 2021; Estepa, 2024). Este trabajo explora patrones excepcionales identificados en cinco estudiantes de magisterio que muestran conceptualizaciones innovadoras sobre ciudadanía, pensamiento crítico y aprovechamiento didáctico del patrimonio controversial.

La investigación aborda la carencia de claridad en la formación inicial docente respecto a la instrumentalización del patrimonio controversial como herramienta para una educación ciudadana transformadora. Específicamente, se pretende identificar y comprender enfoques innovadores que emergen en estudiantes con perspectivas destacadas. Los objetivos específicos son: (1) Caracterizar las concepciones distintivas de cinco futuros docentes sobre educación para la ciudadanía; (2) Examinar sus propuestas metodológicas para desarrollar pensamiento crítico a través del patrimonio controversial; y (3) Identificar patrones comunes que puedan informar programas de formación docente. Metodológicamente, se implementó un estudio cualitativo basado en un cuestionario aplicado a 126 estudiantes de magisterio en educación primaria. Mediante análisis de contenido, se identificaron cinco sujetos (cuatro mujeres y un hombre, con edades comprendidas entre 21-25 años) cuyas respuestas evidenciaban patrones significativamente diferentes al resto de participantes. Se analizaron sus definiciones de ciudadanía, pensamiento crítico y patrimonio controversial, junto con sus propuestas metodológicas y enfoques pedagógicos.

El análisis comparativo revela que los cinco sujetos seleccionados comparten una concepción de ciudadanía que integra dimensiones críticas, participativas y de justicia social. Sus definiciones convergen en caracterizar la educación ciudadana como un proceso formativo orientado a desarrollar actitudes críticas frente a problemáticas sociales contemporáneas, con énfasis consistente en la igualdad de género y la justicia social como elementos constitutivos. Respecto al pensamiento crítico, los cinco casos coinciden en conceptualizarlo como un proceso reflexivo de cuestionamiento y análisis profundo, caracterizándolo como una capacidad para evaluar afirmaciones comúnmente aceptadas. Significativamente, todos identifican con precisión el concepto de patrimonio controversial, proporcionando ejemplos concretos como la tauromaquia o celebraciones del Orgullo LGBTQ+, demostrando comprensión de su naturaleza polémica y divisoria en contextos sociales. En cuanto a la praxis educativa, estos estudiantes muestran preferencia por enfoques sociocríticos y constructivistas, proponiendo metodologías activas como debates, simulaciones, proyectos comunitarios y voluntariado. Resulta revelador que todos señalan la "vergüenza" como emoción predominante asociada al tratamiento de temas controversiales en el aula, lo que sugiere un reconocimiento común de los desafíos emocionales implícitos en abordar estos contenidos. Estos hallazgos contrastan con las tendencias generales identificadas en el resto de participantes, quienes mayoritariamente presentaban concepciones más tradicionales de ciudadanía, centradas en derechos y deberes formales, con menor énfasis en componentes críticos y transformadores. Las concepciones compartidas por estos

cinco casos excepcionales revelan un potencial significativo para transformar la educación ciudadana mediante aproximaciones críticas al patrimonio controversial. Su énfasis consistente en la justicia social, la igualdad de género y metodologías participativas sugiere una orientación pedagógica alineada con perspectivas transformadoras de la educación. Sin embargo, la presencia uniforme de emociones como la vergüenza indica la necesidad de fortalecer la formación en gestión emocional para el abordaje de temas controversiales. Estos resultados apuntan a la necesidad de rediseñar programas formativos que potencien las visiones transformadoras identificadas en estos casos excepcionales, así como desarrollar materiales didácticos que faciliten la incorporación del patrimonio controversial en el aula. Se propone ampliar esta investigación mediante entrevistas en profundidad y observación de prácticas docentes con estos estudiantes, para comprender mejor cómo traducen sus concepciones teóricas en intervenciones pedagógicas efectivas.

REFERENCIAS

- Estepa, J. (2024). Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 9–27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.01>
- Cuenca, J. M., Estepa, J., Jiménez-Pérez, R., Travé, G., de las Heras, M. Á., Miedes, B., Martín-Cáceres, M. J., & Calaf, R. (2021). El proyecto EPITEC: Relaciones escuela-museo. Conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa & M. J. Martín-Cáceres (Coords.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo* (pp. 15–28). Trea.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borke, H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman, (eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 95-132). Science & Technology Education Library, vol.6, Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1_4
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Esta comunicación se enmarca en los proyectos de investigación “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)” (PID2020-116662GB-I00), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033, y “Conocimiento especializado en la formación del profesorado de matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales (MTSK STSK SCTSK)” (ProyExcel_00297), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Asimismo, pertenece al Proyecto de Innovación Docente sobre las tareas formativas del profesorado en la Universidad de Huelva (TSK), y al Grupo de Investigación Formación Inicial y Desarrollo Profesional de Profesores (DESYM, HUM-108). Pertenece además al Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO).

Educación en la controversia: Concepciones transformadoras del profesorado en formación sobre ciudadanía y patrimonio

I Congreso Internacional de Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía
 Noelia Fraga Hernández - Universidad de Huelva

Marco teórico

- **Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK)** (Shulman, 1987).
- Adaptación del modelo **Mathematics Teacher's Specialized Knowledge (MTSK)** (Carrillo et al., 2018) hacia un modelo analítico para la Didáctica de las Ciencias Sociales (**SSTSK**).



- El patrimonio controversial como catalizador del pensamiento crítico y la conciencia histórica (Estepa et al., 2020)

Objetivos

- **Caracterizar** las concepciones distintivas de cinco futuros docentes sobre educación para la ciudadanía.
- **Identificar** patrones comunes que puedan informar programas de formación docente.
- **Examinar** sus propuestas metodológicas para desarrollar pensamiento crítico a través del patrimonio controversial.

Metodología

- **Enfoque:** Cualitativo
- **Muestra:** 5 estudiantes seleccionados entre 126 participantes por presentar patrones distintivos
- **Informantes:** 4 mujeres y 1 hombre, edades entre 21-25 años
- **Instrumento:** Cuestionario sobre concepciones de ciudadanía, pensamiento crítico y patrimonio controversial
- **Análisis:** Contenido de definiciones, propuestas metodológicas y enfoques pedagógicos

Resultados

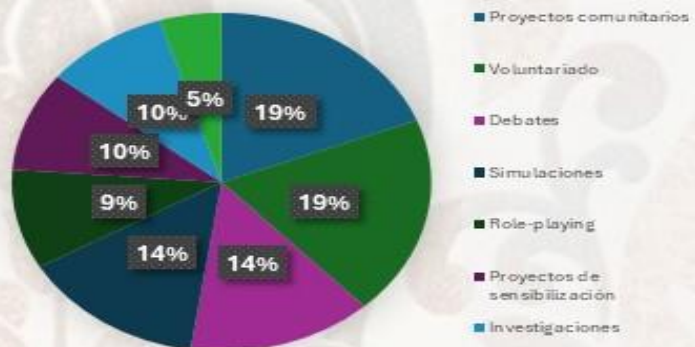
Características de un ciudadano crítico



Definición de patrimonio controversial



Métodos de enseñanza



Conclusiones

Los cinco casos excepcionales revelan un **potencial transformador** en la educación ciudadana mediante aproximaciones críticas al patrimonio controversial

Necesidad de fortalecer la **formación en gestión emocional** para el abordaje de temas controversiales

Importancia de **rediseñar programas formativos** que potencien visiones transformadoras

Se propone ampliar la investigación mediante **entrevistas en profundidad** y **observación de prácticas docentes**

Bibliografía

- Estepa Giménez, J. (2024). Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio. REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, (14), 9-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.01>
- Cuenca López, J. M., Estepa Giménez, J., Jiménez Pérez, R., Travé González, G., de las Heras Pérez, M. de los Á., Miedes Ugarte, B., Martín Cáceres, M. J., & Calaf Masachs, R. (2021). El proyecto EPITEC: Relaciones escuela-museo. Conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía (pp. 15-28). En J. M. Cuenca López, J. Estepa Giménez, & M. J. Martín Cáceres (Coords.), Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Trea; Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación y Fondo Europeo de Desarrollo Regional; Universidad de Huelva.
- Magnusson, S., Krajcik, J., Borko, H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. In: Gess-Newsome, J., Lederman, N.G. (eds) Examining Pedagogical Content Knowledge. Science & Technology Education Library, vol 6. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1_4
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-21

Vivir el Parque Educativo y Cultural Miraflores

LEONOR DÍEZ-BARBOSA | JORGE RUIZ-MORALES
Universidad de Sevilla

RESUMEN

En una era marcada por la hiperconectividad digital y el distanciamiento progresivo del entorno natural, la infancia sufre una alarmante desconexión con el territorio que habita. Esta desconexión —conceptualizada como “trastorno por déficit de naturaleza” (Louv, 2008)— no solo compromete el bienestar físico y emocional de los niños y niñas, sino que empobrece sus formas de conocer, sentir y habitar el mundo. Ante esta realidad, el sistema educativo sigue ofreciendo respuestas limitadas, ancladas en modelos normativos y descontextualizados que marginan la experiencia directa y el vínculo afectivo con el entorno. Esta desconexión, ampliamente documentada por autores como Kellert (2005) o Chawla (2015), no constituye solo una pérdida pedagógica, sino una amenaza al desarrollo humano integral. Las nuevas generaciones crecen en espacios cada vez más cerrados, con escasas oportunidades para el juego libre, la exploración autónoma y el contacto con lo vivo. Esto limita no solo el desarrollo motor o sensorial, sino también la capacidad de asombro, el pensamiento ecológico y la construcción de una ciudadanía arraigada al territorio. En este contexto, la escuela se ve interpelada a repensar su rol: ya no basta con transmitir contenidos, sino que debe convertirse en un espacio de experiencias que reconecten a los niños y niñas con su entorno natural y cultural. Desde esta perspectiva, el Parque Miraflores de Sevilla se revela como una oportunidad educativa excepcional. Su biodiversidad, su historia de recuperación vecinal y su accesibilidad lo convierten en un aula al aire libre con un potencial extraordinario para resignificar la relación entre infancia, naturaleza y patrimonio desde una pedagogía activa, situada y transformadora.

El progresivo alejamiento de la infancia respecto a su entorno natural y social plantea un desafío urgente para el ámbito educativo: reconectar al alumnado con su territorio a través de experiencias vivenciales, significativas y emocionalmente conectadas. En este marco surge *Aventura en el Parque Miraflores*, una propuesta educativa que utiliza el juego como herramienta metodológica para activar la curiosidad, el pensamiento crítico, la conciencia ecológica y el sentido de pertenencia territorial desde edades tempranas. Dirigida a niños y niñas de 5 y 6 años, la experiencia se estructura en torno a un juego de tablero que simula un recorrido por el Parque Miraflores, un espacio urbano-natural con alto valor patrimonial, ecológico y social. A lo largo de cinco misiones temáticas, el alumnado se enfrenta a retos sensoriales, cognitivos y cooperativos que invitan a la exploración activa del entorno. Esta dinámica promueve no solo aprendizajes académicos, sino también vínculos emocionales con el medio, favoreciendo un desarrollo integral. La propuesta se apoya en dos materiales complementarios: el Cuaderno del Docente, una guía metodológica detallada con descripciones de actividades, materiales, narrativas y orientaciones de evaluación; y el Cuaderno del Explorador/a, un diario personal en el que cada niño o niña registra sus observaciones, descubrimientos y emociones, fortaleciendo la autoexpresión y el pensamiento reflexivo. Desde una perspectiva pedagógica, la propuesta se fundamenta en metodologías activas como la escuela bosque, Reggio Emilia, Montessori y el aprendizaje experiencial de Dewey y Kolb. Integra, además, aportes de la psicología del desarrollo (Piaget, Vygotsky) y de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner), en coherencia con los principios ecosociales, inclusivos y sostenibles promovidos por la LOMLOE (2020) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). Se trata de una propuesta metodológica comprometida con una educación transformadora, situada y profundamente conectada con la vida.

Aventura en el Parque Miraflores trasciende su carácter de recurso didáctico para convertirse en una propuesta pedagógica integral que reivindica el derecho de la infancia a aprender en contacto con la naturaleza y el territorio. Frente a modelos escolares que aún privilegian el aprendizaje estandarizado, esta experiencia apuesta por una pedagogía del vínculo, del asombro y del cuidado, en la que el espacio público se convierte en un agente educativo vivo. Los resultados esperados se sitúan en múltiples niveles: por un lado, se pretende favorecer el desarrollo global del alumnado —emocional, cognitivo, social y físico— a través de la experiencia directa, el juego y la exploración. Por otro, se busca consolidar actitudes de respeto, empatía y responsabilidad hacia el entorno, fortaleciendo la

inteligencia emocional y ecológica. Asimismo, se fomenta la creatividad, la expresión individual y la colaboración grupal como claves del aprendizaje significativo. El Parque Miraflores, con su historia de recuperación vecinal y su biodiversidad urbana, se erige como un contexto idóneo para formar una ciudadanía sensible, crítica y territorialmente arraigada. Se transforma así en un espacio patrimonial que no solo se visita, sino que se habita y se siente, ofreciendo a la infancia la posibilidad de reconstruir su relación con el mundo desde una mirada ética y transformadora. En conclusión, esta propuesta pedagógica no enseña solo contenidos, sino una forma de estar en el mundo. Una forma en la que cuerpo, emoción, comunidad y paisaje se entrelazan para educar no solo mentes, sino también corazones comprometidos con el presente y el futuro común.

REFERENCIAS

- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/es/goals>
- UNESCO (2019). *Los futuros de la educación: Replantear el conocimiento y el aprendizaje para un mundo cambiante*. <https://unesdoc.unesco.org>

“VIVIR EL PARQUE EDUCATIVO Y CULTURAL MIRAFLORES”

Recurso Educativo para la Interpretación Patrimonial en Educación Infantil

1

INTRODUCCIÓN-JUSTIFICACIÓN

Vivimos en una **sociedad cada vez más digitalizada**, donde la infancia sufre una creciente desconexión del entorno natural. Esta situación, conocida como **trastorno por déficit de naturaleza** (Louv, 2008), afecta al desarrollo físico, emocional y cognitivo de niños y niñas.

Desde la escuela, **urge reconectar a la infancia con su entorno**, fomentando experiencias directas, significativas y afectivas. En este contexto, el **Parque Miraflores de Sevilla** se presenta como un escenario educativo ideal, por su valor ecológico, patrimonial y comunitario.

3

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

¿EN QUÉ CONSISTE?

Un juego para niños y niñas de 5 y 6 años que simula una **expedición por el Parque Miraflores**, a través de cinco misiones temáticas con retos que activan sus sentidos, pensamiento y emociones.

COMPONENTES PRINCIPALES:

- **Tablero de juego**
- **Cuaderno del Docente:** guía metodológica.
- **Cuaderno del Explorador/a:** diario donde el alumnado registra emociones, descubrimientos y aprendizajes.

METODOLOGÍA:

Activa, participativa y contextualizada

2

OBJETIVOS Y FUNDAMENTACIÓN

- **Reconectar al alumnado con el entorno** desde la experiencia, el juego y la emoción.
- **Promover desarrollo integral** (emocional, sensorial, ecológico).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS



4

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

- **Desarrollo global del alumnado** desde una perspectiva emocional, sensorial y ecológica.
- **Refuerzo del vínculo afectivo** con el entorno cercano.
- **Fomento de valores** como la empatía, la responsabilidad y el cuidado de lo común.
- **Resignificación del espacio público** como entorno educativo.

ESCANEE ESTE CÓDIGO QR

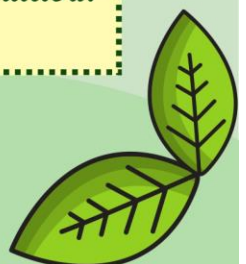


“Educar es mucho más que transmitir contenidos: es despertar el asombro, cultivar el sentir y reconectar con la vida que nos rodea.”

Leonor Díez Barbosa, Jorge Ruiz-Morales

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Universidad de Sevilla



Pluri-identitats: un puente entre el arte contemporáneo y la ecociudadanía crítica en la formación docente

LAURA LUCAS PALACIOS | REMEDIOS NAVARRO MONDÉJAR
Universidad de Alicante

ESPERANZA QUEVEDO FÁBREGA
Universidad Politécnica de Valencia

RESUMEN

Presentamos una propuesta de activismo educativo en torno a la exposición "Pluri-identitats" del Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Alicante (MUA) como herramienta pedagógica para desarrollar la ecociudadanía crítica en futuros maestros de Educación Primaria. La propuesta se enmarca en la intersección entre la educación patrimonial, el activismo educativo y la formación ecosocial, y busca explorar cómo el arte contemporáneo puede facilitar la comprensión de identidades plurales y su conexión con los desafíos socioambientales actuales.

A través de una metodología basada en la investigación-acción y el aprendizaje experiencial, los estudiantes de magisterio participaron en un taller de mediación artística para analizar críticamente las obras de la exposición, reflexionar sobre sus propias identidades y explorar cómo estas se relacionan con cuestiones como la sostenibilidad, la justicia social y el respeto a la diversidad.

Los resultados preliminares muestran que la interacción con el arte contemporáneo fomenta el desarrollo de competencias clave para la ecociudadanía, como el pensamiento crítico, la empatía, la creatividad y la capacidad de acción transformadora. Además, la propuesta destaca el potencial del patrimonio artístico controversial como recurso educativo para abordar contenidos curriculares de la asignatura de Historia desde una perspectiva crítica y comprometida con la construcción de un futuro más justo y sostenible con la vida en la Ecosfera.

REFERENCIAS

- Herrero, Y. (2022). *Educar para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- Lucas, L., Resa, A., & Campos-López, T. (2024). Trabajar temas emergentes en la formación de los grados de educación: ecofeminismo a través del arte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(3), 321-338. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.018>
- Lucas, L., & Ponsoda, S. (2024). Myths and Realities in Education: Exploring the relationship Between Schools, Museums, and Teacher Education. *Social and Education History*, 14(1), pp. 1-23. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.15425>
- Mesías-Lema, J. (2018). Activism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint. *Comunicar*, (57), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>

PLURI-IDENTITATS: UN PUENTE ENTRE EL ARTE CONTEMPORÁNEO Y LA ECOCIUDADANÍA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Laura Lucas Palacios; Remedios Navarro Móndejar; Esperanza Quevedo Fábrega

INTRODUCCIÓN

Presentamos una propuesta de activismo educativo en torno a la exposición "Pluri-identitats" del Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Alicante (MUA) como herramienta pedagógica para desarrollar la ecociudadanía crítica en futuros maestros y maestras de Educación Primaria.

MARCO TEÓRICO

La didáctica del arte y del patrimonio actual, cobra mayor sentido si es capaz de provocar conciencias, despertar sentimientos, emociones, e incluso acciones de protesta contra el relato de una historia heredada que hace que se perpetúen, en mayor o menor medida, los problemas del presente. No es suficiente conocer el entorno, hay que cuestionarlo y el patrimonio histórico-artístico nos hace poner en duda nuestros prejuicios y estereotipos, abrimos a la ambigüedad y a la especulación

METODOLOGÍA

OBJETIVO 1

Conocer los aportes que los museos pueden suponer para la formación de una ciudadanía crítica y ecosocialmente transformadora en la educación reglada.

OBJETIVO 2

Formar al profesorado en activo y en formación inicial en la teoría y praxis ecofeminista antiespecista y en el activismo educativo para que puedan generar propuestas educativas en su praxis.

RESULTADOS

El alumnado participante ha subrayado que la interacción educativa que ha experimentado con el arte contemporáneo ha posibilitado adquirir competencias clave para la ecociudadanía, como el pensamiento crítico, la empatía, la creatividad y la capacidad de acción transformadora. Además, destacan el potencial del patrimonio artístico controversial como recurso educativo para abordar contenidos curriculares de la asignatura de Historia desde una perspectiva crítica y comprometida con la construcción de un futuro más justo y sostenible con la vida en la Ecosfera.



CONCLUSIÓN

+80%
-25%

Investigaciones precedentes subrayan que existe una brecha significativa en la formación artística y la alfabetización en las artes dentro del ámbito educativo formal, lo que subraya la necesidad imperiosa de reevaluar y fortalecer los enfoques pedagógicos existentes. Dichas investigaciones demuestran que el profesorado en activo y en formación inicial cuenta con deficiencias en cuanto al conocimiento que tienen sobre arte, feminismo y ecologismo.

El uso de estaciones de aprendizaje para el abordaje del patrimonio local

PILAR GRAGERA RUIZ | MARIO FERRERAS LISTÁN
Universidad de Sevilla

RESUMEN

La Educación Patrimonial es clave en Primaria, ya que aborda contenidos que se trabajan desde la motivación utilizando recursos que promueven un aprendizaje más eficaz en el alumnado (Mesa-Raya et al., 2022). A través de la valoración del patrimonio, los estudiantes comprenden mejor la sociedad en la que se encuentran potenciando el desarrollo del pensamiento crítico, siendo éste la capacidad de analizar, cuestionar y evaluar información que les permite formar sus propias opiniones y perspectivas (Fontal et al., 2021; Castillo-Ruiz, 2022). Por otra parte, las estaciones de aprendizaje se configuran como una estrategia pedagógica de enseñanza activa que consiste en trabajar una serie de contenidos concretos mediante diferentes actividades. Se basan en un circuito de aprendizaje, en el que el alumno va pasando por cada estación y realizando la actividad indicada para adquirir y desarrollar conocimientos y competencias (Navarro-Granados et al., 2023). Las estaciones son una alternativa a la clase magistral, ya que elude el rol pasivo del alumnado al fomentar que sean ellos los protagonistas de la acción educativa. Una de las claves de las estaciones, es el movimiento ya que el alumnado debe moverse y rotar por las diferentes estaciones, rompiendo así con el espacio tradicional del aula (Bermejo-San Frutos et al., 2022; González-González, 2024).

A través de las estaciones de aprendizaje se pretende trabajar el patrimonio de la localidad, de una forma activa y significativa. Por tanto, el principal objetivo de este trabajo es analizar en qué medida el aprendizaje del patrimonio puede verse favorecido por la incorporación de una estrategia concreta y de uso habitual en las metodologías activas, en este caso las estaciones de aprendizaje. Para ello, en primer lugar, se establecieron los elementos del patrimonio local de la ciudad de Dos Hermanas que se trabajaría en las estaciones de aprendizaje. Para ello se analizó pormenorizadamente los tipos de patrimonio que podemos encontrar en la ciudad, tanto materiales como inmateriales. Posteriormente y tras una revisión teórica sobre las estaciones de aprendizaje como estrategia didáctica, se procedió a establecer los criterios y características de las diversas actividades que conformarían cada una de las estaciones. También se estableció la duración, la organización y la composición de cada una de estas estaciones. Finalmente, se llevó a cabo su puesta en práctica en un aula de 4º de primaria en el CEIP Maestro José Varela, al ser uno de los centros educativos más antiguos de la localidad de Dos Hermanas.

Se establecieron cuatro estaciones principales de aprendizaje y en cada una de ellas se ubicaron 6 alumnos. Durante 10 minutos cada grupo trabajó los contenidos seleccionados en cada estación y posteriormente fueron rotando con el fin de poder trabajar en cada una de ellas. En la primera estación “Exploradores de Dos Hermanas” se observó cómo los estudiantes trabajaron la orientación espacial a través de la interpretación de mapas de la localidad y la ubicación de sus elementos patrimoniales. En la segunda “Patrimonio por piezas” pudieron desarrollar su capacidad de observación y memoria visual a través de la composición de puzzles que representan los principales monumentos de la ciudad. En la tercera estación “adivina adivinanza” se fomentó el interés por elementos del patrimonio cultural y natural a través de una serie de preguntas y descripciones. Finalmente, en la cuarta, “¿de dónde venimos? Se estimuló la comprensión lectora y se analizó el nombre y el gentilicio de la ciudad.

En general se evidenció como las estaciones de aprendizaje consiguieron romper la dinámica habitual del aula, provocando que el alumnado participara de manera más activa y que se sintieran más motivados a la hora de trabajar los contenidos seleccionados. Igualmente se evidenció que al trabajar con el patrimonio de la localidad mejoró su capacidad de comprensión respecto a cómo se conforma su sentido de pertenencia al contexto sociocultural en el que se encuentran, otorgando un mayor valor simbólico-identitario a esos bienes patrimoniales.

REFERENCIAS

- Bermejo-San Frutos, Á., Bermúdez-Rochas, D. D., & Gálvez-Esteban, R. (2022). Estaciones de Aprendizaje para la enseñanza del concepto de adaptación en picos y patas de aves. *Didácticas Específicas*, 26, 45-61. <https://doi.org/10.15366/didacticas2022.26.003>
- Castillo-Ruiz, J. (2022). *Los límites del patrimonio cultural. Principios para transitar por el desorden patrimonial*. Cátedra.
- Fontal, O., Martínez-Rodríguez, M., Ballesteros-Colino, T., & Cepeda, J. (2021). Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística. Un estudio con futuros profesores de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 35(96-3) <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91269>
- González-González, M. C. (2024). Rincones y estaciones de aprendizaje: análisis de su implementación en la etapa de Educación Superior. *Innovación y transferencias en la educación actual*, (71), 71-86. <https://doi.org/10.2307/lj.13286071.8>
- Navarro-Granados, M., & García-Fuentes, J. (2023). Las estaciones de aprendizaje como metodología activa: una experiencia en el Grado de Educación Primaria. En *Propuestas didácticas para la nueva sociedad del conocimiento* (pp. 389-400). Dykinson.
- Mesa-Vargas, S., & Ayala-Rodríguez, N. (2024). Importancia del sentido de pertenencia para construir paz en Colombia. *Carta de Psicología*, 60(34), 76-81 <https://doi.org/10.14718/CartaPsicol.2024.60.3>

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Este trabajo es resultado del proyecto de 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.

El uso de estaciones de aprendizaje para el abordaje del patrimonio local



Pilar Gragera Ruiz pilargrageraruiz2001@gmail.com
Depto. de Didáctica de las CC. Experimentales y Sociales
Universidad de Sevilla

Mario Ferreras Listán mferreras@us.es
Depto. de Didáctica de las CC. Experimentales y Sociales
Universidad de Sevilla



La Educación Patrimonial es clave en Educación Primaria, ya que, a través de la valoración del patrimonio, los estudiantes comprenden mejor la sociedad en la que se encuentran potenciando el desarrollo del pensamiento crítico, siendo éste la capacidad de analizar, cuestionar y evaluar información, que les permite formar sus propias opiniones y perspectivas.

Por otra parte, las estaciones de aprendizaje se configuran como una estrategia pedagógica de enseñanza activa que consiste en trabajar una serie de contenidos concretos mediante diferentes actividades. son una alternativa a la clase magistral, ya que elude el rol pasivo del alumnado siendo una sus claves el movimiento rompiendo así con el espacio tradicional del aula (Bermejo-San Frutos et al., 2022).

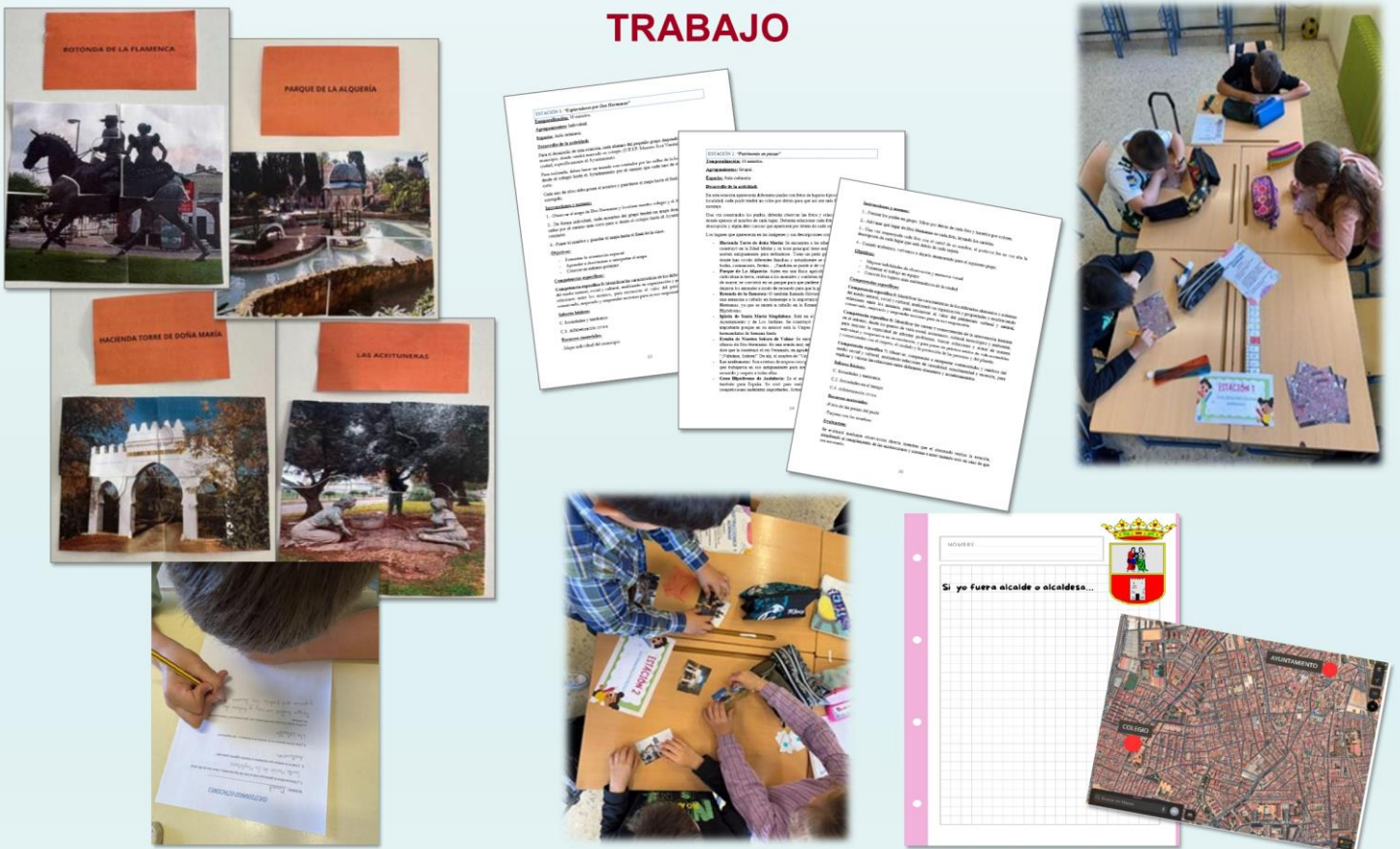
OBJETIVO

- Formar adecuadamente a maestros en formación inicial, en el ámbito de la educación patrimonial, a través de estrategias didácticas diversas.
- Trabajar el patrimonio de la localidad, de una forma activa y significativa.
- Utilizar las estaciones de aprendizaje, como estrategia activa en las aulas para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.
- Desarrollar el pensamiento crítico a través de una propuesta didáctica que ponga de manifiesto el uso y tratamiento de diversos tipos de patrimonio.

METODOLOGÍA

- El trabajo examina una propuesta didáctica llevada a cabo en un aula de 4º de primaria de un centro educativo de la localidad de Dos Hermanas.
- Se describe una experiencia educativa, donde se utilizan metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, centrado en las estaciones de aprendizaje
- El diseño metodológico de esta propuesta se apoya en el modelo didáctico de investigación escolar propuesto por el grupo IRES (García Pérez, 2000).

MATERIALES DE TRABAJO



Este trabajo es resultado del proyecto de 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. Especial Agradecimiento al CEIP Maestro José Varela





Universidad
de Huelva

EPiteC