

Universidad de Huelva

Departamento de Didácticas Integradas



Enseñar a enseñar los patrimonios controversiales: el Diálogo Cívico Gamificado en la formación inicial docente

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

Sergio Sampedro Martín

Fecha de lectura: 11 de noviembre de 2024

Bajo la dirección de los doctores:

José María Cuenca López

Myriam José Martín Cáceres

Huelva, 2024



PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EN LA
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES,
SOCIALES Y MATEMÁTICAS Y DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA.

Tesis Doctoral

Enseñar a enseñar los patrimonios controversiales: el Diálogo Cívico Gamificado en la formación inicial docente

*Teach how to teach controversial heritages: Gamified
Civic Dialogue in initial teacher education*

Presentada por

Sergio Sampedro-Martín

Para optar al grado de

Doctor con mención internacional por la Universidad de Huelva



**Universidad
de Huelva**

Dirigida por

Dr. José María Cuenca López

Dra. Myriam José Martín-Cáceres

Huelva, 2024

Universidad de Huelva

Departamento de Didácticas Integradas



Enseñar a enseñar los patrimonios controversiales: el Diálogo Cívico Gamificado en la formación inicial docente

Memoria para optar al grado de doctor con
mención internacional presentada por:

Sergio Sampedro-Martín

Fecha de lectura: noviembre de 2024

Bajo la dirección de los doctores:

José María Cuenca López

Myriam José Martín-Cáceres

Huelva, 2024



Índice de Contenido

Declaración personal de no plagio	2
Agradecimientos	4
Resumen	7
Palabras clave	8
Abstract	9
Keywords	10
Capítulo 1. Introducción: El Principio tras el Fin	11
1.1. Motivaciones y contextualización	13
1.2. Modalidad de la tesis por compendio de publicaciones	18
1.3. Estructura de la investigación: planteamiento del problema, objetivos y método	18
1.4. Compromiso ético	21
Chapter 1. Introduction: The Beginning After The End	23
1.1. Motivations and contextualisation	25
1.2. PhD thesis modality by compendium of publications	29
1.3. Research structure: problem statement, objectives and method	30
1.4. Ethical commitment	32
Capítulo 2. Marco teórico: En las Tierras del Sueño	35
2.1. La educación patrimonial	37
2.1.1. La educación patrimonial en la formación inicial docente	37
2.1.2. Propuestas innovadoras en educación patrimonial	39
2.2. La controversia	40
2.2.1. Problemas Socioambientales Relevantes (PSR) y Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS).	41
2.2.2. Los patrimonios controversiales	43

2.3. La metodología de enseñanza	49
2.3.1. Actividades gamificadas en la formación inicial docente	50
2.3.2. Civil Dialogue®: una herramienta con potencial pedagógico	54
Capítulo 3. Marco metodológico: Dentro del Laberinto	57
3.1. Metodología	59
3.2. Problemática de la investigación	62
3.3. Objetivos generales y específicos	65
3.4. Fases y muestras	66
3.5. Instrumentos de la investigación	68
3.5.1. El sistema de categorías, donde todo empieza y termina	68
3.5.2. Instrumentos de recogida de información	73
Capítulo 4. Compendio de publicaciones: Crónicas de la Nueva Era	77
4.1. Justificación de las publicaciones	79
4.2. Publicaciones	81
4.2.1. Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio. (Panta Rei). Publicado	81
4.2.2. Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science Didactics Implications for initial teacher education (Capítulo Routledge). Publicado	106
4.2.3. Gamificación en la formación inicial del profesorado: Juego de rol y otras estrategias educativas innovadoras (Capítulo Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco). Publicado	119
4.2.4. Patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes: ¿Qué preocupa a los futuros docentes? (Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado). En revisión	128

4.2.5. La visión de los futuros docentes de Educación Primaria sobre los patrimonios controversiales (RIFOP). En revisión	154
4.2.6. Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions (Sustainability). Publicado	179
4.2.7. El Civil Dialogue para la formación inicial docente en Didáctica de las Ciencias Sociales (Capítulo Dykinson). Publicado	203
4.2.8. La dimensión pedagógica del Diálogo Cívico y el juego de rol para el tratamiento de los patrimonios controversiales (Revista Colombiana de Educación). En revisión	217
Capítulo 5. Discusión y conclusiones: Historias del Bucle	241
5.1. Enseñar a enseñar	243
5.2. Aportaciones más relevantes	246
5.2.1. La alfabetización crítica patrimonial de los futuros docentes	248
5.2.2. Del Civil Dialogue® al Diálogo Cívico Gamificado para trabajar los patrimonios controversiales	253
5.3. Limitaciones de la investigación	258
5.4. Líneas futuras y nuevos desafíos	261
Chapter 5. Discussion and conclusions: Tales from the Loop	264
5.1. Teach how to teach	266
5.2. Most relevant contributions	269
5.2.1. The critical heritage literacy of future teachers	271
5.2.2. From Civil Dialogue® to Gamified Civic Dialogue to work on controversial heritages	275
5.3. Research limitations	280
5.4. Future lines and new challenges	282

Referencias bibliográficas: Cultos Innombrables	285
Anexos: Archivos del Firmamento	309
ANEXO I. Enlaces a los cuestionarios realizados en la plataforma Google Forms	311
ANEXO II. Modelo de consentimiento informado para la autorización de los informantes	312
ANEXO III. Modelo de consentimiento informado para la autorización de los informantes	314
ANEXO IV. Tabla de coherencia interna de la tesis doctoral. Estructura fundamental	316
ANEXO V. Sistema de categorías marco de la tesis doctoral	317
Índice de tablas	321
Índice de figuras	322



Universidad
de Huelva



Escuela de
DOCTORADO

Tesis doctoral financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y la Agencia Estatal de Investigación (MICIU/AEI/10.13039/501100011033) para la Formación del Profesorado Universitario en la convocatoria 2020 (FPU20/01886), dentro del Subprograma Estatal de Formación que se incluye en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020; desarrollada en el marco 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); inserta 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, financiado por la convocatoria de subvenciones a Proyectos I+D+i, universidades y entidades públicas de investigación 2021 de la Junta de Andalucía); cofinanciada desde la Universidad de Huelva por el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) y el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168 del PAIDI), y la Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (RED2018-102336-T y RED2022-134252-T).

EPITEC



coideso
Pensamiento Contemporáneo e
Innovación para el Desarrollo Social

red14

Declaración personal de no plagio

D. Sergio Sampedro-Martín, con DNI 48912310-G, estudiante del Programa Oficial de Doctorado en “Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas y de la Actividad Física y Deportiva”, como autor de este documento académico, titulado:

“Enseñar a enseñar los patrimonios controversiales: el Diálogo Cívico Gamificado en la formación inicial docente”.

Declaro que: el documento presentado es fruto de mi trabajo personal, que no copio, no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo de texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Huelva, 2024

**SAMPEDRO
MARTIN
SERGIO -
48912310G** Firmado
digitalmente por
SAMPEDRO MARTIN
SERGIO - 48912310G
Fecha: 2024.09.17
09:57:10 +02'00'

Fdo: Sergio Sampedro-Martín

Agradecimientos

Este proceso arduo y dilatado en el tiempo comenzó un buen día en el que el destino quiso que entrase en el Máster Oficial en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Matemáticas. Por aquel entonces estaba un tanto perdido, después de haber pasado mi primer proceso de oposición con éxito, pero sin suerte y sin trabajo, decidí seguir formándome sin más propósito que continuar intentando rascarle algo a la fortuna. Así lo dije en mi presentación, esa que siempre utilizo de: “Hola, me llamo Sergio, pero me gusta que me digan Sampe” vino seguida de una declaración de intenciones que, a la postre, se acabaría quedando marcada a fuego en lo más profundo de mi convicción: “Estoy un poco perdido, entonces puede que venga a por el punto de las oposiciones o puede que, quien sabe, continúe investigando y haga una tesis doctoral”. ¿Un tesis doctoral? No sabía ni lo que estaba diciendo. Cierto es que desde siempre he sentido curiosidad por saber cómo se conseguía eso de ser “Doctor”, eso de trabajar en la Universidad, aunque no tenía ni la más remota idea de qué necesitaba para lograrlo.

Ahora lo sé.

Solo necesitaba un empujón de quienes me arropaban; tan solo hacía falta una señal que nunca llegaba y que, tan solo, hacía falta buscarla; solo necesitaba el orgullo de mi padre y la sonrisa de la mama; tan solo una gotita de la fe que los míos depositan de vez en cuando en mí y que oculto en el tarro del que no sabe hacer nada.

Y aquí me veo, a un paso de lograrlo.

Por eso, desde aquí, quiero aprovechar para agradecer a muchas de las personas que me han ayudado en el camino, unas estando, y otras que sé que han estado, están y estarán siempre.

En primer lugar, me dirijo a la institución a la que ingresé allá por 2012 con la intención de convertirme en un buen docente, la Universidad de Huelva, que me ha hecho crecer en un plano profesional, pero también personal. En ella he aprendido, pero también he amado; he trabajado, pero también he reído. Los recuerdos se amontonan, y llegado a este punto me gustaría hacer una mención especial a mi querido T4. Ellos ya veían en mí (como así me hacían saber) que yo podría llegar a estar “del otro lado”, es decir, siendo docente universitario. En esta universidad, resulta vital detenernos en el Departamento de

Didácticas Integradas. Nunca podría encontrar un clima de trabajo tan confortable y propicio para comenzar mi andadura como profesional en formación de la universidad, y eso es gracias al gran valor humano de las personas que lo integran, desde el primero hasta el último. Dentro de este fabuloso equipo de trabajo (y de cafés), el primero que sembró la semilla de la curiosidad investigadora en mí, fue mi profesor Jesús Estepa, al que tuve la suerte de tener como director de un TFM que fue el comienzo detonante para la realización de esta tesis doctoral. Con él empezó todo, con la transmisión de su honestidad, humildad y rigurosidad en el trabajo. Bueno, con él y con mis compañeros y compañeras, hoy en día amigos y prácticamente familia, del Máster IEAC. Ese en el que anduve perdido y en el que encontré un propósito profesional, unos amigos y amigas excepcionales y al amor de mi vida. Siguiendo con el Departamento, me gustaría agradecer a mis colegas de profesión, por el apoyo brindado durante este tiempo, siempre atentos ante cualquier necesidad, duda o consulta que me surgiese, respondiendo con amabilidad en cualquier momento y lugar, especialmente a aquellos y aquellas de las áreas de Didáctica de la Matemática y de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Es un placer trabajar con y aprender de vosotros y vosotras. Sin olvidarme del área de Filosofía, donde se encuentra uno de los docentes que más ha marcado mi etapa universitaria y la de muchos de mis compañeros de máster, declarándonos todos hijos de Walter. Y hablando de relaciones paternofiliales, debo detenerme para dedicar unas palabras a mis padres universitarios, Chema y Myriam. Muchas gracias por vuestro apoyo, vuestra confianza, vuestra manera de dejarme hacer y equivocarme, por dejarme romperme para luego recoger los pedacitos y enseñarme a unirlos de nuevo. Siempre habéis estado ahí, no solo como directores de esta tesis, sino como amigos, como confidentes, como protectores, y como impulsores. De corazón, nunca lo diré las suficientes veces como para igualar todo lo que habéis hecho por mí brindándome cada oportunidad y proponiéndome cada desafío: GRACIAS. Por último, en cuanto a mis compañeros y compañeras de trabajo, mi confidente y compañera de batallas predoctorales, Eli. Una amiga con mayúsculas. Gracias por ser como eres, por siempre estar ahí ante cualquier imprevisto, por echarme una mano cada vez que lo necesité y por permitirme el lujo de conocerte desde el primer día que te quité un trozo de tu mesa del despacho. Ahora te toca a ti, no quitarme la mesa, sino terminar tu tesis (la presión) pero no me cabe la menor duda de que lo conseguirás como todo lo que te propones, por tu talento, carisma y confianza, y por esos ratitos de terraza.

En segundo lugar, agradezco la colaboración y ayuda que obtuve en el desarrollo de esta tesis doctoral, a gran parte de mi alumnado que se prestó como informantes del estudio, a mis compañeros de profesión por permitirme el acceso a sus clases y por también ser informantes en algún momento de la tesis; a Belén, a Mario, a Daniel, por su ayuda en las estancias, por hacerme sentir como en casa y por todo lo demás; a la Universidad de Santiago de Compostela, a la Universidad de Sevilla, a la Arizona State University, por dejarme desarrollar allí una gran parte de mi investigación. Es un honor formar parte del Grupo DESYM, del Centro de investigación COIDESO, de la Red14 y, en especial, del Proyecto EPITEC2, donde se enmarca esta tesis doctoral. Esas siglas me acompañarán ya de por vida.

Finalmente, doy las gracias a mi familia, sin ellos esto hubiese sido imposible. Mi padre siempre me lo dijo: “tú vas a ser doctor”. Y lo decía desde la ignorancia de quien ha trabajado toda su vida y no ha tenido posibilidades de seguir formándose académicamente por las vicisitudes de la vida. Al igual que mi madre, que sigue creyendo que voy a la universidad (o al instituto, como ella dice) a estudiar. En realidad, sabe toda la verdad, porque en esta carrera, que hoy llega a una de sus cimas, siempre hay que seguir estudiando. Ellos son ejemplo de constancia, sacrificio, bondad, amor, de levantarse ante los golpes más duros que te da la vida. Ellos dicen estar orgullosos de mí, y para mí no hay nada más grande en este mundo, pero lo que no saben es que quien está más orgulloso de ellos, soy yo. Os quiero, papá y mamá. Aquí os entrego lo que os debía. Gracias a mis amigos y amigas del alma, los auténticos cactus, los que aguantan que su amigo desaparezca sin aparente motivo, pero que saben que mi desaparición fue para volver con una tesis bajo el brazo. Gracias a mi chirigota por hacerme desconectar, a Ale, David, Maxi, Jose, Fran, Manu, y al resto de familia que escogí. También quiero agradecer a mi familia de sangre, con especial mirada al cielo, la estrella que me guía brilla más fuerte que nunca porque está radiante ante los momentos tan importantes que están por llegar en mi vida. La que no está, pero está siempre. Mi abuela Pepa.

Y por último, a mi compañera de vida. Esa que el destino quiso que la conociera a la vez que descubría mi verdadera vocación profesional. A quien le he robado tanto tiempo que estoy condenado a devolvérselo para el resto de mi vida. Bendita condena. A mi Rocío, la luz de mi mirada, la mujer más valiente que conozco y la profesional más apasionada que me he cruzado nunca; la mejor maestra del mundo. Esto va por ti, porque crees en mí; y por nuestro amor, capaz de resistir desde unas oposiciones a una tesis doctoral.

Resumen

Esta tesis doctoral se centra en el análisis y desarrollo de estrategias educativas innovadoras para la enseñanza del patrimonio desde una perspectiva crítica y gamificada. La investigación responde a la necesidad de mejorar la formación de futuros docentes en el tratamiento de patrimonios controversiales, aquellos elementos patrimoniales relacionados con problemas socioambientales actuales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Se busca promover una educación que fomente el pensamiento crítico y la formación ecosocial, mediante el uso de metodologías activas como el juego de rol y el Civil Dialogue®, una herramienta diseñada para facilitar la discusión de temas controvertidos.

El estudio se enmarca en la Didáctica de las Ciencias Sociales y plantea que la combinación del patrimonio con metodologías gamificadas puede ser una vía efectiva para generar aprendizajes significativos. El marco conceptual incluye la alfabetización crítica patrimonial, que capacita a los docentes para manejar competencias emocionales y territoriales al tratar problemas sociales complejos.

La investigación adopta una metodología multimétodo, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas, como cuestionarios, entrevistas, observaciones y grupos focales. Además, se implementaron actividades como el juego de rol y el Civil Dialogue®, generando datos sobre su impacto en la formación docente. Las estancias de investigación en contextos nacionales e internacionales aportaron perspectivas adicionales y validaron los hallazgos.

El estudio está organizado en torno a ocho publicaciones que abordan aspectos específicos de la enseñanza de patrimonios controversiales y la gamificación en la formación docente. Una de ellas examina las concepciones de los docentes sobre el uso del juego de rol para enseñar patrimonio, identificando dificultades en su implementación y la necesidad de mayor formación en este ámbito. Otra publicación explora la relación entre educación patrimonial y ciudadanía ecosocial, destacando el valor de los patrimonios controversiales para abordar temas como el cambio climático o la justicia social. Asimismo, se analiza el potencial del Civil Dialogue® para facilitar la enseñanza de estos temas desde una perspectiva crítica.

La investigación revela un desfase entre las necesidades formativas de los futuros docentes y las herramientas pedagógicas disponibles en su formación inicial. Aunque

valoran las estrategias gamificadas, muchos carecen de la formación necesaria para implementarlas de manera efectiva. Este hallazgo subraya la importancia de reformar los programas de formación docente para incluir metodologías activas.

En conclusión, la tesis demuestra que la enseñanza de patrimonios controversiales mediante gamificación es viable y efectiva para promover la reflexión crítica y el aprendizaje significativo. Estrategias como el juego de rol y el Civil Dialogue® no solo permiten a los docentes en formación explorar diferentes perspectivas, sino que también desarrollan habilidades emocionales y sociales cruciales. Además, estas metodologías fortalecen la formación en competencias ecosociales, cada vez más importantes en la educación actual. Entre las limitaciones del estudio se destaca la dificultad de acceder a muestras más amplias, especialmente en contextos internacionales. Aun así, los resultados son consistentes con estudios previos en el campo de la educación patrimonial y la gamificación, lo que valida las conclusiones. La investigación sugiere futuras líneas de trabajo, como la implementación de estas estrategias en contextos educativos reales y el desarrollo de programas de formación continua para docentes en ejercicio.

En resumen, la tesis subraya la importancia de dotar a los futuros docentes de herramientas innovadoras como el Diálogo Cívico Gamificado para enseñar patrimonios controversiales, preparándolos para enfrentar los retos educativos del siglo XXI.

Palabras clave

Patrimonios controversiales, gamificación, formación inicial docente, diálogo cívico gamificado, enfoque multimétodo.

Abstract

This PhD thesis focuses on the analysis and development of innovative educational strategies for teaching heritage from a critical and gamified perspective. The research addresses the need to improve the training of future teachers in dealing with controversial heritage, those heritage elements related to current socio-environmental issues, such as the Sustainable Development Goals (SDGs). It aims to promote education that fosters critical thinking and ecosocial education through the use of active methodologies, such as role-playing and Civil Dialogue®, a tool designed to facilitate the discussion of controversial topics.

The study is situated within the field of Social Sciences Didactics and argues that the combination of heritage with gamified methodologies can be an effective way to generate meaningful learning. The conceptual framework includes critical heritage literacy, which equips teachers with emotional and territorial competences to address complex social issues.

The research employs a multi-method approach, combining quantitative and qualitative techniques, such as questionnaires, interviews, observations, and focus groups. Additionally, activities such as role-playing and Civil Dialogue® were implemented, generating data on their impact on teacher training. Research placements in both national and international contexts provided additional perspectives and helped validate the findings.

The study is organised around eight publications, each addressing specific aspects of the teaching of controversial heritage and gamification in teacher training. One of these publications examines teachers' conceptions of using role-play as a pedagogical tool for teaching heritage, identifying difficulties in its implementation and the need for further training in this area. Another publication explores the relationship between heritage education and ecosocial citizenship, highlighting the value of controversial heritage as an educational resource to address complex issues such as climate change or social justice. The potential of Civil Dialogue® to facilitate the teaching of these topics from a critical perspective is also analysed.

The research reveals a gap between the training needs of future teachers and the pedagogical tools available in their initial education. While they value gamified strategies, many lack the necessary training to implement them effectively. This finding

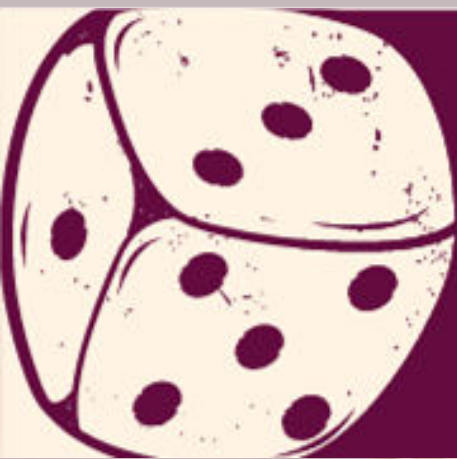
highlights the importance of reforming teacher training programmes to include active methodologies more systematically.

In conclusion, the thesis demonstrates that the teaching of controversial heritage through gamification is both feasible and effective in promoting critical reflection and meaningful learning. Strategies such as role-playing and Civil Dialogue® not only enable trainee teachers to explore different perspectives on controversial topics but also help them develop emotional and social skills that are crucial for teaching complex issues. Moreover, these methodologies strengthen training in ecosocial competences, which are increasingly important in today's educational context. Among the study's limitations is the difficulty in accessing larger samples of trainee teachers, particularly in international contexts, which limits the generalisability of some findings. Nevertheless, the results are consistent with previous studies in the field of heritage education and gamification, reinforcing the validity of the conclusions. The research suggests future lines of work, such as the implementation of these strategies in real educational contexts and the development of continuous professional development programmes for practising teachers.

In summary, the thesis underscores the importance of equipping future teachers with innovative tools, such as Gamified Civil Dialogue, to teach controversial heritage, preparing them to face the educational challenges of the 21st century.

Keywords

Controversial heritages, gamification, initial teacher training, gamified civil dialogue, multi-method approach.



CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN: El Principio tras el fin





CAPÍTULO 1.

INTRODUCCIÓN:

El Principio tras el Fin

1.1. Motivaciones y contextualización

1.2. Modalidad de la tesis por compendio de publicaciones

1.3. Estructura de la investigación: planteamiento del problema, objetivos y método

1.4. Compromiso ético

*“Búscame en la avenida del problema. Voy a permanecer allí, no pienso huir.
He quedado con él y su abanico de soluciones”
Sampe, 2012.*

1.1. Motivaciones y contextualización

Los orígenes de esta tesis encierran las motivaciones e intereses que despiertan en mí cuestiones como la expuesta por Huizinga (1972): el ser humano juega, y jugando se relaciona, se comunica y aprende. Desde siempre he sido un apasionado de los juegos en todas sus formas: videojuegos, juegos de rol, juegos de mesa. Pero, además, siempre me han interesado los debates que se generan, tanto jugando como en otros contextos, por las distintas formas desde las que se pueden exponer nuestros argumentos.

Esta pasión por el juego y el debate que se conjugan en los juegos de rol, me inspiraron para realizar mi trabajo final del máster cuya continuidad se refleja en el programa de doctorado al que se adscribe esta tesis. A partir de los resultados obtenidos en ese estudio, comencé a cuestionarme si para mejorar la educación, mi propósito desde que decidí entrar en el Grado en Educación Primaria como estudiante, tendría que dar un paso más y dedicarme a la formación de futuros docentes, o quedarme dentro del aula. Ambas opciones son igualmente válidas, pero decidí enfrentar el siguiente paso continuando el trabajo que comencé con ese trabajo para seguir desarrollándolo en la tesis doctoral.

Entonces, tomando como referencia aquel Trabajo Final del Máster Interuniversitario de Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas, titulado "Concepciones del profesorado de Educación Primaria de Huelva sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio", decidimos profundizar en el juego de rol u otra actividad innovadora o gamificada similar como estrategia educativa y los patrimonios controversiales, ambos como potenciadores de competencias, tanto la territorial como la emocional, como forma de trabajar con los problemas socioambientales relevantes de la actualidad y conectar con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en particular, el objetivo 4, (educación para la sostenibilidad y la resiliencia), 5 (igualdad de género), 11 (ciudades y comunidades sostenibles) y 16 (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas).

Como resultado de este trabajo surge la primera publicación de esta tesis doctoral, la cual sirve como punto de partida detonante para continuar con la investigación desarrollada en este estudio. Por tanto, a partir de detectar una falta de formación, que los propios docentes en ejercicio demandan, sobre estrategias educativas como el juego de rol o sobre la educación patrimonial, proponemos en esta tesis doctoral "enseñar a enseñar" estas cuestiones para mejorar la formación inicial docente, con el fin de que se sientan

preparados para afrontar el reto de llevar a cabo propuestas innovadoras al aula. Sembrar una semilla en cada uno de ellos y ellas para volver a mi propósito de mejorar la educación.

La línea temática elegida es la “Investigación escolar en didácticas específicas”, más concretamente en Didáctica de las Ciencias Sociales, del programa oficial interuniversitario de “Doctorado en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y de la Actividad Física y Deportiva (IEACAD)” de la Universidad de Huelva y la Universidad de Extremadura. El desarrollo de esta ha sido posible gracias a la obtención de un Contrato de Formación del Profesorado Universitario (FPU20/01886, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033) que facilita mi incorporación como personal en formación del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, inserta en el departamento de Didácticas Integradas de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, perteneciente a la Universidad de Huelva. Esta tesis se ha comenzado a desarrollar bajo el marco del Proyecto I+D+i “Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía (EPITEC)” (EDU2015-67953-P, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y fondos FEDER), tiene su continuación integrándose como uno de los pilares de su fundamentación 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 se consolida en el seno del Grupo DESYM “Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas” (Formación inicial y desarrollo profesional del profesorado, código HUM-168 del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación) y en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO), ambos organismos de la Universidad de Huelva de los que formo parte como miembro. Además, hemos contado como apoyo a la investigación con la Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales, ubicándose este estudio en dos tramos de esta (RED2018-102336-T y RED2022-134252-T, financiadas por MICIU/AEI/10.13039/501100011033). Finalmente, como el propósito es mejorar la formación inicial docente, esta tesis también se adhiere al 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

convocatoria de subvenciones a Proyectos I+D+i, universidades y entidades públicas de investigación 2021 de la Junta de Andalucía).

Este proyecto de tesis nace de los estudios desarrollados por el equipo de investigación del Proyecto EPITEC1, que ponen de manifiesto cómo la educación patrimonial ayuda a la formación de una ciudadanía crítica y democrática cuando se conecta con la educación emocional y la inteligencia territorial (Cuenca et al., 2021); y se encuentra en sintonía con las líneas de investigación establecidas para el Proyecto EPITEC2, el cual propone incorporar, a estos resultados, tres perspectivas con enorme potencial educativo como los problemas socioambientales relevantes, los temas controversiales y el enfoque ecosocial.

Conocemos que el alumnado de la enseñanza reglada tiene que desarrollar una serie de competencias clave durante las distintas etapas educativas, entre las que se encuentra la competencia de aprender a aprender. Pero ¿qué sabemos de la competencia de enseñar a enseñar? Varios estudios centrados en la docencia ponen en relevancia una falta de formación general en prácticas novedosas e innovadoras demandadas por los propios docentes (Cuenca et al., 2021; Ferreras et al., 2020; Raposo & Gómez-Hurtado, 2021), por ello, vemos absolutamente necesario profundizar en nuevas formas de enseñar el patrimonio para que el profesorado en formación inicial pueda nutrirse de metodologías activas, capaces de generar en su futuro alumnado aprendizajes más significativos para educarles como ciudadanos críticos e implicados con los problemas sociales más relevantes (López-Facal, 2011; Santisteban, 2019; Tutiaux-Guillon, 2011).

En nuestra propuesta de “enseñar a enseñar”, destacamos el papel de la educación patrimonial como factor que potencia la formación de la ciudadanía en los estudiantes, siempre desde una perspectiva interdisciplinar. Porque la enseñanza en la actualidad supone un enorme reto para los que pretendemos que el conocimiento social sea útil al alumnado para desenvolverse con autonomía, responsabilidad y capacidad crítica (Ferreras et al., 2020). Para alcanzar esta finalidad educativa, el proyecto al que se adscribe esta tesis ha aportado recientemente la denominación de patrimonios controversiales, que se definen como perspectivas sobre aquellos elementos que son seleccionados didácticamente en atención a diversos problemas éticos o causas que suscitan o generan conflicto, controversia, dilema o debate, ya sean de carácter ideológico, político, económico, social, cultural, medioambiental, por interacción entre ellos, o que conlleven algún tipo de discriminación o dominancia hegemónica de un elemento sobre otro haciendo que este último sea olvidado o silenciado, aunque no

siempre de manera consciente (Arroyo et al., 2022; Estepa et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023a).

Una vez que las experimentaciones y análisis desarrollados por los integrantes del grupo de investigación del Proyecto EPITEC han constatado buenas prácticas en el campo de la educación patrimonial, en la línea de la formación de una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida con el cambio y justicia social (Delgado & Cuenca, 2020), hay que tener en cuenta un aspecto clave, la formación del profesorado (Cuenca et al., 2020).

Es ahí donde esta tesis doctoral se justifica: si los patrimonios controversiales suponen una de las maneras de abordar en el aula los problemas socioambientales relevantes así como la formación ecosocial de la ciudadanía, y la investigación escolar de estos temas favorece el desarrollo del pensamiento crítico y argumentativo (Martín-Cáceres et al., 2021), nos proponemos diseñar una propuesta didáctica sobre patrimonios controversiales aprovechando el potencial de una actividad innovadora gamificada como el juego de rol (Fernández-Gavira et al., 2018; Flores et al., 2021; Lorca et al., 2020), u otras similares como por ejemplo el Escape Room (Cano & Gómez, 2020; Clarke et al., 2017; Moreno-Fernández et al., 2020), el Breakout (Duggins, 2019; Gámez & Merino, 2020; O'Brien & Pitera, 2019) o el Civil Dialogue® (Genette et al., 2017; Razzante, 2019), para que los docentes en formación inicial puedan abordar la educación ecociudadana de su alumnado con metodologías activas, ya que son casi inexistentes los ejemplos de buenas prácticas con este enfoque de educación patrimonial, tanto en las aulas de infantil, primaria y secundaria como en la formación del profesorado de estos niveles educativos (Fontal et al., 2017).

Durante el periodo de elaboración de la tesis doctoral, se ha realizado una estancia de carácter internacional y dos estancias nacionales que han favorecido la formación y el desarrollo profesional, enriqueciendo el estudio con perspectivas diferentes y aportes científicos novedosos, así como se han aprovechado para la obtención de unidades de información que complementasen las recogidas en la universidad de origen.

Debido a que el desarrollo de la estancia internacional permite postular esta tesis doctoral para la obtención de la mención Doctorado Internacional, describimos únicamente esta estancia de investigación, sin olvidar la relevancia y el impacto que han supuesto las otras dos estancias nacionales realizadas en la Universidad de Santiago de Compostela con la Dra. Belén María Castro-Fernández, y en la Universidad de Sevilla con el Dr. Mario

Ferreras Listán, ambas universidades y profesionales pertenecientes al Proyecto EPITEC2.

La estancia internacional de investigación se ha desarrollado durante 3 meses en la School of Social Transformation de la Arizona State University (ASU) en Tempe (Arizona, Estados Unidos de América), con el Dr. Daniel Schugurensky, subvencionada por la obtención de una beca de movilidad en la Convocatoria de Ayudas complementarias para beneficiarios de ayudas FPU: Estancias Breves y Traslados Temporales 2023 (EST23/00488, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033), cofinanciada por el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) y el Grupo de investigación DESYM (HUM-168 del PAIDI) de la Universidad de Huelva, y enmarcada 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).

Durante esta estancia se han realizado diversas tareas de investigación vinculadas al desarrollo de la tesis doctoral de gran relevancia como el estudio de patrimonios controversiales y conflictivos de los Estados Unidos de América, o el estudio de la herramienta Civil Dialogue® con los investigadores que la crearon y otros miembros del Institute for Civil Dialogue para explorar sus potencialidades didácticas para el tratamiento de patrimonios controversiales, que resulta novedosa por su impacto en el tratamiento de temáticas controvertidas y por ser una herramienta no utilizada hasta ahora con fines pedagógicos, ni existen referentes del uso de dicha herramienta en España.

La elección por esta universidad para la estancia internacional radica en que la Arizona State University se configura como la universidad más importante de Estados Unidos en innovación e impacto global y líder en educación, además de formar parte de las universidades participantes del Proyecto EPITEC2, vinculado a esta tesis. Por lo cual, para exprimir al máximo las posibilidades de llevar una propuesta novedosa como el Civil Dialogue® a la formación inicial docente y abrir nuevas vías de progreso educativo, pretendemos aprovechar la conexión establecida con la ASU a través de uno de los investigadores del grupo que avala el proyecto de tesis (FPU20/01886) y miembro del Proyecto EPITEC2, el ya mencionado Dr. Daniel Schugurensky. De estas conexiones establecidas y tareas de investigación realizadas derivan algunas de las publicaciones del compendio presentado.

1.2. Modalidad de la tesis por compendio de publicaciones

Esta tesis doctoral se acoge a la modalidad de presentación y defensa por compendio de publicaciones que se recoge en el artículo 35 del reglamento de los estudios de doctorado de la Universidad de Huelva, aprobado en Consejo de Gobierno de 23 de abril de 2012 y modificado por Consejo de Gobierno de 19 de diciembre de 2012, 18 de julio de 2014, 30 de octubre de 2018 y 21 de abril de 2022, en el que se indica que la tesis debe estar constituida por un conjunto de aportaciones científicas (al menos 3) publicadas o aceptadas para su publicación por el doctorando sobre una misma línea de investigación; la aportación científica del doctorando a los trabajos debe ser significativa y estar acreditada por el/los director/es de la tesis; y las publicaciones deben estar incluidas entre las que cumplan los criterios de evaluación establecidos por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI).

En nuestro caso particular se presentan 8 producciones científicas, de las cuales 5 están publicadas, 1 está aceptada y otras 2 se encuentran en proceso de revisión en revistas indexadas. De las 5 publicadas, se encuentran 2 artículos indexados en revistas científicas de alto impacto y 3 capítulos de libro. Todas las producciones cumplen las normas de la CNEAI. Esto se demostrará en el Capítulo 7, donde se elabora el Informe de factor de impacto de las publicaciones presentadas. La conexión temática es la educación patrimonial, en el marco del Proyecto EPITEC2, y la formación inicial docente, que podemos ligar también al Proyecto MTSK-STSK-SCTSK.

1.3. Estructura de la investigación: planteamiento del problema, objetivos y método

El estudio desarrollado en esta tesis doctoral parte de la hipótesis, apoyada en varias investigaciones al respecto, de las potencialidades didácticas de una estrategia como el juego de rol (Grande-de-Prado et al., 2020; Pons & de-Soto, 2020; Wesselow & Stoll-Kleemann, 2018; Zelaieta et al., 2019), u otras actividades gamificadas (Moreno-Fernández et al., 2020; O'Brien & Pitera, 2019; Razzante, 2019) y de un elemento como el patrimonio, en el sentido más holístico del concepto (Barghi et al., 2017; Cuenca et al., 2016; 2017; Morón-Monge & Morón-Monge, 2018). Pero, además, y a la luz de investigaciones más recientes en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales,

entendemos la categoría transformadora de los patrimonios controversiales (Castro-Fernández et al., 2021; Estepa, 2019; Estepa & Martín-Cáceres, 2018; 2022) capaces de generar conflicto y disparidad de perspectivas, así como de desarrollar un pensamiento crítico (Domínguez-Almansa & López-Facal, 2017; Pedrouzo & Castro-Fernández, 2021) y competencias emocionales y territoriales, propias y sociales, en la búsqueda de una formación ecosocial ciudadana (Assadourian, 2017; Arroyo et al., 2022).

Además, el juego de rol y otra herramienta que fomenta el debate sobre la controversia como el Civil Dialogue® puede albergar una estrecha, aunque incipiente, relación con los patrimonios controversiales, debido a que ambos conceptos poseen un carácter fuertemente empático, son capaces de establecer vínculos sólidos emocionales y territoriales entre el alumnado y su entorno (Cuenca et al., 2020), y de generar identidades individuales y colectivas como forma para trabajar con los problemas socioambientales relevantes de la actualidad y conectar con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ejes estructurantes del Proyecto EPITEC2).

La tesis doctoral se presenta con una estructura dividida en 6 capítulos. Cada uno de ellos lleva asociado el nombre de un juego de rol que se identifica en cierta medida con el contenido de estos. En este punto nos encontramos en el primer capítulo titulado **“Introducción: Lo que motivó el comienzo”**, donde se realiza un recorrido por las motivaciones que han llevado a la génesis de este trabajo, el cual se justifica y contextualiza desde el planteamiento de los ejes fundamentales que sustentan la importancia de esta investigación. Además, incluye un apartado donde se defiende la modalidad elegida para la presentación de la tesis, un estudio por compendio de artículos, desde su operatividad y coherencia, no conformando en ningún momento una suma de partes inconexas sino un todo. Finalmente, en este capítulo se presenta el camino que se ha llevado a cabo en cada uno de los apartados contenidos en esta tesis doctoral, su estructura y desarrollo, a modo de facilitar la identificación de cada uno de los capítulos incluidos en este trabajo para el lector. Un último punto de la introducción es la ética de la investigación, donde se describen los principios éticos y los compromisos de confidencialidad acordados con los participantes del estudio.

En el segundo capítulo, titulado **“Marco teórico: En las Tierras del Sueño”**, se describen los 3 grandes ejes fundamentales del estudio: la educación patrimonial, las controversias y la metodología de enseñanza. En primer lugar, realizamos un recorrido por las principales investigaciones realizadas en el ámbito de la educación patrimonial,

centrándonos en aquellas enfocadas en la formación inicial docente y, sobre todo, en las propuestas innovadoras para la enseñanza del patrimonio. En segundo lugar, intentamos dilucidar aquellos conceptos relacionados con la controversia y su tratamiento, focalizándonos en los problemas socioambientales relevantes (PSR) y en su relación con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. En este punto, presentamos un elemento clave de la tesis doctoral como son los patrimonios controversiales, concepto que permite abordar una educación patrimonial desde la controversia. En tercer y último lugar, buscamos nuevas formas alternativas e innovadoras de enseñar, observando aquellas actividades gamificadas empleadas en la formación inicial docente y sus potencialidades, así como describimos una herramienta comunicativa como el Civil Dialogue® desde una dimensión pedagógica, que, combinándola con el juego de rol, puede suponer una alternativa eficaz para el tratamiento de los patrimonios controversiales.

El tercer capítulo, “**Marco metodológico: Dentro del laberinto**”, describe detalladamente el proceso seguido durante el estudio realizado, las características metodológicas de la tesis, y los principales elementos que componen esta investigación. Comenzamos con la introducción de la metodología justificando la modalidad elegida para la tesis en relación con el enfoque de investigación empleado. Seguidamente, establecemos el planteamiento de la problemática y definimos los objetivos generales y específicos. A continuación, describimos el diseño de la investigación a través de las diferentes fases que la componen, y detallamos cada una de las muestras participantes en el estudio, compuestas por informantes, materiales y proyectos. Finalmente, cerramos el capítulo presentando los instrumentos de recogida y análisis empleados.

El cuarto capítulo, titulado “**Compendio de publicaciones: Crónicas de la Nueva Era**”, incluye las 8 aportaciones científicas que conforman el núcleo de resultados de esta tesis doctoral. Aquí, asociamos una o varias de las aportaciones a un objetivo específico, garantizando, de esta forma, resultados para cada uno de ellos. Siguiendo esta estrategia nos aseguramos una planificación sólida en todo el proceso investigativo, con el fin de defender el carácter global de la tesis doctoral a partir de las conexiones existentes entre las temáticas y contextos de las diferentes publicaciones.

Finalmente, en el quinto capítulo, “**Discusión y conclusiones: Historias del Bucle**”, se detallan los hallazgos de mayor relevancia a los que hemos llegado mediante la investigación reflejada en las diversas aportaciones científicas, comparando estos

resultados con los estudios que componen los fundamentos teóricos de esta tesis doctoral. Además, este capítulo dedica un espacio a las limitaciones encontradas en el transcurso del estudio y a las posibles líneas de investigación propuestas para el futuro.

1.4. Compromiso ético

En todo momento se han garantizado los principios éticos establecidos por la comunidad científica, respetando la confidencialidad de datos obtenidos y el anonimato de las personas que han sido parte del estudio, de acuerdo con la normativa de protección de datos de carácter personal establecida en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Con anterioridad y previsión, en cada investigación en la que se ha necesitado la colaboración y participación de los distintos agentes educativos que han formado parte de la investigación como informantes, se ha obtenido el consentimiento informado por escrito a partir de documentos elaborados para tal fin (ANEXO I).

Los datos y registros de la información se recogerán en el Repositorio Arias Montano, estando protegidos y en última instancia disponibles para verificar la información. El Repositorio científico de la Universidad de Huelva, Arias Montano, ha sido validado y considerado APTO, en el cumplimiento de las directrices de RECOLECTA (FECYT/MINECO). En esta primera actualización de 2019, de los 127 recursos recolectados por RECOLECTA (FECYT/MINECO), 52 son los que cumplen con todos los requerimientos, siendo uno de ellos Arias Montano (<https://guiasbuh.uhu.es/AriasMontano/rankings>).

Por otro lado, la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, como la empleada en esta tesis doctoral, ha permitido contrastar la intersubjetividad y asegurar la credibilidad del proceso de investigación en estudios anteriores (Conde-Miguélez, 2022; Martínez-Rodríguez, 2019; Moreno-Morilla et al., 2020; Navarro-Neri, 2021). Si se toma como ejemplo el modelo de doble triangulación de Delgado-Algarra y Estepa (2016), la investigación tiene un enfoque multimetódico que refuerza la validez y fiabilidad de las interpretaciones del investigador en el análisis (Lucas & Delgado-Algarra, 2019). En este estudio se puede hablar, incluso, de una triple triangulación entre (a) instrumentos: sistema de categorías e hipótesis de progresión (Cuenca, 2002; Gibbs 2018), cuestionarios (ANEXOS II y III), programas ofimáticos, entrevistas semiestructuradas, fichas de

observación sistemática, grupos focales (Banks, 2010; Barbour, 2018; Brinkman & Kvale, 2018; Coffey, 2018; Flick, 2018; 2022; Rapley, 2018) y Diálogo Cívico (Genette et al., 2017); (b) muestras: informantes, materiales y proyectos; y (c) contextos universitarios: Universidad de Huelva, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Sevilla y Arizona State University.

Todos los instrumentos han seguido varios procesos de validación para otorgarle el máximo rigor, precisión, fundamentación y validez (Flick, 2018). Entre los distintos mecanismos de validación empleados se encuentran varios juicios de expertos para valorar ítem a ítem la comprensión, pertinencia e idoneidad de las preguntas incluidas en los diferentes instrumentos, con la colaboración de docentes-investigadores –excluidos siempre de las muestras finales– con amplio recorrido en el área o campo de estudio que se aborda en el grueso de las investigaciones, la educación patrimonial, algunos de los cuales pertenecen al equipo de investigación del Proyecto EPITEC2, volviéndose a poner de relevancia la justificación del desarrollo de esta tesis doctoral en el seno del proyecto al que se adscribe; varios pilotajes previos con estudiantes –también excluidos de las muestras finales– de características similares a los participantes en los estudios, que permitió reelaborar alguna pregunta y calcular aspectos relevantes: tiempo, lugar, momento, logística. Las recomendaciones obtenidas en ambos procesos sirvieron para incorporar modificaciones en los instrumentos definitivos.

Además, se aplicaron pruebas de fiabilidad de herramientas como SPSS al cuestionario de carácter cuantitativo, para describir la consistencia interna y la conveniencia y distribución de la muestra.

Estos procesos de validez, fiabilidad y rigor seguidos en esta tesis doctoral también contribuyen a garantizar y preservar la ética de la investigación, estableciendo un compromiso inquebrantable con la educación y la sociedad a través de acciones transparentes, atrevidas, humildes y apasionadas, que han de ser los valores fundamentales que dirijan estudios de esta índole (Murrillo e Hidalgo, 2017). Por último, se ha contado con la inestimable colaboración de los distintos centros universitarios y escolares donde se ha realizado el trabajo de campo, las cuales dieron permiso para la recogida de datos, gracias en gran medida a las colaboraciones establecidas con EPITEC2, puesto que dichos centros forman parte de las entidades participantes en el proyecto.



CHAPTER 1.
INTRODUCTION:
The Beginning After The End





CHAPTER 1.

INTRODUCTION:

The Beginning After The End

1.1. Motivations and contextualisation

1.2. PhD thesis modality by compendium of publications

1.3. Research structure: problem statement, objectives and method

1.4. Ethical commitment

*“Look for me in the avenue of trouble. I’m going to stay there; I’m not going to run away.
I’m meeting him and his range of solutions”*
Sampe, 2012.

1.1. Motivations and contextualisation

The origins of this PhD thesis are based on the motivations and interests that arouse in me questions such as the one posed by Huizinga (1972): human beings play, and by playing they interact, communicate and learn. I have always been passionate about games in all their forms: video games, role-playing games, board games. But I have also always been interested in the debates that are generated, both in games and in other contexts, because of the different ways in which our arguments can be presented.

This passion for the game and the debate that come together in role-playing games inspired me to carry out my final master's thesis, the continuity of which is reflected in the doctoral study programme to which this PhD thesis is attached. From the results obtained in that study, I began to question whether to improve education, my purpose since I decided to enter the Degree in Primary Education as a student, I would have to go a step further and dedicate myself to the training of future teachers or stay in the classroom. Both options are equally valid, but I decided to face the next step by continuing the work I started with that work to develop it further in the PhD thesis.

So, taking as a reference that Final Project of the Inter-University Master's Degree in Research in Teaching and Learning of Experimental, Social and Mathematical Sciences, entitled 'Conceptions of Primary Education teachers in Huelva on role-playing in heritage teaching', we decided to delve into role-playing or other similar innovative or gamified activity as an educational strategy and controversial heritages, both as enablers of competences, both territorial and emotional, as a way of working with the relevant socio-environmental problems of today and connecting with the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda, in particular, goal 4 (education for sustainability and resilience), 5 (gender equality), 11 (sustainable cities and communities) and 16 (Peace, Justice and Strong Institutions).

The result of this work is the first publication of this PhD thesis, which serves as a starting point to continue with the research developed in this study. Therefore, based on detecting a lack of training, which practising teachers themselves demand, on educational strategies such as role-playing or heritage education, we propose in this PhD thesis to 'teach how to teach' these issues to improve initial teacher training, so that they feel prepared to face the challenge of carrying out innovative proposals in the classroom. Sowing a seed in every one of them to return to my purpose of improving education.

The thematic line chosen is ‘School research in specific didactics’, more specifically in Didactics of Social Sciences, of the official interuniversity programme of ‘Doctorate in Research in Teaching and Learning of Experimental, Social, Mathematical and Physical Activity and Sports Sciences (IEACAD)’ of the University of Huelva and the University of Extremadura. The development of this PhD thesis has been possible thanks to obtaining a University Teacher Training Contract (FPU20/01886, funded by MICIU/AEI/10.13039/501100011033) that facilitates my incorporation as a trainee in the area of Didactics of Social Sciences, inserted in the Department of Integrated Didactics of the Faculty of Education, Psychology and Sport Sciences, belonging to the University of Huelva. This PhD thesis began to be developed within the framework of the R+D+i Project ‘Heritage Education for the Territorial and Emotional Intelligence of Citizenship (EPITEC)’ (EDU2015-67953-P, funded by the Ministry of Science, Innovation and Universities and FEDER funds), has its continuation integrated as one of the pillars of its foundation in the R+D+i Project ‘Controversial heritages for the ecosocial training of citizenship. An investigation of heritage education in formal education (EPITEC2)’ (PID2020-116662GB-I00, funded by MICIU/AEI/10.13039/501100011033) and is consolidated within the DESYM Group ‘Didactics of Experimental, Social and Mathematical Sciences’ (Initial training and professional development of teachers, code HUM-168 of the Andalusian Plan for Research, Development and Innovation) and the Centre for Research in Contemporary Thought and Innovation for Social Development (COIDESO), both bodies of the University of Huelva, of which I am a member. In addition, we have had the support of the Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (Research Network on Social Science Teaching), and this study is part of two of its sections (RED2018-102336-T and RED2022-134252-T, funded by MICIU/AEI/10.13039/501100011033). Finally, as the purpose is to improve initial teacher training, this PhD thesis also adheres to the R&D&I Project ‘Specialised knowledge in the training of mathematics, experimental sciences and social sciences teachers (MTSK-STSK-SCTSK)’ (ProyExcel_00297, funded by the call for grants for R&D&I projects, universities and public research entities 2021 of the Junta de Andalucía).

This PhD thesis project stems from the studies developed by the research team of the EPITEC1 Project, which show how heritage education helps in the formation of a critical and democratic citizenship when connected with emotional education and territorial

intelligence (Cuenca et al., 2021); and is in line with the lines of research established for the EPITEC2 Project, which proposes to incorporate, to these results, three perspectives with enormous educational potential such as relevant socio-environmental problems, controversial issues and the ecosocial approach.

We know that students in formal education must develop a series of key competences during the different educational stages, among which is the competence of learning to learn. But what do we know about the competence to teach how to teach? Several studies focused on teaching highlight a general lack of training in new and innovative practices demanded by teachers themselves (Cuenca et al., 2021; Ferreras et al., 2020; Raposo & Gómez-Hurtado, 2021), therefore, we consider it absolutely necessary to delve into new ways of teaching heritage so that teachers in initial training can be nourished with active teaching methodologies, capable of generating more significant learning in their future students to educate them as critical citizens involved with the most relevant social problems (López-Facal, 2011; Santisteban, 2019; Tutiaux-Guillon, 2011).

In our proposal to ‘teach how to teach’, we highlight the role of heritage education as a factor that promotes the formation of citizenship in students, always from an interdisciplinary perspective. Due to teach is today a huge challenge for those of us who aim to make social knowledge useful for students to develop autonomy, responsibility and critical capacity (Ferreras et al., 2020). In order to achieve this educational aim, the project to which this PhD thesis belongs has recently contributed the denomination of controversial heritages, which are defined as perspectives on those elements that are didactically selected in response to various ethical problems or causes that raise or generate conflict, controversy, dilemma or debate, whether of an ideological, political, economic, social, cultural or environmental nature, or due to interaction between them, or which entail some kind of discrimination or hegemonic dominance of one element over another, causing the latter to be forgotten or silenced, although not always consciously (Arroyo et al., 2022; Estepa et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023a).

Once the experiments and analyses developed by the members of the EPITEC Project research group have confirmed good practices in the field of heritage education, in the line of training an active, reflective and committed citizenship for change and social justice (Delgado & Cuenca, 2020), we must take into account a key aspect, teacher training (Cuenca et al., 2020).

This is where this PhD thesis is justified: if controversial heritages are one of the ways to address relevant socio-environmental problems in the classroom as well as the ecosocial formation of citizenship, and school research on these topics favours the development of critical and argumentative thinking (Martín-Cáceres et al., 2021), we propose to design a didactic proposal on controversial heritages taking advantage of the potential of an innovative gamified activity such as the role-playing game (Fernández-Gavira et al., 2018; Flores et al., 2021; Lorca et al., 2020), or similar ones such as the Escape Room (Cano & Gómez, 2020; Clarke et al., 2017; Moreno-Fernández et al., 2020), the Breakout (Duggins, 2019; Gámez & Merino, 2020; O'Brien & Pitera, 2019) or the Civil Dialogue® (Genette et al., 2017; Razzante, 2019), so that teachers in initial training can address the eco-citizen education of their students with active methodologies, as examples of good practices with this approach to heritage education are almost non-existent, both in infant, primary and secondary classrooms and in teacher training at these educational levels (Fontal et al., 2017).

During the period of preparation of the PhD thesis, one international research stay and two national research stays have favoured training and professional development, enriching the study with different perspectives and new scientific contributions, as well as being used to obtain information units that complement those collected at the university of origin.

Due to the fact that the development of the international research stay allows this PhD thesis to apply for the International Doctorate mention, we describe only this research stay, without forgetting the relevance and impact of the other two national stays carried out at the University of Santiago de Compostela with Dr. Belén María Castro-Fernández, and at the University of Seville with Dr. Mario Ferreras Listán, both universities and professionals belonging to the EPITEC2 Project.

The international research stay was carried out for 3 months at the School of Social Transformation of the Arizona State University (ASU) in Tempe (Arizona, United States of America), with Dr. Daniel Schugurensky, subsidised by obtaining a mobility grant in the Convocatoria de Ayudas complementarias para beneficiarios de ayudas FPU: Estancias Breves y Traslados Temporales 2023 (EST23/00488, financed by MICIU/AEI/10.13039/501100011033), co-funded by the Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) and the DESYM research group (HUM-168 of the PAIDI) of the University of Huelva and framed

within the R+D+i project ‘Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. An investigation of heritage education in formal education (EPITEC2)’ (PID2020-116662GB-I00, funded by MICIU/AEI/10.13039/501100011033).

During this stay, various research activities have been carried out linked to the development of the PhD thesis of great relevance, such as the study of controversial and conflictive heritages in the United States of America, or the study of the Civil Dialogue® tool with the researchers who created it and other members of the Institute for Civil Dialogue to explore its didactic potential for the treatment of controversial heritages, which is novel for its impact on the treatment of controversial issues and for being a tool not used so far for pedagogical purposes, nor are there any references of the use of this tool in Spain.

The choice of this university for the international research stay lies in the fact that Arizona State University is the most important university in the United States in terms of innovation and global impact and a leader in education, as well as being one of the universities participating in the EPITEC2 Project, which is linked to this PhD thesis. Therefore, in order to make the most of the possibilities of bringing a novel proposal such as Civil Dialogue® to initial teacher training and to open new avenues for educational progress, we intend to take advantage of the connection established with ASU through one of the researchers of the group that supports the PhD thesis project (FPU20/01886) and member of the EPITEC2 Project, the aforementioned Dr. Daniel Schugurensky. Some of the publications in this compendium derive from these established connections and research tasks.

1.2. PhD thesis modality by compendium of publications

This PhD thesis is subject to the modality of presentation and defence by compendium of publications that is included in article 35 of the regulations for doctoral studies at the University of Huelva, approved by the Governing Council on 23 April 2012 and modified by the Governing Council on 19 December 2012, 18 July 2014, 30 October 2018 and 21 April 2022, which states that the PhD thesis must be made up of a set of scientific contributions (at least 3) published or accepted for publication by the doctoral student on the same line of research; the PhD student's scientific contribution to the work must be significant and accredited by the PhD thesis supervisor(s); and the publications must be

included among those that meet the evaluation criteria established by the National Commission for the Evaluation of Research Activity (CNEAI).

In our case, 8 scientific productions are presented, of which 5 are published, 1 is accepted and another 2 are in the process of being reviewed in indexed journals. Of the 5 published, 2 articles are indexed in high impact scientific journals and 3 book chapters. All productions comply with the CNEAI standards. This will be demonstrated in Chapter 7, where the Impact Factor Report of the presented publications is elaborated. The thematic connection is heritage education, in the framework of the EPITEC2 Project, and initial teacher education, which we can also link to the MTSK-STSK-SCTSK Project.

1.3. Research structure: problem statement, objectives and method

The study developed in this PhD thesis is based on the hypothesis, supported by several studies on the subject, of the didactic potential of a strategy such as role-playing (Grande-Prado et al., 2020; Pons & de-Soto, 2020; Wesselow & Stoll-Kleemann, 2018; Zelaieta et al., 2019), or other gamified activities (Moreno-Fernández et al., 2020; O'Brien & Pitera, 2019; Razzante, 2019) and of an element such as heritage, in the most holistic sense of the concept (Barghi et al., 2017; Cuenca et al., 2016; 2017; Morón-Monge & Morón-Monge, 2018). But, in addition, and in the light of more recent research in the area of Didactics of Social Sciences, we understand the transformative category of controversial heritages (Castro-Fernández et al., 2021; Estepa, 2019; Estepa & Martín-Cáceres, 2018; 2022) capable of generating conflict and disparity of perspectives, as well as developing critical thinking (Domínguez-Almansa & López-Facal, 2017; Pedrouzo & Castro-Fernández, 2021) and emotional and territorial competences, both personal and social, in the search for an ecosocial citizenship education (Assadourian, 2017; Arroyo et al., 2022).

Furthermore, the role-playing game and another tool that fosters debate on controversy such as Civil Dialogue® may harbour a close, albeit incipient, relationship with controversial heritages, because both concepts have a strong empathic character, are able to establish strong emotional and territorial links between students and their environment (Cuenca et al., 2020), and to generate individual and collective identities as a way to work

with the relevant socio-environmental problems of today and connect with the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda (structural axes of the EPITEC2 Project).

The PhD thesis is presented with a structure divided into 6 chapters. Each one of them is associated with the name of a role-playing game that is identified to a certain extent with the content of the chapters. At this point we find ourselves in the first chapter entitled **‘Introduction: The Beginning After The End’**, where a journey is made through the motivations that have led to the genesis of this work, which is justified and contextualised from the approach of the fundamental axes that support the importance of this research. It also includes a section defending the modality chosen for the presentation of the PhD thesis, a study by compendium of articles, based on its operability and coherence, not forming at any time a sum of unconnected parts but a whole. Finally, this chapter presents the path that has been followed in each of the sections contained in this PhD thesis, its structure and development, to facilitate the identification of each of the chapters included in this work for the reader. The last point of the introduction is the ethics of the research, where the ethical principles and confidentiality commitments agreed with the participants of the study are described.

In the second chapter, entitled **‘Theoretical Framework: In the Lands of Dreams’**, we describe the three main axes of the study: heritage education, controversies and teaching methodology. Firstly, we carry out a review of at the main research carried out in the field of heritage education, focusing on that research about initial teacher training and, above all, on innovative proposals for heritage education. Secondly, we attempt to elucidate those concepts related to the controversy and its treatment, focusing on relevant socio-environmental problems (RSPs) and their relationship with the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda. At this point, we present a key element of the PhD thesis such as controversial heritages, a concept that allows us to approach heritage education from the perspective of controversy. Thirdly and finally, we look for new alternative and innovative ways of teaching, observing those gamified activities used in initial teacher training and their potential, as well as describing a communicative tool such as Civil Dialogue® from a pedagogical dimension, which, combined with the role-playing game, can be an effective alternative for the treatment of controversial heritages.

The third chapter, **‘Methodological framework: Inside the labyrinth’**, describes in detail the process followed during the study carried out, the methodological

characteristics of the PhD thesis, and the main elements that make up this research. We begin with the introduction of the methodology by justifying the modality chosen for the PhD thesis in relation to the research approach employed. Next, we establish the problem statement and define the general and specific objectives. Next, we describe the research design through the different phases that comprise it, and we detail each of the samples participating in the study, consisting of informants, materials and projects. Finally, we close the chapter by presenting the collection and analysis instruments used.

The fourth chapter, entitled '**Compendium of publications: Chronicles of the New Era**', includes the 8 scientific contributions that form the core results of this PhD thesis. Here, we associate one or more of the contributions to a specific objective, thus guaranteeing results for each of them. By following this strategy, we ensure a solid planning throughout the research process, to defend the global character of the PhD thesis from the existing connections between the themes and contexts of the different publications.

Finally, in the fifth chapter, '**Discussion and conclusions: Stories from the Loop**', details the findings of greatest relevance that we have arrived at through the research reflected in the various scientific contributions, comparing these results with the studies that make up the theoretical foundations of this PhD thesis. In addition, this chapter dedicates a space to the limitations encountered during the study and to the possible lines of research proposed for the future.

1.4. Ethical commitment

At all times, the ethical principles established by the scientific community have been guaranteed, respecting the confidentiality of the data obtained and the anonymity of the people who have been part of the study, in accordance with the personal data protection regulations established in Organic Law 3/2018, of 5 December, on Personal Data Protection and guarantee of digital rights. Prior to and in anticipation of each research project in which the collaboration and participation of the different educational agents who have taken part in the research as informants has been required, written informed consent has been obtained from documents drawn up for this purpose.

The data and records of the information will be collected in the Arias Montano Repository, being protected and ultimately available to verify the information. The scientific repository of the University of Huelva, Arias Montano, has been validated and considered APT, in compliance with the guidelines of RECOLECTA (FECYT/MINECO). In this first update of 2019, of the 127 resources collected by RECOLECTA (FECYT/MINECO), 52 are those that meet all the requirements, one of them being Arias Montano (<https://guiasbuh.uhu.es/AriasMontano/rankings>).

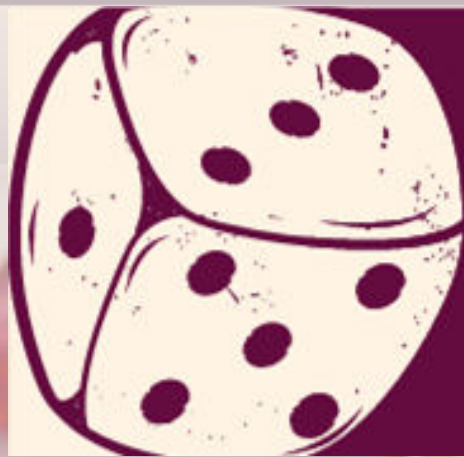
On the other hand, the combination of quantitative and qualitative techniques, such as the one used in this PhD thesis, has made it possible to contrast intersubjectivity and ensure the credibility of the research process in previous studies (Conde-Miguélez, 2022; Martínez-Rodríguez, 2019; Moreno-Morilla et al., 2020; Navarro-Neri, 2021). If the double triangulation model of Delgado-Algarra and Estepa (2016) is taken as an example, the research has a multimethod approach that reinforces the validity and reliability of the researcher's interpretations in the analysis (Lucas & Delgado-Algarra, 2019). In this study we can even mention a triple triangulation between (a) instruments: system of categories and progression hypotheses (Cuenca, 2002; Gibbs 2018), questionnaires, office programs, semi-structured interviews, systematic observation sheets, focus groups (Banks, 2010; Barbour, 2018; Brinkman & Kvale, 2018; Coffey, 2018; Flick, 2018; 2022; Rapley, 2018) and Civil Dialogue® (Genette et al., 2017); (b) samples: informants, materials and projects; and (c) university contexts: University of Huelva, University of Santiago de Compostela, University of Seville and Arizona State University.

All the instruments have undergone several validation processes to ensure maximum rigour, precision, grounding, and validity (Flick, 2018). Among the various validation mechanisms employed were several expert judgements to assess, item by item, the clarity, relevance, and suitability of the questions included in the different instruments, with the collaboration of teacher-researchers –always excluded from the final samples– who have extensive experience in the area or field of study addressed in the bulk of the research, namely heritage education, some of whom belong to the EPITEC2 project research team. This again highlights the justification for the development of this PhD thesis within the framework of the project to which it is affiliated. Additionally, several preliminary pilot tests were conducted with students –also excluded from the final samples– who shared similar characteristics with the study participants. This allowed for the revision of certain questions and the calculation of relevant aspects: time, place, moment, and logistics. The

recommendations obtained from both processes were used to incorporate modifications into the final instruments.

Furthermore, reliability tests, such as SPSS, were applied to the quantitative questionnaire to describe the internal consistency and the suitability and distribution of the sample.

These processes of validity, reliability, and rigour followed in this PhD thesis also contribute to ensuring and upholding the ethics of research, establishing an unwavering commitment to education and society through transparent, bold, humble, and passionate actions, which should be the core values guiding studies of this nature (Murrillo & Hidalgo, 2017). Lastly, the invaluable collaboration of the various university and school centres where the fieldwork was conducted was obtained, as they granted permission for data collection, largely thanks to the collaborations established with EPITEC2, given that these centres are part of the entities participating in the project.

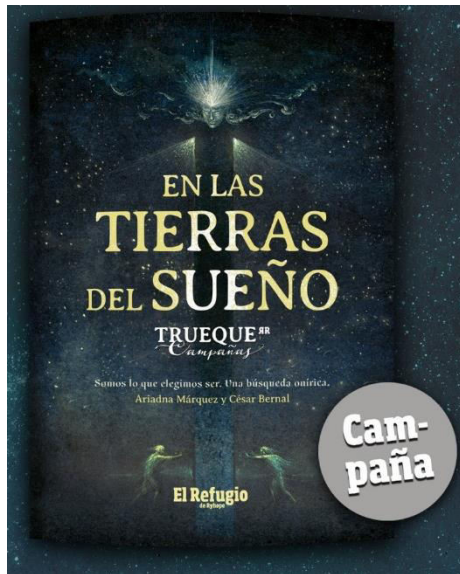


CAPÍTULO 2.

MARCO TEÓRICO:

En las Tierras del Sueño





CAPÍTULO 2.

MARCO TEÓRICO:

En las Tierras del Sueño

2.1. La educación patrimonial

2.1.1. La educación patrimonial en la formación inicial docente

2.1.2. Propuestas innovadoras en educación patrimonial

2.2. La controversia

2.2.1. Problemas socioambientales relevantes (PSR) y Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS).

2.2.2. Los patrimonios controversiales

2.3. La metodología de enseñanza

2.3.1. Actividades gamificadas en la formación inicial docente

2.3.2. Civil Dialogue®: una herramienta con potencial pedagógico

*“El corazón de la democracia es la controversia”
Eulie, 1966.*

2.1. La educación patrimonial

Esta tesis doctoral parte de las premisas teóricas establecidas en el Proyecto EPITEC2 en el marco de la educación patrimonial (Arroyo et al., 2022; Cuenca et al., 2021; Estepa et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023a), que se configura como un elemento clave para el tratamiento de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible y de las problemáticas asociadas, debido al vínculo que se establece entre las personas y un elemento con carácter empático como es el patrimonio (Fontal, 2013; Sampedro-Martín & Estepa, 2022), el cual se define como un hecho sociocultural integrador, sistémico y holístico, compuesto por diversas manifestaciones naturales, históricas, artísticas, etnológicas y científico-tecnológicas (Estepa, 2013; Jiménez-Pérez et al., 2010; Vázquez-Bernal et al., 2021), que en conjunción permiten el conocimiento integral de las sociedades actuales e históricas, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales, que permiten desarrollar visiones interculturales en la sociedad (Arroyo & Cuenca, 2021; Cuenca et al., 2017; Estepa, 2019a; Ibagón & Miralles, 2021; Martín-Cáceres, 2012). Es importante aclarar que el patrimonio es un constructo social, por tanto, solo es patrimonio aquello que las personas, la legislación, las comunidades, etc., consideran como tal (Estepa y Cuenca, 2006). Es un concepto que cambia en el tiempo y el vínculo que se establece entre las personas y los elementos patrimoniales es el que le otorga su verdadero valor (Fontal, 2013).

2.1.1. La educación patrimonial en la formación inicial docente

En los principios establecidos por el Consejo de Europa (s.f.), desde la Convención de Faro de 2005, se recomienda abordar temas controvertidos para educar en una ciudadanía crítica, que desarrolle un compromiso democrático que implique transformaciones en la sociedad (González-Monfort, 2019; Estepa et al., 2021), destacando la importancia de la educación patrimonial sobre temas socialmente conflictivos como elemento articulador para el desarrollo y transformación ecosocial (González-Reyes, 2018; Fontal et al., 2021).

La educación patrimonial se ha consolidado como uno de los ejes principales de actuación e imprescindibles para conectar los patrimonios y las personas, y abarca no sólo la educación escolarizada, sino que se extiende a todos los aspectos de la vida en los que el patrimonio es el eje de conexión con la ciudadanía (Fontal, 2013; 2018).

Para que se generen procesos de conocimiento, puesta en valor y sensibilización hacia el patrimonio, se necesitan estrategias que permitan al alumnado conocer y comprender el patrimonio (Carrión, 2015; Conde-Miguélez, 2022; Cuenca et al., 2021). En este sentido, la escuela es la principal institución socializadora, la cual ayuda a configurar la identidad de los sujetos y desempeña un papel fundamental en la dinámica general de nuestras sociedades. Por este motivo, resulta esencial llevar a cabo investigaciones sobre el tratamiento y uso del patrimonio en la escuela y en la formación de los futuros agentes encargados de la enseñanza en estas (Cuenca, 2016; Ferreras, 2015; Nadal-Masegosa & Rodríguez-Olay, 2017).

La educación patrimonial en el marco del Proyecto EPITEC, tiene su origen en la investigación realizada en relación con la enseñanza del patrimonio por Cuenca (2002), quien ya abordaba la necesidad de formar a los docentes en formación inicial, en primera instancia, así como en toda la enseñanza reglada. A partir de ahí se sucedieron varios estudios en esta línea en relación con el profesorado de Educación Primaria (Estepa, 2013; Estepa et al., 2008; Estepa & Cuenca, 2009; Ferreras, 2015; Jiménez-Pérez et al., 2010), en una primera etapa.

Actualmente, a la luz de las nuevas investigaciones realizadas en el marco de la educación patrimonial inserta en la formación inicial docente (Callarisa & Sabido-Codina, 2020; García-Ceballos et al., 2021; Moreno-Vera & Ponsoda, 2021), esta se configura como el marco perfecto para mejorar los procesos de enseñanza en este nivel académico, pues el patrimonio del contexto próximo se inserta en las experiencias vitales del estudiantado y su poder identitario presenta una gran capacidad para la movilización de emociones y valores como la solidaridad, la comprensión, el compromiso, la creatividad, la empatía, etc. (Estepa et al., 2021). Además, el patrimonio es un recurso educativo que despierta la motivación del alumnado, dota de utilidad los contenidos escolares para la transformación socioambiental de su entorno y promueve, por ende, un aprendizaje significativo o, en palabras de Assadourian (2017), profundo.

En definitiva, el estado actual de la investigación sobre educación patrimonial en la formación inicial docente goza de una variedad amplia de líneas de estudio que se están proponiendo y llevando a cabo (Feijóo-Outumuro & Castro-Fernández, 2022; Martínez-Gil et al., 2024; Ponsoda et al., 2024), toda vez que se ha comprendido que para proponer acciones y proyectos que fomenten el desarrollo de la educación patrimonial en estos niveles (Mesa-Raya & Álvarez-Rodríguez, 2022; Ramos, 2023; Romero-Bello & Gómez-

Morales, 2020), resulta fundamentalmente necesario conocer como primera medida de acción cuál es el nivel actual de las concepciones de los futuros docentes sobre el patrimonio y otras cuestiones relacionadas con su enseñanza (Castrillo et al., 2023; Fraga & Cuenca, 2024), como así lo recogen diferentes investigaciones llevadas a término en un plano nacional e internacional (Llonch et al., 2021a; 2021b).

2.1.2. Propuestas innovadoras en educación patrimonial

En el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, la educación patrimonial desempeña un papel fundamental para la formación de una ciudadanía responsable, comprometida, innovadora y democrática (Domínguez-Almansa, 2022). Las líneas de investigación actuales que sigue el Proyecto EPITEC2 van en consonancia con la incorporación de tres perspectivas de enorme potencial educativo como son los problemas socioambientales relevantes, el enfoque ecosocial y los temas controvertidos (Estepa et al., 2021).

En lo que se refiere a la metodología didáctica, consideramos la investigación escolar como la más adecuada para propiciar aprendizajes de carácter significativo, funcional y globalizado (Cuenca et al., 2017). En este sentido, entre las actividades que pueden ser más relevantes para trabajar el patrimonio se encuentran el desarrollo de trabajos de campo y de dinámicas de grupos, como los juegos de rol y simulación (Cuenca et al., 2016; 2021). También existen otras muchas vías de enseñanza recurrentes en investigaciones actuales como pueden ser los itinerarios didácticos, el uso de tecnologías emergentes y la gamificación, elemento fundamental de este estudio, todos ellos recursos innovadores en el campo de la educación patrimonial (Corrales-Serrano & Garrido-Velarde, 2020; Feijóo-Outumuro & Sanisidro-Lojo, 2024; Sampedro-Martín et al., 2023b).

Haciendo un breve recorrido por estas propuestas, encontramos el uso del patrimonio para aprender historia combinando la gamificación con las tic (Corrales-Serrano & Garrido-Velarde, 2020); implementar la gamificación y el uso de las redes sociales en Didáctica de las Ciencias Sociales aplicando dinámicas de aprendizaje cooperativo (Pinto-Tortosa et al., 2017); la realidad virtual aumentada para trabajar el patrimonio histórico local en un entorno museístico (Moral-Sánchez & Chaves-Guerrero, 2020); la comunicación y el aprendizaje patrimonial a través de los videojuegos (Camuñas & Cambil, 2024; Jiménez-Palacios & Cuenca, 2021); entre otras. Por tanto, siguiendo a Fuentes-Llamas et al. (2020), consideramos prioridad practicar otra forma de aprender y enseñar el patrimonio,

y, para ello, necesitamos conocer qué líneas actuales son las que se abordan en este campo y qué propuestas innovadoras se están implementando.

2.2. La controversia

La educación, entendida como un motor de cambio socioambiental en una realidad compleja, cambiante e incierta, debe garantizar la formación de una ciudadanía comprometida con su comunidad y patrimonio, resiliente y participativa en su contexto próximo (Castro-Calviño et al., 2021). Hoy día es, por tanto, una exigencia educativa implementar propuestas en el área de Ciencias Sociales que promuevan que el alumnado tome decisiones y se implique en acciones sociales y comunitarias bajo los principios cívicos que garantizan la democracia, como son la igualdad, la dignidad, la cohesión social y la justicia (Lucas y Delgado-Algarra, 2018).

Sin embargo, a pesar de que una de las principales funciones del sistema educativo sea preparar al alumnado para aprender a vivir y convivir en sociedad, actuando como una ciudadanía crítica y activa, sigue siendo habitual encontrar carencias formativas en los docentes, quienes ponen en marcha procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales que consisten en la transmisión de contenidos teóricos y memorísticos (Prats et al., 2021) a partir de un proyecto de identidad colectiva que, tal y como sostienen Ibagón y Miralles, (2021), sigue reforzando la imagen negativa y estereotipada del otro y cuya naturalización de la victimización de determinados grupos es recibida de forma acrítica por el alumnado.

Incluir temáticas controvertidas en el aula se configura como aspecto esencial en la formación educativa por su importancia en la sociedad, por el debate que se genera como parte del proceso democrático, por el análisis de la controversia poniendo en práctica el pensamiento crítico y analítico y por el tratamiento de asuntos relevantes del presente (Kerr & Huddleston, 2016).

Esto nos lleva a poder afrontar objetivos educativos en los que los estudiantes construyan su pensamiento a través de un análisis crítico, siendo capaces de establecer relaciones pasado/presente, estudiar las relaciones sociales, económicas y/o de poder, valorar la acción del ser humano con su mundo y ser capaces de orientar su aprendizaje a la acción, a la lucha por una sociedad justa, democrática, igualitaria y ecosocialmente sostenible

(Estepa, 2024). La importancia de trabajar con temáticas controversiales reside en que el aprendizaje no sea una mera exposición de hechos que se observan, asimilan y memorizan, sino que el alumnado sea capaz de hacerse preguntas, que la indagación en la búsqueda de respuestas sea parte de la motivación por el conocimiento y que consigan, a través del debate y el consenso, tomar decisiones y proponer soluciones (Estepa y Delgado-Algarra, 2021).

Siguiendo a Castellví et al. (2020), los futuros docentes que comparan, analizan, dudan y razonan la información que tienen a su alcance a través de los entornos digitales son minoría, ya que estos tienen dificultades para articular discursos sobre los problemas sociales. Por tanto, el potencial didáctico de los temas socialmente controvertidos en la formación inicial ha de ser desarrollado para superar estas barreras y transferir este conocimiento a los futuros docentes (Gillate et al., 2024).

2.2.1. Problemas Socioambientales Relevantes (PSR) y Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS)

Durante el último siglo, a través de las cuestiones socialmente vivas (Tutiaux-Guillon, 2011) y de la teoría crítica (Nelson y Stanley, 2013), se han ido introduciendo temáticas controvertidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de dar solución a una acrítica transmisión y recepción de contenidos memorísticos y parciales, para pasar a promover el espíritu reflexivo y crítico del alumnado (Santisteban, 2019).

Según Kerr y Huddleston (2016) es necesario incluir estas temáticas controvertidas en el aula por su importancia en la sociedad, por el debate que se genera como parte del proceso democrático, por la participación del alumnado recibiendo y compartiendo información, por la aparición de nuevas controversias de manera continua, por el análisis de la controversia poniendo en práctica el pensamiento crítico y analítico, por la inclusión de temáticas actuales de gran relevancia, o por la introducción de asuntos controvertidos dentro del aula por parte del alumnado, entre otras causas. Estos mismos autores afirman que las temáticas controvertidas que se pueden introducir en las aulas se diferencian entre temas arraigados y temas muy recientes, según su temporalidad, lo que condicionará la relevancia que docente y alumnado atribuyan a dichas temáticas. Del mismo modo, Stradling (1984) distingue entre aquellos temas que se pueden solucionar aportando pruebas y, por tanto, cuya controversia es superficial; y aquellos en los que la controversia es inherente, es decir, derivan de desacuerdos basados en cuestiones de creencias

fundamentales o juicios de valor. En este punto, también se pueden diferenciar temas controvertidos según el contexto al que afecten, de manera que distingamos entre temáticas locales o globales.

Intentar abordar estos desafíos implica avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (denominados ODS). La Agenda 2030 se erige como un esfuerzo por enfrentar la regulación de intereses y desigualdades de poder que afectan las tomas de decisiones en todas las instancias. Esta agenda establece un sistema de gobernanza a nivel global, esencial para enfrentar los significativos desafíos ecosociales de nuestra época y asegurar que la humanidad opere dentro de un entorno seguro y equitativo (Assadourian, 2017; Miedes & Martín-Cáceres, 2021). Con este propósito, la Agenda 2030 detalla 17 ODS que abarcan 169 metas junto con sus respectivos indicadores, constituyendo un llamado universal para erradicar la pobreza, preservar el planeta y asegurar que, para el año 2030, todas las personas gocen de paz y prosperidad (United Nations [UN], 2015). Sobre la base de estos principios, se impulsan cinco fundamentos esenciales para respaldar las decisiones en relación con los ODS, conocidos como “las cinco P’s” –Personas, Planeta, Prosperidad, Paz y Alianzas (en inglés, Partnership)–, que definen los bloques en los cuales se pueden clasificar los problemas socioambientales relevantes según su conexión (Tabla 1).

Tabla 1. Tabla utilizada en la publicación 4 para exponer la conexión entre los Problemas Socioambientales Relevantes (PSR) y los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS).

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

Fuente: Adaptación basada en los trabajos de la ONU (2015) y de Miedes (2022). *Publicación 4*

A partir de esta clasificación y el preámbulo previo de la Convención de Faro de 2005, donde se encontraban implícitos estos principios, el patrimonio es un vector fundamental para el desarrollo sostenible (Miedes, 2022), pues desde el Consejo de Europa se insta a abordar PSR para educar en pensamiento crítico, a construir una ciudadanía

comprometida, democrática y transformadora (González-Monfort, 2019), y a destacar al patrimonio como elemento articulador para el desarrollo y la participación y transformación ecosocial (González-Reyes, 2018; Fontal et al., 2021).

2.2.2. Los patrimonios controversiales

Tal y como se recoge en las nuevas investigaciones realizadas en el campo de la educación patrimonial en el marco del Proyecto EPITEC2 (Estepa, 2019b; Cuenca, 2023; Martín-Cáceres et al., 2021), este carácter vinculante que se establece entre el patrimonio y las personas (Fontal & Marín-Cepeda, 2018), permite que los problemas socioambientales relevantes sean abordables a partir del tratamiento de los conflictos que pueden subyacer en el propio patrimonio (Arroyo et al., 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a).

La oportunidad que encontramos reside en que la enseñanza de estas perspectivas patrimoniales nos permite trabajar esos temas controvertidos desde un enfoque ecosocial para formar una ciudadanía comprometida con la defensa y participación en la gestión, conservación y salvaguarda del patrimonio (Estepa y Martín-Cáceres, 2018; 2020).

De este modo, se podrá alcanzar una educación patrimonial que posibilite la adquisición de un mayor compromiso con su comunidad, la comprensión y reflexión sobre posibles consecuencias de los actos acaecidos entre las conexiones pasado-presente-futuro, con el fin de comprenderlos y valorarlos desde una perspectiva crítica y constructiva (Arroyo y Cuenca, 2021; Ibagón y Miralles, 2021).

El trabajo sobre temas controvertidos en la escuela presenta muchos retos. En el marco del Proyecto EPITEC2, esto suscita dos preguntas: ¿En qué medida están preparados los futuros profesores para afrontar algunos de estos retos? ¿En qué medida los programas de formación del profesorado les ayudan a comprender el trasfondo histórico de los conflictos actuales y a desarrollar competencias y estrategias pedagógicas para enseñar temas controvertidos?

En el trabajo educativo sobre patrimonios controversiales del Proyecto EPITEC2, hemos adoptado los ocho elementos para crear planes de estudio eficaces y la práctica reflexiva para la enseñanza de temas controvertidos del marco propuesto por Pace (2021) (Figura 1).

Figura 1. Marco para la enseñanza de temas controvertidos, piedra angular de la educación democrática.



Fuente: Extraído de Pace, J. L. (2021). *Hard Questions. Learning to Teach Controversial Issues*. Rowman & Littlefield. También incluido en su web: <https://teachingcontroversies.com/framework/>

Los patrimonios controversiales, como así denominaron Martín-Cáceres y Estepa (2018), se definen como las diferentes perspectivas que se pueden proyectar sobre aquellos elementos patrimoniales que son seleccionados didácticamente en atención a diversas causas que suscitan o generan conflicto, controversia, dilema o debate, ya sean de carácter ideológico, político, económico, social, cultural, medioambiental, por interacción entre ellos, o que conlleven algún tipo de discriminación o dominancia hegemónica de un elemento sobre otro haciendo que este último sea olvidado o silenciado (Arroyo et al., 2022; Estepa et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023a). Según estos mismos autores, estas perspectivas se clasifican en:

- **Antipatrimonio.** Puede servir para educar en una ciudadanía no violenta, crítica y democrática, para un establecimiento de vínculos emocionales con las víctimas. Supone la enseñanza de la historia con memoria para concienciar al alumnado de las consecuencias (Estepa & Martín-Cáceres, 2018; Estepa, 2024), pues representan contravalores como ejemplo de las atrocidades cometidas en las guerras y en los conflictos violentos. De este modo, en la enseñanza del patrimonio se pueden establecer vínculos emocionales con las víctimas de las barbaries cometidas en

distintas épocas, a partir de elementos históricos como los campos de concentración y exterminio nazi, como Dachau, Mauthausen y Auschwitz (Estepa, 2019a), porque poner el foco en los olvidados o vencidos y en los lugares de la memoria significa otra manera de enseñar hechos históricos propiciando la empatía histórica, la inteligencia emocional y el pensamiento crítico (Delgado-Algarra & Estepa, 2014).

- **Patrimonio de la crueldad.** Este concepto hace referencia a aquellas costumbres que forman parte de la tradición cultural de los pueblos y que suponen algún tipo de violencia sobre personas y/o animales. Destacamos como ejemplo de patrimonios de la crueldad las corridas de toros, declaradas por algunas comunidades autónomas de España como elemento patrimonial a proteger, en contraposición a las posturas de otras comunidades que prohíben su desarrollo. Por su parte, a nivel estatal se defiende que la tauromaquia pertenece al patrimonio cultural común y que tiene una indudable relevancia en la realidad social de nuestro país (Martín-Cáceres et al., 2021). Por otro lado, en el contexto internacional, desde esta perspectiva podemos tratar problemas socialmente relevantes como la esclavitud, a través de elementos patrimoniales como el Monumento a los esclavos de Stonetown, Zanzíbar (Tanzania), donde se representa el maltrato y las condiciones infrahumanas de servidumbre que sufrían las personas tan sólo por ser de etnias diferentes, para sensibilizar al alumnado sobre problemáticas como el racismo o la xenofobia, y promover una conciencia crítica encaminada a la justicia social y alineada en contra de cualquier violación de los Derechos Humanos.
- **Patrimonio interesado.** Incluye ejemplos de gestión y conservación patrimonial donde surgen conflictos entre lógicas políticas, ideológicas, culturales, económicas, ecológicas y sociales., y que se ponen en juego en los procesos de selección y activación del patrimonio. Estos sirven para promover la reflexión y el debate acerca de la conservación, el uso y disfrute, los límites del desarrollo económico y su propia responsabilidad sobre el patrimonio como ciudadanía activa. En este punto encontramos ejemplos históricos de movilizaciones ciudadanas de defensa del territorio, que generaron un conflicto por pretender frenar la modificación o destrucción del patrimonio de su localidad ocasionado por la especulación urbanística u otros proyectos de interés político y económico, como los Cabezos de Huelva (Arroyo y Cuenca, 2021), o el poblado ibérico del Puig de Sant Andreu de Ullastret (Alcalde et al., 2012). Ambos ejemplos son indicativos de situaciones de implicación de la sociedad en procesos de patrimonialización actuales y pasados, y pueden ser tratados para trabajar la controversia y desarrollar el pensamiento crítico y divergente

como espacios de debate para la interpretación de problemáticas propias actuales y futuras.

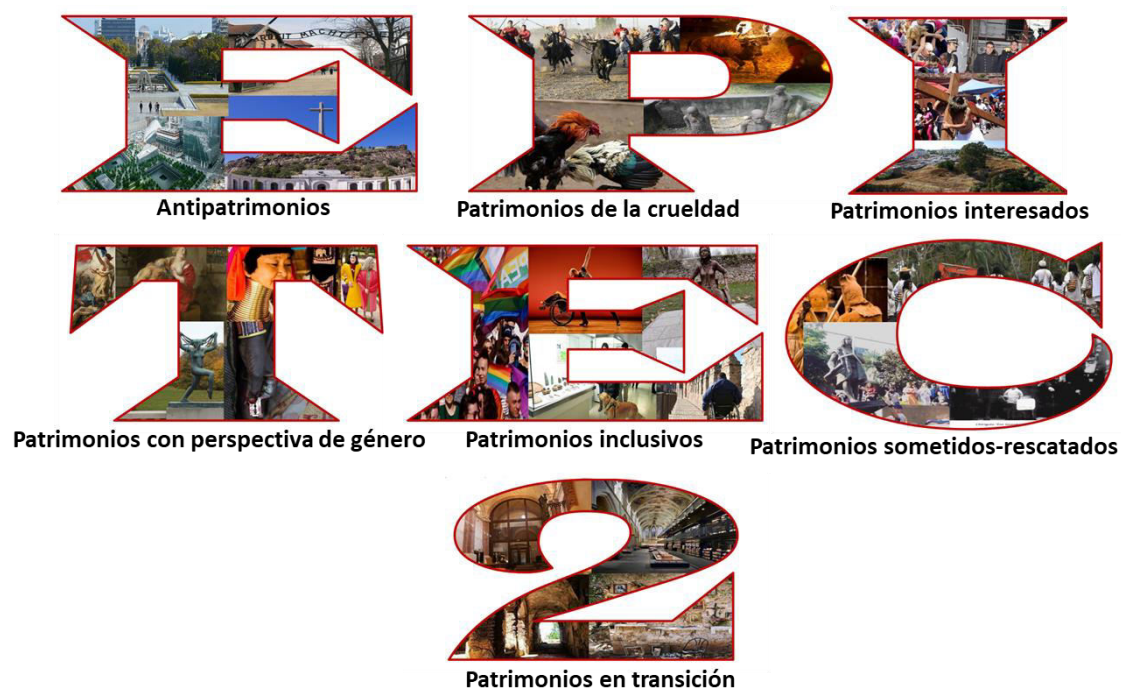
- **Patrimonio con perspectiva de género.** Se trata de una revisión crítica de la jerarquización patrimonial, destacando elementos visibles o invisibles que difieren solo por el género de sus creadores. Esto incluye representaciones del género femenino con roles estereotipados, requiriendo una mirada feminista hacia el patrimonio. Esta perspectiva se pretende utilizar para trabajar en el aula el problema social relevante de la desigualdad de género, ya que la lectura dominante en los distintos espacios patrimoniales continúa siendo androcéntrica y patriarcal (Alario & Lucas, 2018; Estepa & Martín-Cáceres, 2020). Según Bokova (2015), la igualdad de género resulta fundamental para un desarrollo más inclusivo y sostenible, por ello, es necesario revisar y releer el patrimonio artístico que históricamente ha ocupado los museos e introducir obras creadas por mujeres coprotagonistas de la historia, pues sus aportes suponen miradas diferentes en cada uno de los momentos históricos y que, pese a su calidad, hasta ahora sus creaciones han permanecido en el olvido (Alario & Lucas, 2018).
- **Patrimonio inclusivo.** Implica una relectura crítica de la accesibilidad al patrimonio para abordar la diversidad, buscando la inclusión e integración de elementos que representen la multiculturalidad y pluralidad social. Esta perspectiva sigue una misma línea con los patrimonios con perspectiva de género. Un ejemplo que encontramos para trabajar en Ciencias Sociales puede ser la accesibilidad a los distintos museos o centros de interpretación del patrimonio, así como a los monumentos y construcciones históricas, puesto que la atención a la diversidad y pluriculturalidad de las personas en el campo del patrimonio debe partir de la comunicación de estos y, por tanto, de si son lo suficientemente accesibles para la totalidad de la ciudadanía (Gómez-Hurtado et al., 2021). Pero la perspectiva de la inclusión de minorías o grupos silenciados no termina ahí, pues podemos inculcar en la ciudadanía valores como el respeto y la tolerancia, destacando elementos patrimoniales como el Monumento a los discapacitados en Burgos. Participar en la prohibición de la exclusión de las poblaciones más vulnerables supone una acción indispensable hacia la inclusión (Ainscow et al., 2013), por lo que proponemos abordar el Día del Orgullo LGBT como patrimonio inclusivo. Esta fiesta supone un gran ejemplo de cómo trabajar problemas sociales actuales tan relevantes como la homofobia o transfobia, a partir de situar al alumnado en los orígenes históricos que motivaron la celebración de este día internacional y de potenciar su

empatía hacia colectivos que han sufrido, y siguen sufriendo, la represión y el sometimiento.

- **Patrimonio sometido-rescatado.** Este concepto alude a aquel patrimonio que se ve subyugado por la cultura dominante, normalmente políticamente impuesta, y que ha sido perseguido en muchos momentos de la historia; incluyendo al que se pretende hacer florecer y que entre en escena, para romper con la hegemonía del fuerte sobre el débil. Esta perspectiva se trabaja a partir del concepto de justicia social. Como ejemplo podemos encontrar la localidad de Portomarín (Lugo), un lugar donde las personas se han visto privadas de sus espacios de encuentro, de sus modos de vida, de un patrimonio heredado a lo largo de siglos por la construcción de un embalse, y que ha dado lugar a una inconexa relación del presente con su pasado (Castro-Fernández & López-Facal, 2019; Castro-Fernández, 2023). A través de este patrimonio sometido de enorme potencial como lugar de memoria a rescatar, la enseñanza del patrimonio puede actuar como resignificadora, reestablecer vínculos identitarios y otorgar a las personas la capacidad de revisar su herencia, además de hacer entender al alumnado que existen patrimonios que se han visto subyugados por momentos de la historia en el que la democracia y la acción social de los pueblos estaba siendo reprimida (Castro et al., 2021). Podemos encontrar otros ejemplos en la lucha actual del pueblo latinoamericano por desmitificar y suprimir las imágenes, monumentos, toponimia, etc., vinculadas al colonialismo, que supusieron en su momento el sometimiento de la cultura y las tradiciones que existían en el continente americano y que fueron silenciadas por la cultura dominante que llegó desde el continente europeo.
- **Patrimonio en transición.** Describe procesos de patrimonialización de elementos adaptados a las demandas sociales contemporáneas, ya sea a través de una inversión comercial (mercantilización del patrimonio) o una valorización directa (poner en valor el patrimonio como fin en sí mismo). Aquí podemos encontrar espacios que han ido adaptando sus usos a nuevas realidades y espacios de represión transformados en espacios de educación para la paz. En Galicia encontramos dos elementos patrimoniales en un proceso de descomposición y olvido, que han sufrido una modificación de su uso original, pero se han logrado preservar y son ejemplos de una perfecta adaptación a la topografía y a los elementos preexistentes que conformaban este enclave: el Museo do Pobo Galego, construido en el antiguo Convento de San Domingos de Bonaval con el objetivo de investigar, conservar, divulgar, defender y promover la cultura gallega (Braña-Rey, 2017); y el Parque de San Domingos de

Bonaval, situado justo detrás, en la antigua finca y cementerio del convento dominico rehabilitada como parque urbano pero que aún conserva los nichos (Suárez-García, 2019). Otro ejemplo, pero esta vez identificado como un proceso inverso de patrimonialización, es el uso para fines hoteleros que se les ha dado a elementos patrimoniales, y que resultan de reclamo turístico y por el que sacar un rendimiento económico a un espacio que estaba sufriendo el paso del tiempo y el olvido. En este punto, los futuros docentes podrían preguntarse si el nuevo uso de estos elementos patrimoniales es o no el adecuado y trabajar con las distintas perspectivas que puedan derivar de este dilema que se plantea (Figura 2).

Figura 2. Mosaico del Proyecto EPITEC2 con cada una de las perspectivas patrimoniales controversiales.



Fuente: Elaboración propia para su uso en actividades de difusión y transferencia del proyecto.

Con el Proyecto EPITEC2, el concepto de patrimonios controversiales, desde la perspectiva educativa, nace de la necesidad de desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico y argumentativo que le permita analizar la realidad cotidiana utilizando procedimientos de pensamiento y actuación propios de la ciencia, lo que podemos denominar como alfabetización crítica patrimonial (Cuenca & Estepa, 2013; Díez-Bedmar, 2020; Teixeira, 2006), siendo la formación ecosocial ciudadana de los estudiantes la finalidad del proceso educativo (Arroyo et al., 2022; Estepa, 2024).

Otra de las finalidades educativas de abordar las controversias que se generan en torno al patrimonio es que el alumnado en formación inicial docente analice críticamente la

historia hegemónica, la jerarquización de las relaciones, la dominación humana sobre los cuerpos y territorios y la discriminación, marginación y/o opresión de determinados grupos sociales y que sea capaz de emprender acciones individuales y colectivas para la construcción de una sociedad más justa, pacífica, igualitaria y sostenible (Sampedro-Martín et al., 2023a).

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

La controversia, el debate y el conflicto se están convirtiendo en estrategias poderosas para la educación ciudadana (Pagès, 2019; Serrano-Via & Vizuite, 2020). Son temas latentes y con recorrido en educación, aunque no siempre fueron tratados de manera voluntaria o consciente, pues eran vistos como obstáculo en lugar de oportunidad (Martín-Cáceres et al., 2021). De este modo, los problemas socioambientales relevantes y los patrimonios controversiales se configuran como elementos idóneos para su trabajo en la formación inicial del profesorado desde la perspectiva ecosocial, como contenidos de enseñanza o como recursos para el desarrollo de los estudiantes aspirantes a docentes, construyendo una ecociudadanía que busque la transformación social bajo los principios de justicia, ecojusticia, empatía, equidad e igualdad (Arroyo et al., 2024).

2.3. La metodología de enseñanza

El reto que supone enseñar un conocimiento social que resulte útil para que el alumnado logre desenvolverse con autonomía, responsabilidad y capacidad crítica en las sociedades actuales (Ferrerías et al., 2020) implica un proceso continuo de búsqueda de nuevas formas alternativas de enseñanza, para que el profesorado en formación inicial pueda nutrirse de metodologías activas, capaces de generar en su futuro alumnado aprendizajes más

significativos para educarles como ciudadanos críticos e implicados con los problemas ecosociales más relevantes de la actualidad (Estepa & Travé, 2012; Santisteban, 2019).

En esta misma línea, el Proyecto EPITEC2 propone la educación patrimonial como un elemento clave para la formación integral desde las primeras etapas educativas hasta la formación de los propios docentes, a partir de los denominados patrimonios controversiales. En este sentido, a través de la educación patrimonial se promueve el desarrollo del pensamiento crítico y de procesos de reflexión para la formación de una ecociudadanía democrática, participativa, transformadora y justa (Arroyo et al., 2022), para lo cual se emplean con éxito modelos de formación de futuros maestros basados en la perspectiva realista y la investigación escolar, la cual busca garantizar la integración de experiencias personales en la práctica de aula junto con los conocimientos puramente teóricos (Estepa, 2019a). Este modelo realista y las herramientas y estrategias didácticas que se ponen en juego contribuyen a la reconstrucción de experiencias previas y creencias que podrían dar lugar a una identidad profesional negativa (Beauchamp y Thomas, 2009). Este es un aspecto fundamental en la formación inicial docente, puesto que en muchas ocasiones el profesorado novel, después de haber realizado su formación inicial universitaria, accede a la profesión reproduciendo los mismos modelos que vivieron durante su formación preuniversitaria (Alsina, 2016). Por ello, se hace necesario seguir indagando sobre instrumentos y estrategias didácticas que favorezcan la construcción conjunta y reconstrucción de conocimientos en todas las fases de la formación inicial del profesorado (Santisteban, 2011).

2.3.1. Actividades gamificadas en la formación inicial docente

La educación patrimonial se configura como el marco idóneo para abordar las problemáticas socioambientales relevantes de nuestra sociedad (Martín-Cáceres et al., 2021), y, para ello, resulta esencial que los docentes sepan desarrollar en el aula propuestas que promuevan el pensamiento crítico de su alumnado a partir de metodologías innovadoras y vivenciales (Pineda et al., 2017). Así, la gamificación, entendida como el uso de elementos de diseño del juego en contextos de no juego (Deterding et al., 2011), puede ser una de las claves que contribuya a mejorar los mecanismos de funcionamiento de la formación inicial del profesorado, puesto que permite acercar los contenidos y desarrollar las competencias en el alumnado de grados universitarios, en especial, de los relacionados con la educación (Corchuelo-Rodríguez, 2018).

La formación inicial del profesorado, en la línea de la formación de una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida con el cambio y justicia social (Delgado-Algarra & Cuenca, 2020), se configura como un aspecto clave para que estos profesionales de la educación estén adecuadamente capacitados en su tarea de experimentar y diseñar materiales y propuestas didácticas en esta línea (Cuenca et al., 2021).

La investigación escolar de estos temas favorece el desarrollo del pensamiento crítico, por lo cual, deberíamos centrarnos en las concepciones que maneja el profesorado en formación inicial, respecto a los procesos de enseñanza (Martín-Cáceres et al., 2021), con el fin de dilucidar si los futuros docentes tienen las competencias necesarias para saber actuar al respecto, y si, por tanto, necesitan formación en el adecuado tratamiento de las temáticas controvertidas para el desarrollo del pensamiento crítico (Estepa et al., 2021).

En educación, cada vez más se implementan nuevas técnicas relacionadas con la gamificación porque se encuentran beneficios muy interesantes, tanto para el alumnado como para el propio profesorado (Nicholson, 2018; García-Lázaro, 2019; Veldkamp et al., 2020). En las actividades gamificadas se establecen relaciones entre el entorno, quienes juegan y entre ellos mismos, al tener que expresar sus emociones, ganar experiencias, pasarlo bien, relajarse y encontrar soluciones a los problemas (Moreno-Fernández et al., 2020; Ortiz-Colón et al., 2018). Además, los discentes muestran actitudes positivas hacia la gamificación de los contenidos, ya que fomenta la motivación del alumnado y, en general, les ayuda a recibir una retroalimentación positiva durante el proceso de enseñanza (Segura y Parra, 2019). Se puede afirmar que las actividades gamificadas contribuyen a mejorar las capacidades de comunicación, coordinación y colaboración entre iguales, mejorando la inclusión en el aula de todos los participantes en el juego, además, estas promueven en el alumnado una actitud positiva hacia la consecución del éxito académico (Moreno-Fernández et al., 2020).

Según el estudio de Perrota et al. (2013), el uso de la gamificación en las aulas parece mejorar los resultados de aprendizaje y aumentar el compromiso de los estudiantes con los procesos educativos. Este tipo de metodologías activas y gamificadas generan un alto nivel de motivación en el alumnado universitario, permiten el trabajo cooperativo y favorecen la adquisición de competencias clave y de los contenidos de las asignaturas (Moreno-Fuentes, 2019).

Basándonos en la literatura científica, encontramos varios antecedentes sobre gamificación en la formación inicial docente (Duggins, 2019; O'Brien & Pitera, 2019;

Zelaieta et al., 2019; Crujeiras et al., 2020; Cruz-Lorite et al., 2021), aunque solamente en contadas ocasiones en estos precedentes se utiliza alguna actividad gamificada para el trabajo de temas controvertidos actuales, como en los estudios de Clarke et al. (2017) o Nicholson (2018). Sin embargo, los docentes en formación inicial y en ejercicio siguen mostrando un alto desconocimiento sobre el uso educativo de estrategias gamificadas (Lorca et al., 2020; Sampedro-Martín & Estepa, 2022). Además, no se han observado trabajos anteriores que relacionen temáticas controvertidas, gamificación y patrimonio en la formación inicial docente. Esto significa que los docentes no encuentran referentes adecuados para unificar las potencialidades de la gamificación junto a los beneficios que aporta la educación patrimonial a partir de la controversia, por tanto, se dificulta la difusión y el uso de este tipo de estrategias en el aula para abordar problemas socioambientales relevantes de la actualidad. Por eso, resulta fundamental garantizar la formación de los futuros docentes en estas estrategias que favorezcan una perspectiva holística a la hora de abordar los conocimientos, creencias y sentimientos que facilitan el inicio de la construcción de un pensamiento crítico, aumentan la motivación, la inclusión y la cohesión grupal, y son consideradas como óptimas estrategias metodológicas alternativas que sitúan al alumnado en el centro de su propio aprendizaje de una manera activa y cooperativa (Nicholson, 2018; García-Lázaro, 2019).

Los discentes muestran actitudes positivas hacia la gamificación de los contenidos, ya que fomenta la motivación del alumnado y, en general, les ayuda a recibir una retroalimentación positiva durante el proceso de enseñanza (Segura & Parra, 2019). Se puede afirmar que las actividades gamificadas contribuyen a mejorar las capacidades de comunicación, coordinación y colaboración entre iguales, mejorando la inclusión en el aula de todos los participantes en el juego, además, estos promueven en el alumnado una actitud positiva hacia la consecución del éxito académico (Moreno- Fernández et al., 2020). Este tipo de metodologías activas y, en especial, las estrategias de gamificación generan un alto nivel de motivación en el alumnado universitario, permiten el trabajo cooperativo y favorecen la adquisición de competencias clave y de los contenidos de las asignaturas (Moreno-Fuentes, 2019), por eso resulta fundamentalmente necesario formar a los futuros docentes en estas estrategias.

Un ejemplo de actividad gamificada son los juegos de rol, que consisten en un juego colectivo compuesto por un narrador y participantes que adoptan roles y crean o recrean historias (Brell, 2006). El juego de rol permite un conocimiento empático de la realidad

y su estructura lleva implícita una parte de trabajo grupal, de interacción entre iguales, comportando situaciones creativas que los estudiantes interpretan como un medio para la adquisición de conocimiento (Alsina et al., 2016). Roda (2010) diferencia entre 4 modalidades del juego de rol (rol en vivo, rol escrito, rol de mesa y videojuegos de rol) con las que poder combinar múltiples opciones de implementación de esta estrategia en el aula. Los juegos de rol representan en la enseñanza de las ciencias sociales una propuesta didáctica innovadora con múltiples ventajas educativas a la hora de abordar problemas relevantes, ayudan al alumnado a formar opiniones fundamentadas, a estimular el pensamiento crítico, a desarrollar habilidades sociales y para la argumentación, y permiten poner el acento en aspectos procedimentales y actitudinales (Pons & De Soto, 2020; Sampedro-Martín & Estepa, 2022; Wesselow & Stoll-Kleemann, 2018).

Varios antecedentes como los estudios de Fernández-Gavira et al. (2018), Guerrero et al. (2012), entre otros, inciden sobre el poder que tiene una herramienta como el juego de rol en la etapa de Educación Primaria. Además, hemos encontrado que su valía como estrategia de enseñanza también ocupa desde la enseñanza secundaria (Cook, 2014; Shih et al., 2010) hasta la formación universitaria (Ortiz-de-Urbina et al., 2010) o formación del profesorado (Abella & Grande-de-Prado, 2010; Lucas et al., 2017;), e incluso se encuentran precedentes en la educación no formal (Rodela et al., 2017; Rodríguez-Santana, 2016).

Las siguientes estrategias comparten semejanzas entre sí, destacando que ambos son elementos divertidos, motivadores, excitantes, donde se mantiene el respeto y la colaboración mientras que se desarrollan habilidades comunicativas y pensamiento crítico (Sierra & Fernández, 2019), que se pueden aplicar con relativa facilidad en el aula. Por un lado, el Escape Room es un juego en el que un grupo de personas tienen que colaborar de forma activa en la resolución de diferentes enigmas y problemas para alcanzar el objetivo de salir de una habitación (Borrego et al., 2017; Eukel et al., 2017; Moreno-Fernández et al., 2020). Por otro lado, el Breakout consiste en abrir una caja cerrada con distintos tipos de candados, y para obtener los códigos que los abren es necesario resolver problemas (Negre, 2017). Varios profesionales de la educación como Nicholson (2018) o Veldkamp et al. (2020) están introduciendo estas estrategias porque encuentran grandes beneficios de interés para el alumnado y el profesorado. Según García-Lázaro (2019), la peculiaridad de los Escape Rooms es que son un recurso que demanda el uso de gran variedad de personalidades en los jugadores. Por su parte,

Moreno-Fuentes (2019) indica que el Breakout es una experiencia que está más estrechamente relacionada con la acción educativa.

Por concluir este apartado, cabe destacar que este tipo de metodologías activas de gamificación generan un alto nivel de motivación en el alumnado universitario, permiten el trabajo cooperativo y favorecen la adquisición de competencias clave y de los contenidos de las asignaturas, por eso resulta fundamentalmente necesario formar a los futuros docentes en estas estrategias (Alajaji & Alshwiah, 2021; Edo, 2023).

2.3.2. Civil Dialogue®: una herramienta con potencial pedagógico

El Civil Dialogue® es una técnica de debate estructurado sobre temas controvertidos, a los que los creadores llaman *hot topics*, en la que los participantes deben tomar partido sobre una afirmación provocadora, ocupando cinco asientos organizados en semicírculo, y exponiendo sus puntos de vista que pueden ir desde “totalmente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo” (Linde et al., 2014).

Este formato deliberativo fue diseñado en 2004 en la Hugh Downs School of Human Communication de la Arizona State University, como una respuesta ciudadana a la creciente polarización en la retórica política y los *social media*. El modelo está basado en la premisa de que personas con perspectivas diferentes pueden entablar una comunicación productiva y escucharse mutuamente en un ambiente de respeto y tolerancia. A diferencia del debate clásico entre dos posiciones antagónicas, el Civil Dialogue® permite explorar los matices y se asemeja más a una conversación que a una confrontación (Olson et al., 2013).

Una ronda de Civil Dialogue® está compuesta por un facilitador y la audiencia, y suele durar entre 30 y 45 minutos. Si bien hay variaciones, típicamente el proceso sigue unos pasos previamente establecidos por Genette et al. (2018) (Tabla 2):

Tabla 2. Pasos y acciones establecidas para el desarrollo del Civil Dialogue®.

Paso	Acciones del Civil Dialogue®
1	El facilitador presenta la controversia y la afirmación provocadora
2	La audiencia, en forma individual, reflexiona y se posiciona en silencio sobre la controversia
3	Se invita a cinco voluntarios de la audiencia que tengan puntos de vista diferentes en cuanto a la problemática para que se sienten en los asientos correspondientes, en una especie de escala de Likert humana
4	El facilitador comparte algunas reglas cívicas básicas de la deliberación antes de comenzar con el diálogo

-
- 5 Los cinco participantes hacen una breve declaración de apertura (2-3 minutos) para explicar por qué se sentaron en cada una de las sillas dispuestas en el semicírculo
 - 6 Los participantes entablan un diálogo entre ellos
 - 7 La audiencia hace comentarios y formula preguntas a los participantes
 - 8 Los participantes responden y hacen sus comentarios finales
 - 9 El facilitador cierra el diálogo resumiendo los puntos expuestos en el desarrollo de la dinámica.
-

Fuente: Adaptación basada en estudios anteriores (Genette et al., 2017; 2018; Linde et al., 2014; Olson et al., 2013; 2018a; 2018b; Razzante, 2019; Razzante et al., 2020) y en las publicaciones 7 y 8.

Algunas de las reglas cívicas básicas que el facilitador recuerda a la audiencia y los participantes son usar un discurso veraz y auténtico, no atacar a otros participantes o a miembros de la audiencia, escuchar con atención y respeto, usar sus propias palabras y evitar eslóganes y consignas (Sampedro-Martín, 2023).

El Civil Dialogue® facilita un proceso de deliberación respetuosa sobre temas relevantes de la actualidad (Razzante, 2019), promueve la escucha activa, la autenticidad y el *feedback*, evita enmarcar las conversaciones como disputas con vencedores y vencidos, y alienta a los participantes a expresar su desacuerdo sin recurrir al lenguaje demonizador u hostil (Linde et al., 2014). Esta herramienta se ha empleado en distintos contextos para debatir sobre temáticas como los impuestos, el aborto, el matrimonio homosexual, la legalización de la marihuana, la guerra, el racismo, el control de armas, o las elecciones, entre otras. En el Civil Dialogue® el propósito no es tomar una actitud defensiva, sino ayudar al público a recordar que en la ciudadanía puede albergarse una amalgama de diferentes puntos de vista, y no por ello hay que censurar al contrario. El objetivo de este proyecto es que los ciudadanos se conviertan en “comunicadores cívicos”, adoptando actitudes como ser honesto, estar atento a las elecciones lingüísticas, ser multipresente, ser consciente del cambio, cuidar su estilo comunicativo, asumir responsabilidades, y convivir con las desavenencias (Genette et al. 2017; 2018; Razzante et al., 2020).

En Estados Unidos de América, el Civil Dialogue® se implementa principalmente en espacios comunitarios o académicos de nivel universitario, es decir, con población adulta. Sin embargo, Genette et al. (2017) han observado que también puede aplicarse en contextos escolares con niños y adolescentes, a pesar de que el principal interés de estos autores sigue siendo la mejora de la comunicación entre las personas, promoviendo procesos deliberativos efectivos. Esto implica lograr que la participación sea lo más auténtica y espontánea posible (Olson et al., 2018a); auténtica en el sentido en que los

participantes expresen su opinión personal, sus sentimientos y su postura sobre el tema controvertido; espontánea en tanto en cuanto los participantes reaccionen inmediatamente a la afirmación provocadora, sin preparación previa. Además, según Linde et al. (2014), lo verdaderamente crucial es que los individuos se expresen libremente y escuchen con respeto a los demás.

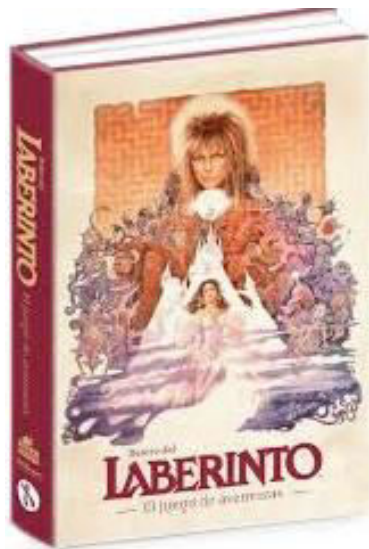
En cuanto a antecedentes que utilicen el Civil Dialogue® en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a pesar de la escasa bibliografía, se encuentran propuestas de controversias como la supremacía racial en Secundaria (Razzante, 2019) o el cierre de un parque nuclear (Cruz-Lorite et al., 2021). Cabe destacar que los fundadores de esta estrategia recomiendan su uso en todas las etapas educativas, si bien consideran fundamental formar a futuros docentes en primer término (Genette et al., 2017).

En definitiva, esta actividad es menos conocida, pero supone una gran herramienta de enorme potencial para el trabajo de problemas socioambientales de relevancia en la actualidad y fomenta valores como la empatía y el respeto. No obstante, podría resultar aún más interesante poder situar a cada estudiante en posturas contrarias a la suya propia combinándola con un juego de rol, como se puede observar en la propuesta de simulación de debates de Cruz-Lorite et al. (2021).



CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO: Dentro del Laberinto





CAPÍTULO 3.

MARCO METODOLÓGICO:

Dentro del Laberinto

3.1. Metodología

3.2. Problemática de la investigación

3.3. Objetivos generales y específicos

3.4. Fases y muestras

3.5. Instrumentos de la investigación

3.5.1. El sistema de categorías, donde todo empieza y termina

3.5.2. Instrumentos de recogida de información

*“El ingrediente que define una aventura: el conflicto”
Vedovelli, 2019.*

3.1. Metodología

Las tesis por compendio de artículos tienen una particularidad metodológica con respecto a las tesis extensas o de formato tradicional, y es que lo habitual es que sean multimétodo, ya que cada uno de los artículos responde a una pregunta, por lo que los informantes y las técnicas van cambiando a pesar de que parten de un tronco común (Carreño-Barrios, 2021). La investigación cualitativa, característica de las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales, nos proporciona aspectos diferentes de aquellos concernientes a la investigación cuantitativa (Flick, 2018; Medardo et al., 2022).

Los métodos mixtos son multimetódicos, es decir, “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos” (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018, p. 612). La elección por este método se debe a la implicación de la interacción y potenciación de instrumentos característicos de la metodología cuantitativa, como el cuestionario, y de la metodología cualitativa, como el grupo de discusión. En esta investigación se sigue una secuencia en la que lo cuantitativo precede a lo cualitativo, aunque a ambos enfoques se le otorga la misma prioridad con el objetivo de comprender la naturaleza compleja del problema de investigación abordado desde la óptica del análisis de dos realidades, objetiva y subjetiva (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018).

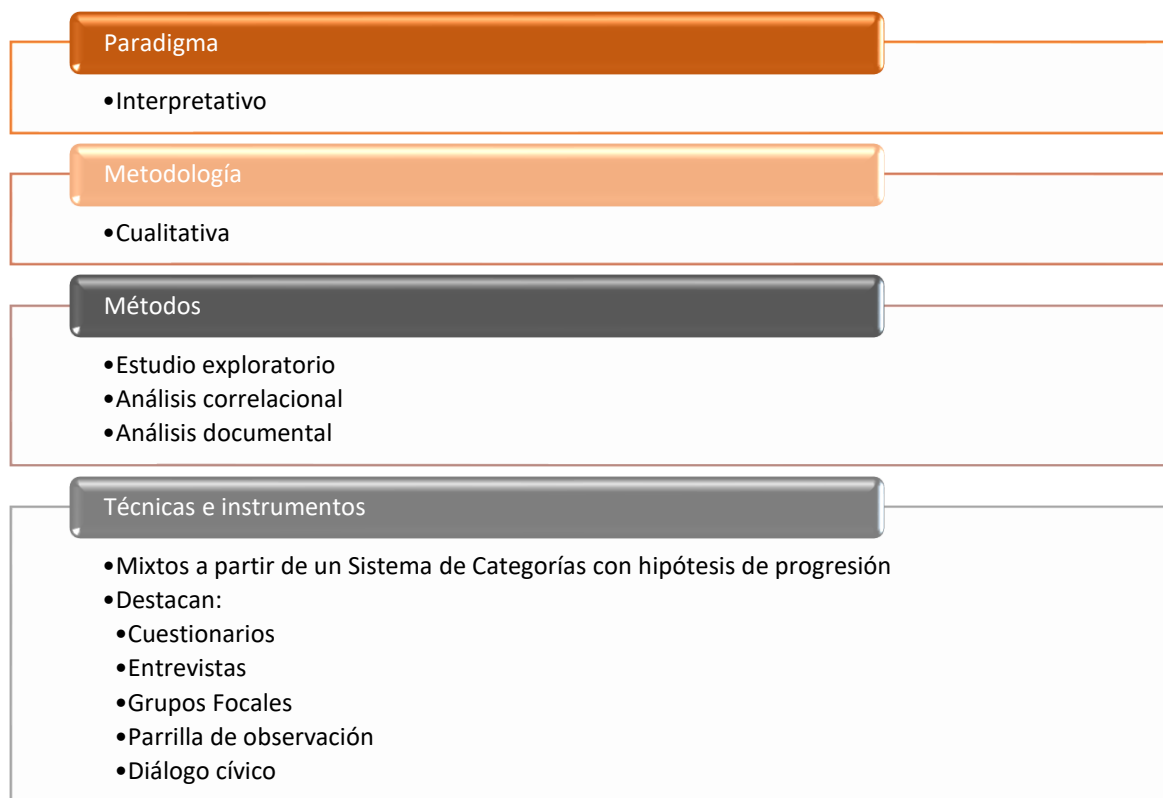
Por eso, en este estudio empleamos un enfoque multimétodo, introduciendo técnicas cuantitativas para analizar rasgos estructurales y resolver problemas como la generalidad para la investigación cualitativa, más centrada en los aspectos de proceso de la tesis (Ortega-Sánchez, 2023; Ruiz-Bolívar, 2011). Al igual que con los métodos mixtos, los estudios pueden ser una combinación de métodos cuantitativos, métodos cualitativos o ambos.

La mayoría de las publicaciones presentadas en esta compilación se encuadran dentro del paradigma interpretativo o naturalista para comprender y ahondar en los fenómenos (Treagust & Won, 2023), partiendo de la educación como un constructo social, sujeto a interpretaciones subjetivas y a los significados que le otorgan los investigadores implicados en el estudio (Sabariego, 2016). Aunque no todos los instrumentos de recogida de información son de corte cualitativo, porque se usan cuestionarios y programas ofimáticos de tratamiento de datos cuantitativos, pero el objetivo al que responden es de carácter interpretativo porque el diseño es de tipo descriptivo (Gil-Álvarez et al., 2017;

Mousalli-Kayat, 2015). Se ha seleccionado este paradigma porque se esfuerza por comprender e interpretar lo que el sujeto estudiado está pensando o el significado que le da al contexto; se hace todo lo posible por tratar de entender el punto de vista del sujeto que se observa, en lugar del punto de vista del observador; se pone énfasis en comprender al individuo y su interpretación del mundo que lo rodea; y, por tanto, porque su principio clave es que la realidad se construye socialmente (Kivunja & Kuyini, 2017).

Algunos de los otros instrumentos son entrevistas semiestructuradas, las fichas de observación sistemática, el grupo focal o el diseño del diálogo cívico, e incluso el propio diseño gamificado como instrumento (Martínez-Hita et al., 2021). Como instrumento marco se utiliza una hipótesis de progresión desarrollado a través de un sistema de categorías. Entre los métodos utilizados, destacan el análisis documental a partir de una revisión sistemática, el estudio exploratorio a partir de un muestreo intencional o el análisis correlacional entre otros. La mayoría de las publicaciones son de corte cualitativo usando técnicas mixtas que responden principalmente al siguiente esquema (Figura 3).

Figura 3. Estructura de las investigaciones que originan la tesis doctoral.



Fuente: elaboración propia.

Esta variedad de métodos e instrumentos para dar respuesta a una pregunta de investigación, con su correspondiente objetivo general, el enfoque multimétodo al que

nos hemos referido, se engloba en el denominado paradigma de la complejidad, ya que aproximaciones diferentes y complejas requieren un marco multifocal y complejo (Ruiz-Bolívar, 2008).

En esta tesis doctoral, los tres artículos/capítulos de libro obligatorios se complementan con cinco más para aproximarse a la problemática de investigación a partir de diferentes ópticas y, de esta manera, dar coherencia interna a todo el trabajo que se defiende. De esta manera, el marco general se corresponde con el objetivo general para después, para cada objetivo específico se realiza una micro investigación completa para dar respuesta al mismo que, a su vez, se corresponden con uno o varios de los artículos científicos o capítulos de libros presentados que se especificarán en el subapartado de este capítulo dedicado a los objetivos de investigación.

A continuación se presentan todas las publicaciones que forman parte de este compendio, resaltándose en negrita los nombres de aquellas que se han seleccionado como las tres obligatorias exigidas en la normativa de tesis doctoral de la Universidad de Huelva¹.

1. 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>
2. Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (2023a). **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. <https://doi.org/10.4324/9781003289470-7>
3. Sampedro-Martín, S. (2023). **Gamificación en la formación inicial del profesorado: Juego de rol y otras estrategias educativas innovadoras**. In A. Urrutia, N. Idoiaga, M. Gezuraga, N. Berasategi, I. Alonso, & A. Romero (eds.), *Innovación Educativa en Enseñanza Superior* (pp. 60-67). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

¹ A partir de aquí, para no repetir la cita completa de cada una de estas publicaciones, cada vez que se hagan referencia a las mismas en este capítulo, se pondrá Publicación 1, Publicación 2, Publicación 3 y así sucesivamente siguiendo el orden seguido en esta presentación.

4. Sampedro-Martín, S., Castro-Fernández, B. M., Cuenca, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (en prensa). Patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes: ¿Qué preocupa a los futuros docentes? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, x(x), xx-xx.
5. Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J., & Cuenca, J. M. (en prensa). La visión de los futuros docentes de Educación Primaria sobre los patrimonios controversiales. *RIFOP*, x(x), xx-xx.
6. Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (2023b). **Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions**. *Sustainability*, 15(10), 8051. <https://doi.org/10.3390/su15108051>
7. Sampedro-Martín, S., & Martín-Cáceres, M. J. (2023). El Civil Dialogue para la formación inicial docente en Didáctica de las Ciencias Sociales. In L. Hinojo, J. J. Victoria, B. Berral, & J. A. Martínez Domingo (eds.), *Propuestas didácticas para la nueva sociedad del conocimiento* (pp. 595-608). Dykinson.
8. Sampedro-Martín, S., & Schugurensky, D. (en prensa). La dimensión pedagógica del Diálogo Cívico y el juego de rol para el tratamiento de los patrimonios controversiales. *Revista Colombiana de Educación*, x(x), xx-xx

3.2. Problemática de la investigación

En la investigación cualitativa tenemos que basarnos también en las teorías existentes y los resultados de la investigación empírica, a menos que queramos arriesgarnos a empezar nuestra investigación sin conocer el terreno (Barboza & Pereira, 2020; Flick, 2022). Para desarrollar nuestro proyecto de investigación y elaborar la pregunta sobre la que poner el foco de nuestra tesis, seguimos una serie de pasos cruciales en el proceso de planificación.

En primer lugar, los intereses e ideas para la investigación parten desde las experiencias, tanto personales como sociales, en cuanto a la estrategia del juego de rol, y otras metodologías activas, y el valor fundamental del patrimonio en términos educativos; también son el resultado de trabajos anteriores sobre juegos de rol (Abella & Grande-de-Prado, 2010; Cook, 2014; Rodela et al., 2017; Shih et al., 2010) o sobre Civil Dialogue® (Cruz-Lorite et al., 2021; Genette et al., 2017; Razzante, 2019), sobre temas controvertidos (Kerr & Huddleston, 2016; López-Facal, 2011; Santisteban, 2019), sobre patrimonios controversiales (Estepa & Martín-Cáceres, 2020; Serrano-Via & Vizueté,

2020), sobre la educación ciudadana (Anderson, 2019; Delgado-Algarra & Cuenca, 2020), o sobre la unión de la actividad gamificada y el patrimonio (Sampedro-Martín & Estepa, 2022) y las nuevas preguntas derivadas de estos últimos hallazgos previos; como además del interés metodológico especial en explorar el potencial o los límites del juego de rol y el Civil Dialogue® y los patrimonios controversiales como elementos para el desarrollo de una formación ecociudadana. Con estas premisas desarrollamos nuestra idea general: enseñar a enseñar los patrimonios controversiales a través de una herramienta creada de la fusión entre algunas de las características del Civil Dialogue® y otras propias del juego de rol, para que los docentes en formación inicial puedan vivenciarla con el fin de mejorar su preparación ante los desafíos que supone abordar cuestiones candentes en el aula.

En segundo lugar, nos planteamos la pregunta de investigación general que marcará el rumbo de esta tesis doctoral: ¿Cuáles son los obstáculos y las buenas prácticas que se detectan en la implementación de una propuesta didáctica sobre patrimonios controversiales a través de una estrategia educativa innovadora en la formación inicial del profesorado? De esta cuestión emana nuestro objetivo general, en el que tratamos de detectar obstáculos y buenas prácticas en la implementación de una propuesta didáctica gamificada sobre patrimonios controversiales a través de herramientas como el Diálogo Cívico y el Juego de Rol para docentes en formación inicial, con el fin de que puedan desarrollar una educación ecociudadana de su alumnado.

En tercer lugar, al ser una tesis por compendio, la perspectiva de investigación que adoptamos dependerá del estudio concreto que se realice para cada publicación, pero, sobre todo, hace referencia a la descripción de la creación de situaciones sociales, nacida de posiciones teóricas cercanas al constructivismo y la etnometodología. En este sentido, desde esta perspectiva los datos se recogen en grupos de discusión, etnografía u observación (participante) y registrando las interacciones en grabaciones de audio o vídeo. Estos datos se analizan luego utilizando análisis del discurso o de la conversación (Flick, 2022). Esta creación de situaciones sociales está reflejada en la implementación de la estrategia educativa elegida para trabajar los patrimonios controversiales en la generación de una formación ecociudadana en la formación inicial del profesorado de la Universidad de Huelva; situaciones que describimos a partir de métodos de recogida de datos como la etnografía y los grupos de discusión, y de métodos de interpretación como

el análisis de la conversación a partir de un sistema de categorías y una hipótesis de progresión determinando distintos niveles de conocimiento.

Por tanto, la pregunta troncal que alude a la problemática de esta investigación se divide en 6 subproblemas relacionados con cada uno de los objetivos descritos en el siguiente apartado. Esta simbiosis le otorga cierto grado de coherencia y solidez a la tesis doctoral, que junto a la relación objetivo-publicación vuelve a justificar la elección por realizar un trabajo por compendio, como así se ha demostrado en tesis anteriores con características similares realizadas en el marco del Proyecto EPITEC (Ferrerías, 2015; Gómez-Hurtado, 2023; Trabajo, 2020). Muestra de ello, la tabla de coherencia interna de la tesis doctoral recogida en el ANEXO IV, donde convergen los elementos clave que componen la estructura fundamental de este estudio. Las subpreguntas específicas o subproblemas que nos hemos planteado son las siguientes:

- **P1.** ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran los docentes de Educación Primaria para integrar la gamificación en sus aulas y qué estrategias sugieren para enseñar patrimonios controversiales de forma lúdica y significativa?
- **P2.** ¿Cómo se puede construir un marco conceptual que conecte el uso didáctico de patrimonios controversiales, problemas socioambientales y gamificación en la formación inicial del profesorado?
- **P3.** ¿Cuáles son los patrimonios controversiales y problemas socioambientales más relevantes en los contextos universitarios nacionales e internacionales que deben ser enseñados en la formación inicial del profesorado?
- **P4.** ¿Qué concepciones tienen los docentes en formación inicial de distintas universidades nacionales e internacionales sobre problemas socioambientales, patrimonios controversiales y gamificación, tanto de manera individual como en su interacción?
- **P5.** ¿Cómo varían las ideas previas de los docentes en formación inicial de diferentes universidades sobre la enseñanza de temas controvertidos en educación patrimonial y cuáles son los enfoques más deseables para abordarlos?
- **P6.** ¿Qué diferencias existen entre los obstáculos metodológicos que enfrentan los docentes en ejercicio y los docentes en formación inicial, y qué estrategias de gamificación pueden promover el pensamiento crítico, la comunicación y la educación para la democracia a través de los patrimonios controversiales?

3.3. Objetivos generales y específicos

Como se ha señalado en el apartado introductorio de este capítulo, se plantea un objetivo general (OG) que se persigue de forma indirecta en cada una de las publicaciones que se presentan en este compendio y que se formula de la siguiente manera:

- **OG.** Detectar obstáculos y buenas prácticas en la implementación de una propuesta didáctica gamificada sobre patrimonios controversiales a través de herramientas como el Diálogo Cívico y el Juego de Rol para docentes en formación inicial, con el fin de que puedan desarrollar una educación ecociudadana de su alumnado.

No obstante, nuestra investigación ha de erigirse a partir de aproximaciones más específicas que nos conduzcan a resolver la pregunta principal y a alcanzar nuestro objetivo general. Por ello, establecemos una lista de un total de seis objetivos específicos (OE) que a su vez son hilo conductor de las diferentes fases en las que se ha desarrollado esta tesis doctoral y que han servido como estrategia para una planificación sólida de todo el proceso investigativo, asociando una o varias de las publicaciones a un objetivo específico, garantizando, de esta forma, resultados para cada uno de ellos.

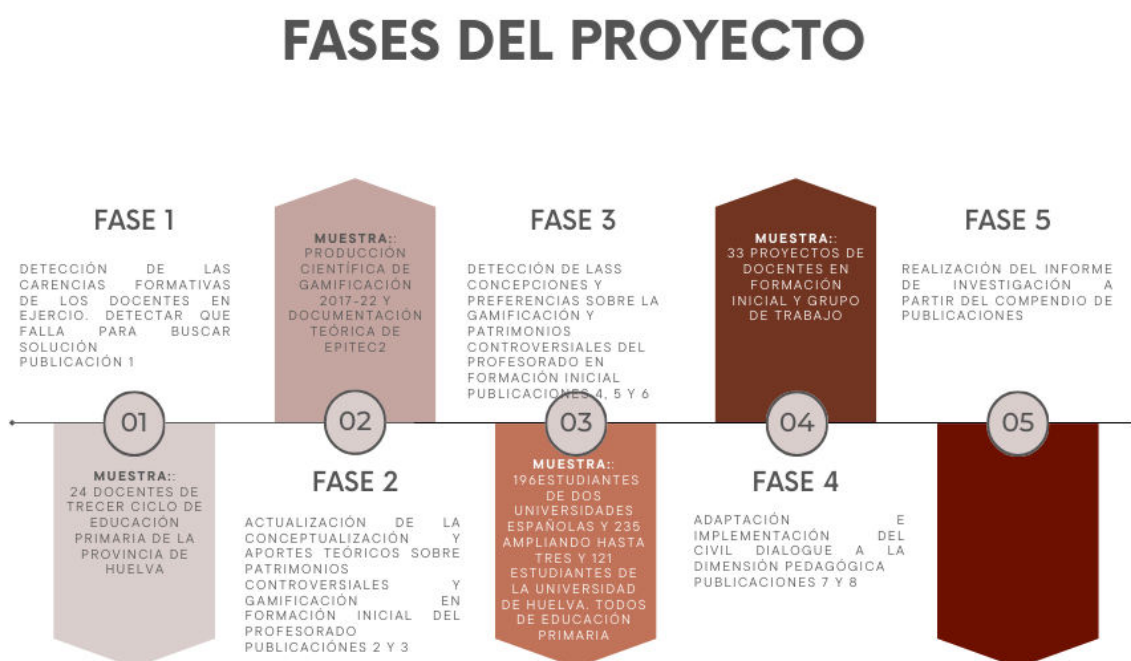
- **OE1.** Conocer cuáles son los obstáculos que encuentran los docentes de Educación Primaria en ejercicio para implementar la gamificación en sus aulas y saber qué estrategias proporcionan para trabajar los patrimonios controversiales de manera significativa y lúdica.
- **OE2.** Establecer un marco conceptual que relacione el uso didáctico de los patrimonios controversiales, los problemas socioambientales relevantes y la gamificación haciendo especial hincapié en la formación inicial docente.
- **OE3.** Delimitar el conjunto de patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes que intervienen en los contextos universitarios de ámbito nacional e internacional, y que son susceptibles de enseñar en la formación inicial del profesorado.
- **OE4.** Identificar las concepciones de los docentes en formación inicial en diferentes universidades nacionales e internacionales sobre problemas socioambientales relevantes, patrimonios controversiales y gamificación, de manera individual o por interacción entre ellos.

- **OE5.** Comparar las ideas previas de los docentes en formación inicial de distintas universidades y cómo se deberían enseñar los temas controvertidos en educación patrimonial para determinar qué es lo deseable.
- **OE6.** Establecer comparativas entre los obstáculos metodológicos que presenta el profesorado de Educación Primaria en ejercicio y en formación inicial y realizar propuestas de estrategias de gamificación que promuevan el pensamiento crítico, la comunicación y la formación para la democracia a través de los patrimonios controvertidos.

3.4. Fases y muestras

En una primera visual al título de este subapartado, puede resultar poco ortodoxo que la muestra de investigación aparezca en plural, pero esto no es más que una consecuencia del trabajo multimétodo que supone una tesis por compendio de publicaciones, ya que se trabajan con muestras diferentes en los distintos artículos que según su temática y el método usado, cambia el tipo de muestra, que va variando entre informantes, materiales y proyectos. La tesis se desarrolla en un total de cinco fases, con un número desigual de publicaciones en cada una de ella y con una muestra variante entre las mismas (Figura 4).

Figura 4. Fases de investigación de la tesis doctoral.



Fuente: elaboración propia.

Fase 1: Detección de las carencias formativas en los docentes en ejercicio de Educación Primaria. Esta primera investigación se realiza para saber las necesidades, obstáculos y el interés de los docentes en aplicar la gamificación en sus aulas, arrojando como resultados una demanda de los propios docentes sobre la necesidad de formarse en nuevas tendencias educativas como la gamificación, personificada en el juego de rol, para mejorar la enseñanza en general, y del patrimonio en particular. A partir de esta necesidad se desarrollan las siguientes fases enfocadas al cambio en el profesorado en formación inicial. En este caso se usa una muestra de 24 informantes, docentes del tercer ciclo de Educación Primaria, 13 de centros públicos y 11 de centros concertados, de la Provincia de Huelva. Resultado de la investigación de esta primera fase es la Publicación 1.

Fase 2: En este momento del desarrollo de la tesis doctoral, se realiza un estado de la cuestión y una conceptualización actualizada tanto de gamificación como de patrimonios controversiales. En esta fase de la investigación se procede a sentar las bases teóricas que sustenta todo el proceso investigativo, realizando una revisión de la literatura de las actividades gamificadas como el juego de rol y otras en su uso educativo y más concretamente para trabajar controversias patrimoniales. La muestra es, por una parte, la documentación producida a lo largo del Proyecto EPITEC1 y, por otra, la producción científica de 2017 hasta el 2022, ambos incluidos, que propongan, implementen o evalúen experiencias de gamificación en la enseñanza reglada, centrándonos concretamente en cuatro estrategias como son el juego de rol, el BreakOut, el Escape Room y el Civil Dialogue®. Resultado de esta fase son las publicaciones 2 y 3.

Fase 3: Una vez detectadas las necesidades y demandas de los docentes en ejercicio y configurado el marco teórico, es el momento dedicado al profesorado de Educación Primaria en formación inicial para que estos salgan mejor preparados en estrategias educativas para la enseñanza del patrimonio y el diseño de propuestas gamificadas. La muestra en este caso está formada por 196 estudiantes de las universidades de Huelva y de Santiago de Compostela, en la publicación 4; 121 estudiantes exclusivamente de la Universidad de Huelva, en la publicación 5; y 235 estudiantes de las dos universidades anteriores a los que se suma la Universidad de Sevilla, en la publicación 6. Todos los estudiantes de la muestra son alumnos y alumnas del Grado de Educación Primaria. Resultado de esta fase, como se ha ido señalando, son las publicaciones 4, 5 y 6.

Fase 4: Esta fase, además del propio proceso investigativo, también da como resultado una propuesta de innovación educativa. Esta fase se desarrolla al tiempo que se realiza la

estancia de investigación predoctoral en la Arizona State University, que a su vez es la que le otorga el carácter de internacional a esta tesis doctoral. En esta fase, hay una adaptación de la herramienta Civil Dialogue®, del campo de la comunicación, a la educación generando una nueva estrategia educativa, el Diálogo Cívico que aporta a la herramienta inicial, recursos y desarrollo del juego de rol educativo, al tiempo que se evalúa la importancia de estos recursos para la enseñanza de los patrimonios controversiales. Como muestra, en esta fase, se usan por una parte 33 proyectos de estudiantes de Educación Primaria de finalización de asignatura del área de Didáctica de las Ciencias Sociales y, por otra parte, un muestreo reducido para la implementación del Diálogo Civil. Resultado de esta fase de investigación son las publicaciones 7 y 8.

Fase 5: La última fase, como en todo proceso investigativo, es la realización del informe de investigación, en este caso la redacción de la tesis doctoral por compendio de artículos que aquí se presenta. En esta fase no hay muestra propiamente dicha, sino que son las ocho publicaciones usadas en el compendio, destacando la coherencia y unidad de la investigación y la discusión de resultados de los hallazgos obtenidos a lo largo de todo el proceso.

3.5. Instrumentos de la investigación

En este último subapartado de este capítulo metodológico se va a realizar un recorrido por los principales instrumentos utilizados en las publicaciones que forman parte de este compendio.

3.5.1. El sistema de categorías, donde todo empieza y termina

El sistema de categorías con hipótesis de progresión es una seña de identidad de los proyectos EPITEC y de las investigaciones previas del grupo de investigación (Cuenca et al., 2020). Es un instrumento de segundo orden que ayuda a la realización de los instrumentos de recogida de información, al tiempo que sirven para el análisis de los resultados y categorización de estos, estructurando los datos desde postulados simples, sin grado de interacciones, a niveles más complejos o denominados como deseables (Martín-Cáceres & Cuenca, 2016). Una de las características principales y distintivas es que es un sistema de categorías preestablecidas, y están formadas por variables que a su vez tienen asignados unos indicadores, organizados a modo de hipótesis de progresión

desde lo más básico, simple y concreto hasta lo más deseable, complejo y abstracto, teniendo, al menos, un nivel intermedio aunque puede tener más, respetando esa progresión de lo básico a lo complejo (Jiménez-Pérez et al., 2010), aunque en ciertas subcategorías los indicadores no siguen una gradación sino que obedecen a una clasificación neutra sin niveles de jerarquización; finalmente, a cada indicador se le corresponde un descriptor, que aporta la información más relevante para determinar el concepto clave que define un indicador, evitando confusiones o subjetividades y otorgando un alto grado de rigurosidad al proceso analítico. Estos descriptores, así como el sistema de categorías general de la tesis doctoral se ubica en el ANEXO V debido a sus dimensiones.

El sistema de categorías se realiza como un instrumento de segundo orden, estructurado, aunque adaptable a los posibles problemas y datos emergentes que puedan ir surgiendo a lo largo de la investigación, que puede llevar a realizar algunas modificaciones respecto a las propuestas iniciales planteadas en las investigaciones precedentes, que se han empleado como validación y que se puede observar en los expuestos en este apartado, donde se perciben cambios y ajustes acordes a los métodos usados en cada una de las publicaciones que conforman esta tesis doctoral.

El sistema de categorías es el instrumento más repetido a lo largo de este compendio de publicaciones estando presente en cinco de las ocho propuestas, o lo que es lo mismo, en todas en las que se realiza un proceso empírico, quedando exentas aquellas que tienen un corte más teórico ya que están más enfocadas a la conceptualización de la temática y actualización de los soportes teóricos. El usado en la publicación 1 es heredero del Proyecto EPITEC1 y se centra más en la propia conceptualización de patrimonio y de las tipologías patrimoniales, a los que se ha sumado una nueva categoría asociada a la gamificación, concretamente en los juegos de rol como estrategia para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio (Tabla 3).

Tabla 3. Sistema de categorías de la Publicación 1

Categoría I. Concepto y tipología patrimonial	
Subcategorías	Indicadores
1. Perspectivas patrimoniales	Fetichista-excepcionalista Monumentalista Estética Histórica Simbólico-identitaria

2. Tipos de patrimonio	Natural-histórico-artístico Etnológico Científico-tecnológico Holístico
------------------------	--

Categoría II. Enseñanza del patrimonio

Subcategorías	Indicadores
3. Usos del patrimonio	Sin interés socioeducativo Utilización anecdótica Recurso didáctico Integración plena
4. Recursos y estrategias empleadas	Clases magistrales Materiales específicos Charlas-coloquios Visitas Experiencias-simulaciones Unidades didácticas integradoras
5. Finalidad de la enseñanza del patrimonio	Academicista Práctica-conservacionista Crítica

Categoría III. Juegos de rol en la enseñanza patrimonial

Subcategorías	Indicadores
6. Tipos de juegos de rol	Juegos de rol por escrito Videojuegos de rol Juegos de rol de mesa Juegos de rol en vivo
7. Escenarios o ambientaciones	Mundos de ficción del juego Mundos de ficción de obras Mundo real alterado Mundo real
8. Utilidad del juego de rol para la enseñanza del patrimonio	Sin interés socioeducativo Desconocimiento del uso Recurso didáctico aséptico Estrategia innovadora

Fuente: elaboración propia.

El sistema de categorías usado en las publicaciones 4, 5 (Tabla 4) y 6 (Tabla 5), independientemente del idioma usado en la publicación, presenta las categorías asociadas al Proyecto EPITEC2, con la inclusión de la categoría de gamificación en la publicación 6 y compartiendo dos categorías como son los patrimonios controversiales a través de los problemas socioambientales relevantes y la enseñanza de los patrimonios controversiales.

Tabla 4. Sistema de categorías de las publicaciones 4 y 5.

Categorías	Subcategorías	Indicadores
I. Problemas socioambientales relevantes	1. Temáticas controvertidas	1.1. Alcance Superficiales Inherentes
		1.2. Temporalidad Arraigadas Actuales

	1.3. Contexto	Locales Globales
	2. Conexión con áreas de los ODS	Personas Planeta Prosperidad Paz Alianzas
II. Patrimonios controversiales	3. Tipología patrimonial	Natural-histórico-artístico Etnológico Científico-tecnológico Holístico
	4. Perspectivas patrimoniales controversiales	Antipatrimonio Patrimonio de la crueldad Patrimonio interesado Patrimonio con perspectiva de género Patrimonio inclusivo Patrimonio sometido-rescatado Patrimonio en transición

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Sistema de categorías de la publicación 6.

Categories	Subcategories	Indicators
I. Controversial heritages and RSPs	1. Controversial themes	1.1. Scope Superficial Inherent
		1.2. Temporality Rooted Current
	1.3. Context Local Global	
	2. Contravention heritage perspectives	Anti-heritage Heritage of cruelty Interested heritage Heritage with a gender perspective Inclusive heritage Subjected-rescued heritage Heritage in transition
II. Controversial heritage teaching	3. Use of controversial heritage	No socio-educational interest Anecdotal utilisation Teaching resource Full integration
	4. Resources and strategies applied	Master classes Specific materials Chats-Discussions Visits Experiments-Simulations Gamification
III. Gamification in teaching of controversial heritage	5. Gamified strategy types	Static role-playing games Videogames Breakouts Escape rooms Historical re-enactments Live role-playing games Civil dialogues

6. Use of the strategy for teaching controversial heritage	No educational interest Lack of knowledge of use Aseptic didactic resource Innovative strategy
--	---

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el último sistema de categorías, que es el usado en la publicación 7, está más enfocado a los problemas socioambientales relevantes, a su enseñanza y a las metodologías de enseñanza (Tabla 6), enlazando con los sistemas de categorías anteriores, en las estrategias de enseñanza en general, las estrategias de gamificación o en el enfoque o modalidad de la metodología, que son, a su vez, las subcategorías o variables de las categorías 2 y 3 del sistema.

Tabla 6. Sistema de categorías de la publicación 7.

Categorías	Subcategorías	Indicadores
I. Tipología de los PSR	1. Alcance	Superficiales Inherentes
	2. Temporalidad	Arraigados Actuales
	3. Contexto	Locales Globales
II. Enseñanza de los PSR	4. Recursos y estrategias empleadas	Clases magistrales Materiales específicos Charlas-Coloquios Visitas Experiencias-Simulaciones Gamificación
	5. Tipos de estrategias gamificadas empleadas	Sin integración Juegos de rol estáticos Videojuegos Breakouts o Escape Rooms Juegos de rol en vivo Civil Dialogues
III. Metodología de enseñanza	6. Enfoque de la propuesta	Educación ciudadana Educación ambiental Educación ecosocial

7. Modalidad de Civil Dialogue	Ausencia de debate
	Debate tradicional
	Debate estructurado
	Debate gamificado

Fuente: elaboración propia.

De manera que este instrumento, fundamental en el desarrollo de la tesis doctoral, atiende a temas emergentes, se adapta a los métodos e instrumentos empleados, es una herramienta metodológica pero que conlleva, al mismo tiempo, un aporte teórico, en definitiva, le da coherencia, unidad y desarrollo a todo el proceso investigativo. De este modo, esta tesis no es una suma o secuencia de investigaciones independientes, sino una sola investigación abordada desde diferentes enfoques y estrategias.

3.5.2. Instrumentos de recogida de información

Para la recogida de información se han usado diferentes instrumentos de recogida de información de entre los que vamos a destacar tres: una ficha de sistematización para análisis documental, un cuestionario de introducción a los temas de un grupo de discusión para análisis cualitativo en profundidad y un cuestionario al alumnado en formación inicial docente para un estudio exploratorio de carácter cuantitativo. El resto de los instrumentos están incluidos en las producciones científicas que se exponen en esta tesis.

La ficha de sistematización y organización de los resultados obtenidos en la revisión bibliográfica (Tabla 7) es el usado en la publicación para categorizar los hallazgos resultados de la búsqueda sistemática de los procesos de gamificación en el aula en el periodo comprendido entre los años 2017 y 2022.

En esta tabla se sistematiza las publicaciones en relación con dos parámetros: el tipo de gamificación entre juegos de rol, Escape Rooms, Breakouts y Civil Dialogue®, y los niveles educativos estructurados entre educación infantil y primaria, educación secundaria, alumnado universitario de formación inicial del profesorado y otra formación universitaria. Además de la ordenación según estos parámetros, se destacan las publicaciones más relevantes acordes con los objetivos de la investigación.

Tabla 7. Ficha de sistematización Publicación 3

	Juego de rol	Escape Room	Breakout	Civil Dialogue
Infantil y Primaria		Segura y Parra (2019)	González-Alba (2020)	
Secundaria	González-Sánchez et al. (2017) Rubio Asensio (2019)	Real Torres (2020)	Jiménez et al. (2020)	Razzante (2019)
Formación inicial del profesorado	Pérez López y Rivera (2017) Zelaieta et al. (2019) Crujeiras et al. (2020) Lorca et al. (2020) Palma et al. (2020) Flores et al. (2021)	Clarke et al. (2017) Cano y Gómez (2020) Moreno Fernández et al. (2020)	Duggins (2019) Moreno Fuentes (2019) O'Brien y Pitera (2019) Gámez y Merino (2020) Moreno y Lopezosa (2020)	Genette et al. (2017) Cruz Lorite et al. (2021)*
Otra formación universitaria	Moreno Salamanca (2018) Morales y Villa (2019)	Borrego et al. (2017) Eukel et al. (2017) Nicholson (2018) Sierra y Fernández (2019)	Manzano et al. (2020) Maroto (2021)	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto el instrumento utilizado para el grupo de discusión (Tabla 8) es similar a un cuestionario individual, la diferencia es la forma de implementar las preguntas, creando un grupo pequeño, cualitativamente destacable, generándose un entorno de comodidad y familiaridad donde unos sujetos se pueden basar en los argumentos de otros propiciando respuestas más potentes y completas. En este caso se realizan un total de 11 preguntas, que van canalizando el debate pero que son totalmente abiertas y todas están inscritas en una categoría concreta y proporciona información de una o más de las subcategorías. Este instrumento se emplea, junto a otros en la publicación 4, el cual también ha sido empleado posteriormente en la publicación 5.

Tabla 8. Guion de preguntas del grupo de discusión de la Publicación 5.

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

12	¿Creéis que pueden existir patrimonios que generen controversia? ¿Podéis citar algún ejemplo?	II	4
----	---	----	---

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la publicación 6 contamos con un cuestionario individual que se realiza a través de la plataforma Google Forms y que al igual que el grupo de discusión cada pregunta va circunscrita a una categoría y da respuesta a una o varias subcategorías. En este caso, el cuestionario comienza con una serie de cuestiones demoscópicas y generales como el sexo, la universidad a la que pertenecen, si han recibido formación en educación patrimonial, si han usado la gamificación como discentes y si la usarían como docentes.

Tras las preguntas iniciales hay un total de 9 cuestiones, las cuatro primeras son preguntas cerradas de multi opción y las cinco restantes, combinan preguntas abiertas enfocadas a realizar un estado de la cuestión general con otras cerradas y dos preguntas de escala Likert (Tabla 9).

Tabla 9. Cuestionario de la Publicación 6.

Nº	Questions	Cat.	Subcat.
-	Sex:	-	-
-	University:	-	-
-	Have you received training in heritage education?	-	-
-	In your role as a pupil, were you taught using gamification?	-	-
-	As a teacher, would you plan work units using gamification?	-	-
	Please rate the following statements from 1 to 5, where 1 is “Totally disagree” and 5 is “Totally agree”:		
	- Heritage can cause controversy, conflict, or debate.		
	- It is useful to address issues in the classroom that generate debate or controversy.		
	- Direct contact with heritage elements is the only way for learning to take place.		
1	- Heritage and controversy are unrelated concepts.	I	1, 2
	- It is important that students learn to analyze heritage and their own culture from a gender perspective.		
	- The use of active methodological strategies is the only way to deal with classroom diversity.		
	- The defense of heritage generates exclusionary nationalism.		
	- Working with conflict in the classroom causes problems (with families, students, the school’s ideology, etc.).		
	In your opinion, how important do you think the following issues are in the current society? Please rate from 1 to 5, where 1 is “Not very important” and 5 is “Very important”:		
	- Gender-based violence		
	- Racism		
2	- LGBTQI phobia	I	1
	- War		
	- Terrorism		
	- Symbols representing anti-democratic values		
	- Colonization		
	- Climate change		

	<ul style="list-style-type: none"> - Deforestation - Pollution - Animal abuse - Inequalities. 		
	Mark the heritage elements you consider controversial:		
3	<ul style="list-style-type: none"> - Encarnación Square (Seville, Spain) - Spanish Civil War shelters (Almeria, Spain) - Zara shop in the ancient convent of San Antonio el Real (Salamanca, Spain) - National Lynching Memorial (Alabama, USA) - Mapuche goldsmiths (Chile) - Monument to Christopher Columbus (Huelva, Spain) - The Sao Domingos mine (Bejo, Portugal) - Semana Santa - <i>Henry Ford Hospital</i>, painted by Frida Kahlo - Mauthausen concentration camp (Austria) - LGBT Pride Day - Padaung (the 'giraffe women' from Birmania) - Bullfighting. 	I	1, 2
	Please rate from 1 to 5 how controversial these groups of items are, where 1 is "Not controversial" and 5 is "Very controversial":		
4	<ul style="list-style-type: none"> - Places or monuments that represent counter-values or that are the result of human atrocities, wars, persecution, and repression - Traditions that involve some form of violence against humans or animals - Protected natural areas threatened by human action - Heritage elements that involve a conflict of political, ideological, economic, and/or social interests - Heritage symbols or manifestations represented by social movements claiming equality/equity for discriminated, oppressed, or marginalized groups - Elements that highlight the value of heritage objects made by women or that extol gender equality values - Manifestations or elements claiming the need for access to and representation of diversity - Heritage elements that have been modified for economic benefit - Symbols or elements of a dominant culture that have displaced or subjugated communities, cultures, or social groups - Heritage that was made invisible or destroyed and that is now being enhanced - Heritage manifestations that exemplify, represent, or reinforce gender roles and stereotypes or instrumentalize, sexualize, and dehumanize women's bodies - Forgotten or abandoned elements that have been given new value by adapting them to the social demands of today. 	I	2
5	How often would you use heritage elements in the classroom?	II	3
6	Which of the following activities seem most interesting for tackling controversial issues when teaching about heritage? (Rate each of them from 1 to 5, where 1 is "Not at all interesting" and 5 is "Very interesting")	II, III	4, 5, 6
7	Indicate your degree of knowledge of gamification:	III	5, 6
8	Indicate how useful you consider gamification for the classroom teaching process:	III	5, 6
9	Which of the following activities do you consider most suitable for working on controversial issues when teaching about heritage? Please rate from 1 to 5, where 1 is "Not suitable" and 5 is "Very suitable":	I, II, III	1, 2, 3, 4, 5, 6

Fuente: elaboración propia.

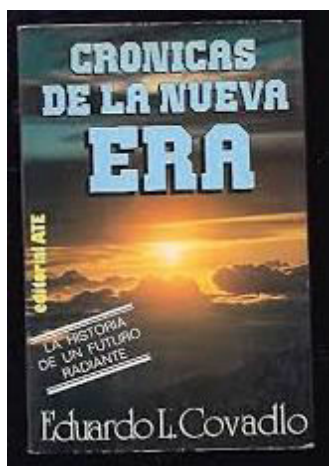


CAPÍTULO 4.

COMPENDIO DE PUBLICACIONES:

Crónicas de la Nueva Era





CAPÍTULO 4.

COMPENDIO DE PUBLICACIONES:

Crónicas de la Nueva Era

4.1. Justificación de las publicaciones

4.2. Publicaciones

4.2.1. Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

4.2.2. Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science Didactics
Implications for initial teacher education

4.2.3. Gamificación en la formación inicial del profesorado: Juego de rol y otras estrategias educativas innovadoras

4.2.4. Patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes: ¿Qué preocupa a los futuros docentes?

4.2.5. La visión de los futuros docentes de Educación Primaria sobre los patrimonios controversiales

4.2.6. Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions

4.2.7. El Civil Dialogue para la formación inicial docente en Didáctica de las Ciencias Sociales

4.2.8. La dimensión pedagógica del Diálogo Cívico y el juego de rol para el tratamiento de los patrimonios controversiales

“Todos los aprendizajes más importantes de la vida se hacen jugando”

Francesco Tonucci, s.f.

4.1. Justificación de las publicaciones

Las aportaciones científicas seleccionadas para el compendio de publicaciones siguen el orden preestablecido en las fases de la investigación establecidas para el desarrollo de este estudio. Hemos tenido en consideración la contribución de estas producciones a los resultados para cada una de las fases, su conexión con los objetivos y problemas específicos, la relevancia de las revistas y editoriales donde se incluyen las publicaciones, el estudio de los índices de impacto y la indexación, la coherencia en el recorrido y el aporte científico a esta tesis doctoral. En este capítulo, volvemos a hacer alusión a la tabla de coherencia interna de la tesis, incluida en el apartado de anexos por su extensión, en la que se relacionan objetivos, preguntas, fases, instrumentos y publicaciones, a través de la cual podemos responder por qué decidimos incluir estas publicaciones en el compendio.

En la primera de las publicaciones detectamos carencias formativas en los docentes en ejercicio. Estos mismos demandan la necesidad de formarse en nuevas tendencias educativas como la gamificación, personificada en el juego de rol, para mejorar la enseñanza, en general, y del patrimonio, en particular. Entonces, si los docentes en ejercicio necesitan dicha formación, creemos conveniente retroceder hasta la formación inicial docente para que el estudiantado que pretende en un futuro dar el salto a las aulas salga con una mejor preparación en estrategias educativas innovadoras para la enseñanza del patrimonio.

Por tanto, una vez conocidas las carencias, trazamos un plan para mejorar la formación inicial docente. Primeramente, en la segunda publicación establecemos un marco conceptual donde definimos conceptos fundamentales en la tesis, aportando nuestro enfoque a líneas novedosas en la actualidad como el trabajo sobre los problemas socioambientales relevantes a partir de los patrimonios controversiales, y sus implicaciones en la formación inicial docente. Seguidamente, en la tercera publicación realizamos una revisión de la literatura y un estado de la cuestión sobre el uso de la gamificación y las actividades gamificadas como el juego de rol y otras en educación, más concretamente para trabajar controversias patrimoniales. Con estas dos publicaciones pretendemos establecer las primeras conexiones entre los patrimonios controversiales y la gamificación, ya que tenemos la firme convicción de que la controversia y el juego son dos elementos potencialmente provechosos para la educación patrimonial. A continuación, una vez que hemos sentado las bases teóricas de nuestro estudio y

declaramos la intención de superar los obstáculos detectados en la formación docente incidiendo sobre la preparación inicial de los maestros y maestras, en la cuarta y la quinta publicación nos proponemos conocer qué problemas socioambientales relevantes les preocupa a los futuros docentes y cuáles de esas problemáticas subyacen en los elementos patrimoniales de mayor relevancia para ellos en diferentes contextos. Comparamos resultados de diferentes universidades y ponemos la lupa en el contexto universitario de Huelva. Siguiendo esta misma línea, en la sexta publicación tenemos la intención de comprender en qué estado se encuentran las concepciones de los futuros docentes en cuanto a la gamificación, los patrimonios controversiales y su enseñanza. Después de esto, proponemos un Civil Dialogue®, con algunas modificaciones en cuanto al modelo original, para trabajar cuestiones controvertidas y problemas socioambientales relevantes, y analizamos las producciones del alumnado para conocer qué utilidad consideran que posee esta herramienta, y qué puede aportar a su futuro como docente. Finalmente, en la octava y última publicación, afianzamos esta modalidad de Civil Dialogue® y describimos el proceso seguido hasta la adquisición de su dimensión pedagógica. Unificamos dos estrategias como el Civil Dialogue® y el juego de rol para la educación patrimonial, hasta llegar a lo que hemos denominado Diálogo Cívico Gamificado, una herramienta para trabajar los patrimonios controversiales a través del juego.

CAPÍTULO 4. COMPENDIO DE PUBLICACIONES

Los trabajos científicos y en proceso de revisión que forman parte del capítulo IV, debido a restricciones relativas a derechos de autor, han sido retirado de la tesis. En sustitución de los documentos ofrecemos las referencias bibliográficas.

- Sampedro-Martín, S. (2023). Gamificación en la formación inicial del profesorado: Juego de rol y otras estrategias educativas innovadoras. En A. Urrutia, N. Idoiaga, M. Gezuraga, N. Berasategi, I. Alonso, & A. Romero (eds.), *Innovación Educativa en Enseñanza Superior* (pp. 60–67). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J., & Cuenca, J. M. (en prensa). La visión de los futuros docentes de Educación Primaria sobre los patrimonios controversiales. *RIFOP. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, x(x), xx-xx.

- Sampedro-Martín, S., & Martín-Cáceres, M. J. (2023). El Civil Dialogue para la formación inicial docente en Didáctica de las Ciencias Sociales. En L. Hinojo, J. J. Victoria, B. Berral, & J. A. Martínez Domingo (eds.), *Propuestas didácticas para la nueva sociedad del conocimiento* (pp. 595-608). Dykinson

- Sampedro-Martín, S., & Schugurensky, D. (en prensa). La dimensión pedagógica del Diálogo Cívico y el juego de rol para el tratamiento de los patrimonios controversiales. *Revista Colombiana de Educación*, x(x), xx-xx.

4.2. Publicaciones

4.2.1. Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

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>

Panta Rei: Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia es una revista digital con periodicidad anual que está enfocada en dos grandes áreas: la Historia y la Didáctica de la Historia. Su principal propósito es difundir el conocimiento científico, sirviendo como plataforma para investigadores interesados en estas líneas temáticas. El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía) de la Universidad de Murcia es responsable de la coordinación y gestión de la revista, que se coedita junto al Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia bajo la marca EDITUM. Todos los artículos que se publican en *Panta Rei* son evaluados por expertos del Consejo Asesor y el Consejo de Redacción, utilizando un sistema de evaluación ciega.

Título	<i>Panta Rei: Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia.</i>
ISSN	Electrónico: 2386-8864; impreso: 1136-2464.
País	España.
Sitio web	https://revistas.um.es/pantarei
C. académico	Didáctica de las Ciencias Sociales y las Humanidades; Historia.
Indizada en	JCR, SCOPUS, Emerging Sources Citation Index (ESCI/WOS), L'Année philologique, MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes), DIALNET.
Métricas en	SJR Scimago (2022): 0.212; Education Q3; History Q1; Archeology (arts and humanities) Q2; Anthropology Q3. SCOPUS Sources (2022): CiteScore 0.8; History Q1. Dialnet Métricas (2022): 0.73; Educación C2; Historia C1; Historia general y especializada C1.
Evaluada en	Sello de calidad FECYT. CARHUS + 2018 (Educación D; Historia D). CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas): A (Ciencias Humanas); B (Ciencias Sociales). DOAJ (Directory of Open Access Journals). ERIH (European Reference Index for the Humanities). LATINDEX 2.0 (Iberoamericana): 38 criterios cumplidos.
ICDS (MIAR)	Presente en 2 bases de datos de citas: Emerging Sources Citation Index (Clarivate), Scopus (ELSEVIER). Presente en 2 bases de datos multidisciplinares: DIALNET, DOAJ. Presente en 5 recursos de evaluación: CARHUS Plus+ 2018, LATINDEX. Catálogo v2.0 (2018 -) (Universidad Nacional Autónoma de México), Sello de calidad FECYT, Directory of Open Access Journals, ERIHPlus (Norwegian Directorate for Higher Education and Skills). Difusión: c2+m2+e0+x5

Tabla 10. Publicación 1.

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.508811

Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

Primary Education Teachers' Conceptions About Role Playing as a Tool for Heritage Teaching

Sergio Sampedro-Martín
Centro de investigación COIDESO
Universidad de Huelva
sergio.sampedro@ddi.uhu.es
 0000-0002-7776-4522

Jesús Estepa-Giménez
Centro de investigación COIDESO
Universidad de Huelva
jestepa@ddcc.uhu.es
 0000-0002-6381-8331

Recibido: 27/01/2022
Aceptado: 11/07/2022

Resumen

Esta investigación es una primera aproximación al estudio de concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio. Para ello se ha procedido a aplicar un cuestionario a los docentes de Huelva capital con el fin de identificar modelos didácticos en relación con la enseñanza del patrimonio a través de los juegos de rol. Después, profundizamos en sus concepciones y prácticas a través de una entrevista a docentes con perfiles didácticos diferentes. Finalmente, analizamos los datos obtenidos, apoyándonos en los descriptores de nuestro sistema de categorías y siguiendo nuestra hipótesis de progresión. Entre los principales resultados de este estudio destacamos que los docentes valoran la educación patrimonial y la relevancia del uso del juego de rol como herramienta significativa para la enseñanza del patrimonio, a pesar de que no lo utilicen en la práctica de aula.

Palabras clave

Ciencias sociales, Juego de rol, Educación patrimonial, Educación primaria.

Abstract

This research is a first approach to the study of the conceptions that primary school teachers in Huelva have about role play when teaching about heritage. For doing this, a questionnaire has been carried on teachers in Huelva, in order to establish didactic models in relation to the teaching of heritage through role-playing games. Afterwards, we have deepened their conceptions and practices through an interview with teachers with different didactic profiles. Finally, we have analyzed the data obtained, relying on the descriptors of our category system, and following our progression hypothesis. Among the main results of this study, we highlight that teachers value heritage education and the relevance of the use of role-playing as a significant tool for teaching the heritage, despite the fact that they do not use it in the practice of their teaching.

Keywords

Social sciences, Role playing, Heritage education, Primary education.

Para citar este artículo: Sampedro-Martín, S. y Estepa-Giménez, 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*, 217-240. DOI: 10.6018/pantarei.508811



Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

1. Introducción

La educación patrimonial ha cobrado importancia en los últimos años y continúa en pleno crecimiento y desarrollo en la investigación educativa. Siguiendo esta línea, vemos absolutamente necesario profundizar en nuevas vías de enseñanza del patrimonio, más innovadoras y que tengan que ver, en nuestro caso, con el juego de rol. Hemos creído oportuno investigar sobre los juegos porque se trata de una herramienta didáctica innovadora que fomenta especialmente la empatía, un valor fundamental en el establecimiento de vínculos patrimoniales. Además, al ser un concepto abstracto, el patrimonio en Primaria se aborda desde la transversalidad o coincidiendo con algunas efemérides, con lo que los docentes pueden llegar a obviar su importancia y no dedicar estrategias que permitan acercar el patrimonio al alumnado de una manera significativa, por lo que consideramos de interés para la investigación en educación patrimonial conocer cuáles son las concepciones que el profesorado maneja al respecto.

Este estudio se realiza a través de cuestionarios y entrevistas a docentes de todos los colegios de Educación Primaria de Huelva capital, de los que seleccionamos a los del tercer ciclo con diferentes perfiles por las relaciones entre sus modelos didácticos y la consideración que tienen sobre el juego de rol para la enseñanza del patrimonio. Nos centramos en las concepciones docentes como una primera aproximación al conocimiento profesional del profesorado de este nivel educativo sobre esta temática. Hemos elegido el tercer ciclo de Educación Primaria porque es el más cercano a la etapa de Secundaria, donde en Huelva capital sí que existen centros adscritos al Programa “Vivir y Sentir el Patrimonio” desarrollado por la Junta de Andalucía, con proyectos de educación patrimonial. No obstante, no desarrollamos nuestra investigación en esta etapa educativa porque, según los estudios de Grande y Abella (2010), el juego de rol pierde su efecto educativo, mientras que en el marco de la Educación Primaria está más extendido, veremos si para el desarrollo de la educación patrimonial inclusiva.

2. Marco Teórico

2.1. Hacia una definición del patrimonio

Según Martín-Cáceres (2012), el patrimonio se percibe como:

[...] un único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales, que permitan desarrollar visiones interculturales en la sociedad (p. 105).

Esta visión holística e integradora del patrimonio es definida según distintos niveles de complejidad que podemos encontrar en la construcción progresiva del concepto. Estos niveles nacen del desarrollo de la categorización del concepto de patrimonio elaborada por Cuenca (2002), quien establece, en función a una mayor o menor capacidad interpretativa y/o visión sistémica de sus componentes, una hipótesis de gradación desde el nivel más básico de desarrollo conceptual (perspectiva fetichista) hasta alcanzar el nivel evolutivo deseable respecto a la construcción del concepto de patrimonio (perspectiva simbólico-identitaria). Es importante aclarar que el patrimonio es un constructo social, por tanto, solo es patrimonio aquello que las personas,

Panta Rei, 2022, 217-240, 218

Sergio Sampedro-Martín y Jesús Estepa-Giménez

la legislación, las comunidades, etc., consideran como tal (Estepa y Cuenca, 2006). Por eso es un concepto cambiante en el tiempo. El vínculo entre las personas y los elementos patrimoniales es el que le otorga su valor real, con lo que podemos concluir que el patrimonio posee un condicionante fuertemente empático. En definitiva, para superar las distintas tipologías patrimoniales que existen dependiendo del criterio de clasificación que queramos elegir, y con el objetivo de llegar a una visión integradora, sistémica y holística, como defiende Martín-Cáceres (2012), se establece la existencia de un solo patrimonio que integra cinco grandes tipos, tanto materiales como inmateriales: natural, histórico, artístico, etnológico y científico-tecnológico.

2.2. Enseñanza del patrimonio: concepciones y modelos didácticos

Para que se generen procesos de conocimiento, puesta en valor y sensibilización hacia el patrimonio, se necesitan estrategias que permitan al alumnado conocer y comprender el patrimonio (Carrión, 2015). En este sentido, la escuela es la principal institución socializadora, la cual ayuda a configurar la identidad de los sujetos y desempeña un papel fundamental en la dinámica general de nuestras sociedades. Por este motivo, resulta esencial llevar a cabo investigaciones sobre el tratamiento y uso del patrimonio en la escuela (Ferrerías, 2015). La relevancia social que el patrimonio tiene para su inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje se justifica desde su definición. La visión integradora y holística hace que sirva como hilo conductor de cualquier materia sin importar su especificidad; así pues, dentro de la Educación Primaria, cualquier contenido podría trabajarse a través de la didáctica del patrimonio. Teniendo en cuenta esta premisa, el patrimonio debe orientarse principalmente a desarrollar el conocimiento y valoración del entorno natural, social y cultural, y el uso y reconocimiento de diferentes formas de representación y expresión artística. Para Cuenca et al. (2016):

[...] con estos objetivos podemos abordar gran cantidad de propuestas relacionadas con el acercamiento a la cultura y la sociedad en relación con el medio ambiente, el reconocimiento de sus características identitarias, el respeto intercultural, el conocimiento de diferentes manifestaciones artísticas, su entronque sociohistórico y el aprendizaje y práctica de técnicas de representación y expresión relacionadas con el arte y la cultura (p. 64).

Una concepción es aquella construcción mental que se relaciona con las experiencias vividas de sujetos en sus contextos, por tanto, las concepciones que el profesorado mantiene acerca de sus procesos de enseñanza conforman uno de los factores influyentes sobre su propia práctica docente (Ferrerías et al., 2020). Su estudio en nuestro grupo de investigación ha constituido una prioridad porque a través de su exploración y análisis podemos acercarnos al conocimiento profesional del profesorado e intervenir en su construcción deseable para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en nuestro caso (Estepa, 2000). Con este enfoque, la primera investigación que realizamos en relación con la enseñanza del patrimonio fue la de Cuenca (2002), quien se centra en el análisis de concepciones de futuros profesores respecto a la enseñanza del patrimonio en tres ámbitos: el currículum oficial, los materiales curriculares de Educación Primaria y Secundaria, y los docentes en formación inicial. Con posterioridad, hemos desarrollado varios estudios en esta línea en relación con el profesorado de Educación Primaria y Secundaria, gestores patrimoniales y libros de texto (Estepa, 2013; Estepa et al., 2008; Estepa y Cuenca, 2009; Ferrerías, 2015; Jiménez-Pérez et al., 2010), en los que nos hemos basado para llevar a cabo la presente investigación. Sin embargo, debemos tener muy en cuenta que este tipo de investigaciones poseen ciertas

Panta Rei, 2022, 217-240, 219

Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

limitaciones que las caracterizan. La más notoria se encuentra en relación con las concepciones declaradas por parte del docente, ya que, como destaca Bromme (1988), pueden llegar a dar “falsas informaciones involuntarias, debidas al deseo de proceder de modo racionalmente fundamentado” (p. 27), es decir, la transmisión de sus concepciones a veces obedece más “al deseo” de actuar de forma racional conforme a sus consideraciones teóricas (Éstepa et al., 2007), que a lo que realmente realizan en su actividad como docente.

Siguiendo los trabajos más recientes desarrollados por algunos miembros de nuestro equipo de investigación (Ferrerías et al., 2020; Raposo y Gómez-Hurtado, 2021), el presente estudio tiene entre sus objetivos analizar las concepciones del profesorado sobre el patrimonio, en nuestro caso con el fin de identificar modelos didácticos en relación con la enseñanza del patrimonio a través de los juegos de rol. Así, partiendo de la gradación realizada desde el Proyecto IRES (Porlán y Rivero, 1998; Porlán et al., 1998), en cuanto a la construcción del conocimiento profesional deseable desde perspectivas más simplificadoras, reduccionistas, estáticas y acriticas hacia otras más coherentes con modelos alternativos de carácter constructivista e investigativo, hemos agrupado en tres los modelos didácticos personales: tradicional, tecnológico-espontaneísta y alternativo-investigativo. Se trata de disponer de un marco de referencia para el análisis de las concepciones de los docentes, así como para detectar dificultades y obstáculos a superar con las estrategias formativas pertinentes.

Para enlazar estos modelos didácticos con la enseñanza del patrimonio necesitamos detectar, en primer lugar, las posibles finalidades que el docente quiere alcanzar. Tomamos como referencia la hipótesis de progresión del desarrollo profesional respecto a la enseñanza del patrimonio que realiza Cuenca (2002), donde encontramos una finalidad cultural, en la que la educación patrimonial pretende facilitar al alumnado hechos e informaciones acerca del patrimonio como elemento cultural y se obvia la necesidad de actuar para su conservación, que caracterizaría al modelo didáctico tradicional; una finalidad práctica, donde se considera el interés por conservar el patrimonio sin desarrollar actitudes críticas ni comprometidas; y una finalidad crítica, donde se fomentan actuaciones comprometidas con la conservación y defensa del patrimonio. En lo que se refiere a la metodología didáctica, consideramos la investigación escolar como la más adecuada para propiciar aprendizajes de carácter significativo, funcional y globalizado (Cuenca et al., 2017). En este sentido, entre las actividades que pueden ser más relevantes para trabajar el patrimonio se encuentran el desarrollo de trabajos de campo y de dinámicas de grupos, como los juegos de rol y simulación (Cuenca et al., 2016).

2.3. Una estrategia innovadora: juego de rol

No se encuentran precedentes que enlacen de forma directa la incidencia de un tipo de estrategia metodológica específica, como el juego de rol, con la enseñanza del patrimonio. Como defendemos la implementación de este recurso didáctico por los innumerables beneficios que aporta a la enseñanza (Ortiz et al., 2010; Pons y De Soto, 2020; Wesselow y Stoll, 2018), nos interesa investigar esa aportación en el campo de la educación patrimonial. Siguiendo a Brell (2006), “los juegos de rol los podemos definir como aquellas actividades lúdicas en que los participantes interpretan modelos de comportamiento que no son los suyos” (p. 105). Este mismo autor establece la diferencia entre juego de rol y juego de simulación: en el primero se interpreta un personaje, una forma de ser, mientras que en el segundo se simula una escena, pero sin tener que asumir ningún rol. Estos juegos de interpretación se realizan de forma colectiva, donde la

Panta Rei, 2022, 217-240, 220

Sergio Sampedro-Martín y Jesús Estepa-Giménez

representación está compuesta por participantes que adoptan roles y un narrador que sitúa a los participantes en la historia. Estas recreaciones pueden tener un poder elevado si se contextualizan adecuadamente, pudiendo así acercar al alumnado al patrimonio de una forma innovadora mediante la interpretación y el juego. Los juegos de rol sirven para contar y protagonizar historias. Colocan a los personajes en distintas situaciones en las que es fundamental, según Vedovelli (2019), “el ingrediente que define una aventura: el conflicto” (p. 6). Es a partir de la selección de un elemento patrimonial representativo de un conflicto (Domínguez y López-Facal, 2017) o que suscita controversia por diversas causas (Martín-Cáceres et al., 2021) desde donde podemos despertar el pensamiento crítico de los participantes, llevándolos a tomar decisiones y a reflexionar sobre lo acontecido. Entre otros beneficios, el juego de rol en la enseñanza patrimonial aporta el desarrollo de habilidades interpersonales, estimula la asunción de riesgos y la motivación, y permite explorar roles de gestores y dinámicas en pequeños grupos (Ortiz et al., 2010).

Según Brell (2006), existen dos modalidades de juegos de rol: en mesa y en vivo. En ambos casos los jugadores deben imaginar qué haría un personaje concreto, según los valores y vivencias que tenga. El hecho de jugar en primera persona hace que los juegos de rol sean muy empáticos, por eso debemos delimitar de forma explícita dónde están los límites del juego tanto en espacio como en tiempo. A estas dos modalidades, Roda (2010) añade las del videojuego de rol y el juego de rol por escrito. También establece una clasificación de las ambientaciones, según el mundo de juego que podría condicionar las aptitudes desarrolladas por el juego de rol en concreto: mundo real, mundo real alterado, mundos de ficción de obras previas y mundos de ficción del juego. Como vemos, los recursos que nos ofrecen los juegos de rol son muy amplios y variados, puesto que si quisiéramos trabajar la historia podríamos utilizar una ambientación real, la literatura mediante la recreación de obras previas, o la imaginación en los mundos ficticios (Cook, 2014; Shih et al., 2010). Todo un sinfín de posibilidades, las mismas que un patrimonio holístico, integrador y sistémico (Barghi et al., 2017; Cuenca et al., 2017) nos puede ofrecer. ¿Por qué no maridarlos?

Los juegos de rol son muy útiles para fomentar en los niños y niñas valores como la cooperación, la tolerancia y la empatía. Cuando los situamos en el juego, los ponemos en la piel de otro haciendo que convivan, cooperen o interpreten otras culturas y etnias (Rodela et al., 2017). Por otra parte, el papel relevante del juego de rol en el estímulo de la lectura y la expresión oral aumenta de manera considerable el vocabulario y las capacidades expresivas de los participantes (Guerrero et al., 2012). El juego de rol se muestra, por tanto, como una herramienta que sobre todo permite desarrollar las capacidades de lectura, interacción social, escritura e imaginación (Roda, 2010). Los juegos de rol en vivo tienen un claro interés didáctico, especialmente en el campo de las actitudes y valores (Grande y Abella, 2010). De acuerdo con Ortiz et al. (2010), en los juegos de rol podemos encontrar una serie de inconvenientes, entre los que destacamos aquellos que más impacto tienen sobre la práctica, como la disfunción de papeles, conflicto y ambigüedad de roles, o la disconformidad y ansiedad entre el alumnado. Si bien, estos inconvenientes pueden parecer insignificantes si los comparamos con las ventajas que aporta el juego de rol a la educación, entre las que destacamos: el desarrollo de habilidades interpersonales y de comunicación, el fomento de la investigación, la resolución de conflictos, la estimulación de la asunción de riesgo, la motivación, la aceleración del aprendizaje, o el desarrollo de la empatía.

Panta Rei, 2022, 217-240, 221

Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

Las investigaciones realizadas en el ámbito de los juegos de rol muestran referencias positivas sobre su influencia y efectos educativos (Grande y Abella, 2010). Según estos mismos autores los juegos de rol constituyen una estrategia interesante que debe aportar la escuela para llegar a convertir en conocimiento los datos y la información, de modo que el alumnado aprenda a adaptarse a un entorno en constante cambio y con sobredosis de información. Por tanto, hemos decidido realizar esta investigación en el marco de la Educación Primaria, para ver si el profesorado piensa que estos juegos son eficaces para la enseñanza del patrimonio.

Varios antecedentes como los estudios de Fernández-Gavira et al. (2018) o Guerrero et al. (2012), entre otros, inciden sobre el poder que tiene una herramienta como el juego de rol en esta etapa. Además, hemos encontrado que su valía como estrategia de enseñanza va hasta la formación universitaria o formación del profesorado (Abella y Grande, 2010; Lucas et al., 2017; Ortiz et al., 2010), e incluso se encuentran precedentes en la educación no formal (Rodríguez-Santana, 2016). Veremos si para los procesos de enseñanza del patrimonio los docentes son conscientes de su potencialidad.

3. Metodología

El paradigma por el que se rige esta investigación es interpretativo, lo que se pretende es describir una realidad. La metodología de investigación empleada es cualitativa, relacionada con el enfoque de las investigaciones realizadas en el campo de las Ciencias Sociales, si bien uno de los instrumentos utilizados pueda llevar consigo un tratamiento cuantitativo de los datos. Sin embargo, en nuestro estudio no podemos hablar de una metodología mixta, ya que buscamos describir una realidad para tratar de comprenderla desde un enfoque interpretativo (Bisquerra, 2009; Flick, 2018).

3.1. Objetivos

Este estudio busca conocer, comprender y describir la importancia que le otorgan los docentes al juego de rol en los procesos de enseñanza del patrimonio. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las concepciones docentes sobre patrimonio y sobre juego de rol.
2. Identificar los distintos modelos didácticos para la enseñanza del patrimonio de los docentes.
3. Describir la visión del profesorado sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio y establecer relaciones entre esta visión y sus modelos didácticos.

3.2. Contexto y participantes

En un primer momento, para la realización del estudio se buscó la participación de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria de los 39 centros educativos ubicados en Huelva capital, siendo 23 de ellos colegios públicos y 16 concertados. Al ser una muestra muy amplia y por las circunstancias causadas por la COVID-19, se vio considerablemente reducida. Entonces, recogimos los datos de manera que proporcionalmente fueran coherentes con el total de la muestra. De esos 39 centros educativos, hemos recibido la respuesta de 20 (12 públicos y 8 concertados). De una

Panta Rei, 2022, 217-240, 222

Sergio Sampedro-Martín y Jesús Estepa-Giménez

previsión del total de la participación de unos aproximadamente 150 docentes (60% de colegios públicos y 40% de concertados), pasamos a una selección de 24, a razón de 13 docentes de colegios públicos y 11 de concertados.

3.3. Instrumentos

Los instrumentos de recogida de información empleados son un cuestionario y una entrevista semiestructurada. Según Albert (2007), el cuestionario es una técnica que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas, en nuestro caso cerradas y abiertas, con una o más variables a medir. La entrevista es una de las estrategias más utilizadas en la investigación social, nos permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, que de otra manera no estarían al alcance del investigador (Aguilar y Barroso, 2015). Decidimos combinar ambos con el fin de ir seleccionando aquellos casos concretos de interés que fuesen representativos de la muestra inicial para profundizar en esa selección estableciendo relaciones con el resto.

Estos instrumentos mantienen una estrecha relación con nuestro instrumento de análisis de la información (Gibbs, 2012): un sistema de categorías que parte de los trabajos desarrollados en el proyecto EPITEC¹ (Tablas 1-3).

Tabla 1

Sistema de categorías: Categoría I. Concepto y tipología patrimonial

Subcategorías	Indicadores
1. Perspectivas patrimoniales	Fetichista-excepcionalista Monumentalista Estética Histórica Simbólico-identitaria
2. Tipos de patrimonio	Natural-histórico-artístico Etnológico Científico-tecnológico Holístico

Fuente: elaboración propia, a partir de los instrumentos del proyecto de investigación EPITEC.

Tabla 2

Sistema de categorías: Categoría II. Enseñanza del patrimonio

Subcategorías	Indicadores
3. Usos del patrimonio	Sin interés socioeducativo

¹ Proyecto I+D+i "Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria" (EDU2015-67953-P). Entidad financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad. 2016-2020. <http://www.proyectoepitec.es>

Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

	Utilización anecdótica
	Recurso didáctico
	Integración plena
4. Recursos y estrategias empleadas	Clases magistrales
	Materiales específicos
	Charlas-coloquios
	Visitas
	Experiencias-simulaciones
	Unidades didácticas integradoras
5. Finalidad de la enseñanza del patrimonio	Academicista
	Práctica-conservacionista
	Crítica

Fuente: elaboración propia, a partir de los instrumentos del proyecto de investigación EPITEC.

Tabla 3*Sistema de categorías: Categoría III. Juegos de rol en la enseñanza patrimonial*

Subcategorías	Indicadores
6. Tipos de juegos de rol	Juegos de rol por escrito
	Videojuegos de rol
	Juegos de rol de mesa
	Juegos de rol en vivo
7. Escenarios o ambientaciones	Mundos de ficción del juego
	Mundos de ficción de obras
	Mundo real alterado
	Mundo real
8. Utilidad del juego de rol para la enseñanza del patrimonio	Sin interés socioeducativo
	Desconocimiento del uso
	Recurso didáctico aséptico
	Estrategia innovadora

Fuente: elaboración propia, a partir de los instrumentos del proyecto de investigación EPITEC.

Los descriptores de este sistema de categorías los delimita la hipótesis de progresión del desarrollo profesional del profesorado respecto a las concepciones sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio, a partir de los diferentes modelos didácticos de los docentes -

Panta Rei, 2022, 217-240, 224

Sergio Sampedro-Martín y Jesús Estepa-Giménez

presentada en la comunicación de Sampedro-Martín (2021) que incluye un avance de resultados de este estudio-, adaptada teniendo como referencia la realizada por Cuenca (2002), y la clasificación de los modelos didácticos establecida por Porlán et al. (1998), que comentamos en el marco teórico.

Todos los instrumentos han seguido varios procesos de validación para otorgarle el máximo rigor, precisión, fundamentación y validez (Flick, 2018). Uno de ellos consistió en un juicio de expertos, para el cual hemos contado con la ayuda de 4 profesores de la Universidad de Huelva con bastante experiencia en la investigación educativa, incluyendo a expertos en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales y en educación patrimonial. Además, iniciamos un pilotaje previo al cuestionario aplicándolo a dos maestros de Educación Primaria de Huelva capital, uno de un colegio público y otro de uno concertado. Para triangular nuestra validación, decidimos aplicar los instrumentos a un grupo de 9 futuros docentes en formación. Los resultados de este proceso de triangulación permitieron poner de relevancia la utilidad del cuestionario y la entrevista para nuestra investigación, puesto que obtuvimos perfiles diferenciados en los docentes que pudimos adscribir, según sus respuestas, a los modelos didácticos que hemos establecido como marco de referencia.

3.4. Fases de la investigación

El diseño de la investigación consta de 5 fases. En primer lugar, hemos recogido una lista con todos los centros educativos, públicos y concertados de Educación Primaria de Huelva capital, organizando los datos de contacto mediante los cuales pudiésemos llevar a cabo nuestra investigación.

En una segunda fase, hemos elaborado un cuestionario, a través de la plataforma Google Formularios, de 15 preguntas abiertas y cerradas tomando como referencia algunos ya validados como los creados por Cuenca (2003), Estepa et al. (2007), Jiménez-Palacios y Cuenca (2015) o Jiménez-Pérez et al. (2010), estudios centrados en concepciones docentes. El valor del cuestionario para esta investigación es el de servir para establecer o delimitar modelos de profesor en relación con la enseñanza del patrimonio a través de los juegos de rol, porque después profundizamos en sus concepciones y prácticas a través de una entrevista, que se elabora a partir de los resultados obtenidos en dicho cuestionario.

Como tercera fase, a la luz de los resultados obtenidos por las respuestas a este cuestionario, hemos escogido a aquellos docentes de perfiles diferentes, apoyándonos en nuestro sistema de categorías y la hipótesis de progresión, para los que hemos establecido una relación entre las preguntas y las variables a las que se refieren. Todos ellos han sido clasificados según el modelo didáctico personal con el que se identifican en relación con la enseñanza del patrimonio a través del juego de rol. Para esta clasificación llevamos a cabo un análisis de las respuestas de los docentes para el que, debido a la reducción de la muestra, no utilizamos ningún programa sino que elaboramos unas tablas de análisis cualitativo (Figura 1) que recogían los niveles inicial, intermedio y referencial de la hipótesis de progresión del desarrollo profesional del profesorado respecto a las concepciones sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio, siguiendo trabajos precedentes en relación a la educación patrimonial (Cuenca, 2003; Estepa et al., 2008; Sampedro-Martín, 2021).

Panta Rei, 2022, 217-240, 225

Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

SUJETO 13	CATEGORÍA I	CATEGORÍA II	CATEGORÍA III
	Concepciones sobre el patrimonio	Concepciones sobre la enseñanza del patrimonio	Concepciones sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio
NIVEL INICIAL (Modelo didáctico tradicional)			
NIVEL INTERMEDIO (Modelo didáctico tecnológico-espontaneísta)			• Trabajo de patrimonio ficticio o literario.
NIVEL REFERENCIAL (Modelo didáctico alternativo-investigativo)	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del patrimonio desde perspectivas simbólico-identitarias. • Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento del patrimonio totalmente integrado en los procesos educativos, como recurso, objeto y contenido de enseñanza. • Diseño de propuestas didácticas innovadoras de carácter social e investigativo. • Finalidad crítica en la enseñanza del patrimonio. • Fomento de actuaciones comprometidas con la conservación del patrimonio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propone un trabajo cooperativo. • Interacción e integración total del patrimonio y el juego de rol. • Se utiliza el juego de rol como estrategia en la enseñanza del patrimonio y se considera positivamente su utilidad para el desarrollo integral del alumnado.
	REFERENCIAL	REFERENCIAL	REFERENCIAL

SUJETO 17	CATEGORÍA I	CATEGORÍA II	CATEGORÍA III
	Concepciones sobre el patrimonio	Concepciones sobre la enseñanza del patrimonio	Concepciones sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio
NIVEL INICIAL (Modelo didáctico tradicional)		<ul style="list-style-type: none"> • Características de una metodología tradicional. • Finalidad académica de la enseñanza del patrimonio. • Se obvia la necesidad de actuar para la conservación del patrimonio. 	
NIVEL INTERMEDIO (Modelo didáctico tecnológico-espontaneísta)	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos. • Consideración de todos los referentes patrimoniales desde una perspectiva disciplinar y sin interrelación entre ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento didáctico del patrimonio como fuente del conocimiento sociohistórico y científico-natural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propone un trabajo individual y grupal. • Se interesa por la aplicación educativa de los juegos de rol, pero sin sacarle el máximo partido.
NIVEL REFERENCIAL (Modelo didáctico alternativo-investigativo)			<ul style="list-style-type: none"> • Interacción e integración total del patrimonio y el juego de rol. • Trabajo de patrimonio real o con modificaciones.
	INTERMEDIO	INICIAL	INTERMEDIO

SUJETO 18	CATEGORÍA I	CATEGORÍA II	CATEGORÍA III
	Concepciones sobre el patrimonio	Concepciones sobre la enseñanza del patrimonio	Concepciones sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio
NIVEL INICIAL (Modelo didáctico tradicional)	<ul style="list-style-type: none"> • Nula interacción entre manifestaciones patrimoniales. • No se considera el patrimonio etnológico y tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se muestra interés didáctico por el patrimonio, y su integración en los procesos de enseñanza es de carácter anecdótico. • Características de una metodología tradicional. • Finalidad académica de la enseñanza del patrimonio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propone un trabajo individual. • No conecta el juego de rol con el patrimonio. • No tiene interés en la aplicación educativa de los juegos de rol.
NIVEL INTERMEDIO (Modelo didáctico tecnológico-espontaneísta)	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se considera el interés por la conservación del patrimonio sin desarrollar actitudes críticas o comprometidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de patrimonio ficticio o literario.
NIVEL REFERENCIAL (Modelo didáctico alternativo-investigativo)			
	INICIAL	INICIAL	INICIAL

Figura 1. Ejemplos de tablas de análisis cualitativo para la clasificación de modelos didácticos en función a la hipótesis de progresión. Fuente: elaboración propia.

Con los casos ya seleccionados, hemos procedido a la cuarta fase, en la que realizamos entrevistas semiestructuradas individuales para conocer con mayor profundidad aquello que estamos investigando acerca de la influencia del juego de rol en los procesos de enseñanza del patrimonio. Así como con el cuestionario, también hemos establecido para la entrevista una relación entre preguntas y variables a las que se refieren. El instrumento consta de un guion de 17 preguntas preestablecidas con posibilidad de cambio con base en las respuestas de los sujetos. Los docentes entrevistados han sido: 2 de perfiles más cercanos a un modelo didáctico tradicional, 2 tecnológicos-espontaneístas y otros 2 alternativos-investigativos, para hacer un total de 6.

Finalmente, en la quinta fase hemos analizado los datos obtenidos a partir de las respuestas que los docentes nos han facilitado en las entrevistas, apoyándonos en los descriptores de nuestro sistema de categorías. Para este análisis hemos establecido una codificación de las respuestas de los sujetos a las preguntas de la entrevista (Rapley, 2014), con el objetivo de poder citar textualmente aquello que los docentes entrevistados han querido expresar (Ej.: Sujeto 1 = S1. Pregunta 5 = P5 // Código = S1P5).

Sergio Sampedro-Martín y Jesús Estepa-Giménez

4. Resultados

4.1. Cuestionario

En términos de participación, de los 39 centros educativos que constituyen la muestra, hemos recibido la respuesta de 20, de los cuales 12 son públicos y el resto concertados. Los 24 docentes encuestados atienden a las siguientes características, en función de la adscripción a las respuestas del cuestionario a los modelos didácticos que hemos establecido (Tabla 4):

Tabla 4
Características de los docentes encuestados

	Frecuencia	Porcentaje	Relación con modelos didácticos					
			Tradicional		Tecnológico-espontaneísta		Alternativo-investigativo	
			N=12	%	N=8	%	N=4	%
Sexo								
Hombre	13	54,2%	9	75,0	2	25,0	1	25,0
Mujer	11	45,8%	3	25,0	6	75,0	3	75,0
Centro educativo								
Público	13	54,2%	5	41,7	5	62,5	3	75,0
Concertado	11	45,8%	7	58,3	3	37,5	1	25,0
Experiencia								
Menos de 5 años	7	29,2%	3	25,0	2	25,0	2	50,0
De 5 a 15 años	9	37,5%	4	33,3	4	50,0	1	25,0
Más de 15 años	8	33,3%	5	41,7	2	25,0	1	25,0

Fuente: elaboración propia.

En síntesis: un total de 12 docentes (3 mujeres y 9 hombres) los adscribimos al modelo didáctico tradicional; un total de 8 docentes (6 mujeres y 2 hombres) los consideramos en el modelo didáctico tecnológico-espontaneísta; y un total de 4 docentes (3 mujeres y 1 hombre) los adscribimos por sus respuestas al modelo didáctico alternativo-investigativo.

4.2. Entrevista

Para realizar las entrevistas semiestructuradas individualizadas hemos escogido a 6 de los 24 docentes encuestados. Los elegidos (Figura 2) son: el sujeto 1, una mujer novel de un colegio público que se corresponde con el modelo didáctico tecnológico-espontaneísta; el sujeto 4, una mujer veterana de un colegio concertado que se corresponde con el modelo didáctico tradicional; el sujeto 6, una mujer veterana de un colegio público que se corresponde con el modelo didáctico alternativo-investigativo; el sujeto 22, una mujer novel de un colegio concertado que se corresponde con el modelo didáctico alternativo-investigativo; el sujeto 23, un hombre veterano

Panta Rei, 2022, 217-240, 227

Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

de un colegio público que se corresponde con el modelo didáctico tecnológico-espontaneísta; y el sujeto 24, un hombre veterano de un colegio público que se corresponde con el modelo didáctico tradicional.

	CATEGORÍA I		CATEGORÍA II			CATEGORÍA III		
	Perspectiva patrimonial	Tipos de patrimonio	Usos del patrimonio	Recursos y estrategias empleadas	Finalidad de la enseñanza del patrimonio	Tipos de juegos de rol	Escenarios o ambientaciones	Utilidad del juego de rol para la enseñanza del patrimonio
SUJETO 1	Histórica	Histórico-Artístico	Utilización anecdótica	Materiales específicos	Práctica	Juegos de rol en vivo	Mundo real	Desconocimiento del uso
SUJETO 4	Fetichista-Excepcionalista	Histórico-Artístico	Utilización anecdótica	Materiales específicos	Práctica	Juegos de rol por escrito	Mundo real	Desconocimiento del uso
SUJETO 6	Simbólico-identitaria	Científico-Tecnológico	Integración plena	Unidades didácticas integradoras	Práctica	Juegos de rol en vivo	Mundo real alterado	Estrategia innovadora
SUJETO 22	Simbólico-identitaria	Holístico	Integración plena	Unidades didácticas integradoras	Crítica	Juegos de rol en vivo	Mundo real alterado	Desconocimiento del uso
SUJETO 23	Histórica	Etnológico	Recurso didáctico	Visitas	Crítica	Videojuegos de rol	Mundo real	Desconocimiento del uso
SUJETO 24	Simbólico-identitaria	Holístico	Utilización anecdótica	Materiales específicos	Práctica	Videojuegos de rol	Mundo real alterado	Desconocimiento del uso

Figura 2. Indicadores de las respuestas de los encuestados seleccionados en el cuestionario. Nota: Modelos didácticos clasificados por colores (tradicional = naranja; tecnológico-espontaneísta = verde; alternativo-investigativo = azul). Fuente: elaboración propia.

A continuación, exponemos los resultados de uno de los docentes identificados con el modelo didáctico tradicional y de otro del alternativo-investigativo, puesto que son quienes se sitúan en un nivel inicial y referencial, respectivamente. De este modo queremos hacer ver las diferencias existentes entre los perfiles docentes de ambos extremos, aunque comentaremos en las conclusiones todos los aspectos más relevantes del resto de entrevistas.

a. Sujeto 24 (modelo didáctico tradicional)

El sujeto 24 entiende el patrimonio como:

[S24P1] todo aquello que contribuye al bienestar de la persona, todo aquello que han ido haciendo todos los que nos han antecedido a nosotros a lo largo de toda la historia para ir mejorando este mundo, tanto a nivel cultural como histórico o natural.

Al hablar de patrimonio lo hace a escala de comunidad autónoma, considerando patrimonio todo lo que se encuentra en esos límites de manera holística. Dice usarlo para la asignatura de Conocimiento del Medio a nivel histórico, natural, etnológico, científico, tecnológico y artístico, pero después asegura que le da poca importancia por su complicada adaptación. Con lo que conoce perfectamente el concepto de patrimonio, pero no lo integra en su práctica docente. No concreta su forma de trabajar, señalando que su metodología didáctica es un trabajo de equipo y que hace lo que la mayoría le impone, también justifica ser un maestro tradicional por el comportamiento y las actitudes de los niños y niñas. Los recursos que emplea son las visitas, las diapositivas, los videos, las proyecciones, pero todos explicados desde una óptica de apoyo a clases expositivas por parte del profesor. Además, en su centro utilizan el libro de texto como recurso principal para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la finalidad de la enseñanza del patrimonio, afirma que sirve para:

[S24P1] conocer la historia, la podamos conservar, la podamos transmitir a las personas que vendrán detrás de nosotros y enriquecernos cultural e históricamente, [S24P4] aportar el respeto hacia lo que vayamos a trabajar y enseñar contenidos relacionados con Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, etc.

Sergio Sampetro-Martín y Jesús Estepa-Giménez

En cuanto a las concepciones sobre el juego de rol, cree que:

[S24P9] sería ponerse en el lugar de lo que realmente estamos haciendo, ser activos.

Cita los videojuegos de rol representados en las gafas de realidad aumentada para un trabajo de patrimonio a través del rol virtual, mediante actividades de recreación de hechos sociohistóricos, pero no indica que lleve a cabo este tipo de actividades. Pone ejemplos de actividades innovadoras y asociadas a las TIC, porque tiene un buen concepto del juego de rol y sus tipos los conoce, pero no lo incluye en su propuesta docente. Su nivel de conceptualización sobre el patrimonio se acerca al de referencia, pero culpa a la rigidez de la enseñanza de la no integración del juego de rol y el patrimonio. Piensa que el juego de rol tiene mucho futuro, pero hay que conocerlo bien para trabajarlo en el aula; no obstante, lo ve más adecuado con niños más pequeños para tener más control sobre la clase.

b. Sujeto 6 (modelo didáctico alternativo-investigativo)

El sujeto 6 tiene una concepción del patrimonio como aquellos bienes históricos, culturales, naturales que comparte una comunidad, que se transmiten de generación en generación, y que hay que conservar, cuidar y salvaguardar. Habla de un patrimonio de carácter histórico, artístico, natural, etnológico y científico-tecnológico, y asegura que a partir de ese patrimonio se pueden trabajar todas las áreas y sacarle así más provecho al alumnado porque es más significativo para ellos. Aboga por un uso del patrimonio integrado como centro de interés o proyecto, como contenido y recurso, pero se queja por la falta de tiempo y la rigidez del currículum que dificulta este proceso, por ello piensa que se trabaja más en la etapa de Educación Infantil, aunque él lo trabaje en el tercer ciclo de Educación Primaria. Los recursos y estrategias que emplea son característicos de una metodología innovadora, y critica a aquellos docentes que dicen seguir:

[S6P8] una metodología ideal, que es la que te viene en los libros de texto escrita por las editoriales, pero que luego en realidad no la llevan a la práctica.

En cuanto a la finalidad de la enseñanza del patrimonio, afirma que:

[S6P4] es una manera mejor de motivar al alumnado porque es de su interés, a partir del patrimonio enganchamos todas las demás asignaturas, es una manera de globalizar, de hacerlo más atractivo, más lúdico, más significativo.

En cuanto a las concepciones sobre el juego de rol, nos da una definición completa:

[S6P9] son juegos donde el niño adopta y desempeña un determinado papel, en definitiva, una forma lúdica y divertida de conocer y aprender, desarrollar la imaginación, la creatividad, la expresión oral, haciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje mucho más significativo para el alumnado.

Ella utiliza juegos de rol en vivo, en primera persona, recreando batallas, celebraciones, banquetes, justas, como en un proyecto que realizó sobre los castillos a partir del Castillo de Niebla, conectándolo así significativamente con el patrimonio. Lo trabaja como estrategia innovadora y motivante. Tiene una visión holística e integradora del juego de rol para trabajar el patrimonio favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos para el alumnado. Para ella, el juego de rol:

Panta Rei, 2022, 217-240, 229

Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

[S6P11] cumple con todas las funciones de la enseñanza: contenidos, socialización, actividad lúdica, emociones, creatividad, imaginación, todas las áreas.

Lo considera una herramienta muy potente para trabajar tanto el patrimonio como cualquier tipo de contenido. Nuestra informante asegura que el juego de rol es magnífico para su curso y añade que sería ideal llevarlo a cabo siempre, aunque sabe que:

[S6P22] no se utiliza todo lo que se debiera porque supone muchísimo trabajo y está mal visto en algunas comunidades educativas.

4.3. Comparación cuestionario-entrevista

Con la mayor riqueza y profundidad de información que proporciona la entrevista, vemos cómo se produce un cambio significativo en la caracterización de las concepciones de la mayoría de los entrevistados. Así, al sujeto 1 lo situamos ahora en el modelo didáctico tradicional, puesto que al analizar sus respuestas observamos que su concepción acerca de la finalidad de la enseñanza del patrimonio era más academicista que práctica y el resto de sus concepciones no eran significativas de otra clasificación que no fuese el modelo didáctico tradicional. Por su parte, el sujeto 4, también caracterizado en el modelo tradicional, especifica en su entrevista que concibe la finalidad de la enseñanza del patrimonio como conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y centrado en aspectos anecdóticos, por lo que cambiamos su adscripción de una finalidad práctica a una más academicista. Por otra parte, los dos informantes clasificados por sus respuestas en el cuestionario como docentes con un modelo didáctico alternativo-investigativo, y situados en el que consideramos nivel referencial o deseable en cuanto a las concepciones sobre la enseñanza del patrimonio a través del juego de rol, experimentan ligeros cambios de gran relevancia. El sujeto 6 mostró una concepción de la finalidad de la enseñanza del patrimonio más crítica que conservacionista. El sujeto 22, que aseguraba en el cuestionario no utilizar en su actividad como docente el juego de rol, a pesar de pensar que es una herramienta fantástica y significativa para el alumnado, reflexionaba en la entrevista que sí que la utilizaba, pero que quizás no fuese del todo consciente de ello, y que incluso se aprovechaba de los beneficios de esta estrategia para su proceso de enseñanza de elementos patrimoniales de interés. Finalmente, apreciamos cambios en los sujetos 23 y 24. En cuanto al primero, su concepción de la finalidad de la enseñanza del patrimonio era más práctica que crítica. El segundo, clasificado en un modelo más tradicional, se situó en un nivel inicial en todas las variables de las categorías II y III (a diferencia del cuestionario), aquellas directamente relacionadas con la enseñanza del patrimonio y el uso del juego de rol para el mismo fin. Destacamos sus clases magistrales y el escaso interés educativo en la utilidad del juego de rol para la enseñanza del patrimonio.

5. Discusión y conclusiones

Al ser un estudio exploratorio, no encontramos antecedentes que relacionen los conceptos que estudiamos tal y como lo establecemos en nuestra investigación. No obstante, podemos empezar comparando los resultados obtenidos en cuanto a las dos primeras categorías de nuestro análisis con otros trabajos realizados en el marco de las concepciones docentes sobre el patrimonio, su enseñanza y difusión. También podemos discutir los resultados obtenidos en nuestra tercera categoría, comparándolos con los de otras investigaciones sobre concepciones del juego de rol como herramienta educativa para la enseñanza en general.

Panta Rei, 2022, 217-240, 230

Sergio Sampetro-Martín y Jesús Estepa-Giménez

5.1. ¿Cuáles son las concepciones docentes sobre el patrimonio y su enseñanza?

En primer lugar, en cuanto a las perspectivas patrimoniales y los tipos de patrimonio, podemos observar que en un porcentaje más bajo los encuestados tienen una concepción del patrimonio que alude a criterios estéticos e históricos, y la consideración de todos los referentes patrimoniales desde posturas que no llegan a articularse como una visión holística (25%), al contrario que en la investigación sobre concepciones del profesorado en formación que realiza Cuenca (2003). El resto de la muestra (75%) se debate entre la no consideración de muchos de los tipos de patrimonio ni su interacción, siendo los más citados la “trilogía clásica” patrimonial: patrimonio histórico, natural y artístico (Cuenca et al., 2017); y la concepción del patrimonio desde perspectivas simbólico-identitarias y la visión integradora de las manifestaciones patrimoniales. Varios de los trabajos realizados en torno a concepciones docentes sobre el patrimonio y tipologías no coinciden con estos resultados, si bien es cierto que en ellos se encuentra una población mayor (Estepa et al., 2007), o bien son estudios realizados en Educación Secundaria, donde la formación sobre contenidos patrimoniales, al menos entre el profesorado de Geografía e Historia, hemos constatado (Estepa et al., 2008) que es superior que en Educación Primaria en cuanto a la complejidad del concepto de patrimonio.

En segundo lugar, respecto a los usos del patrimonio, los resultados coinciden con lo expuesto por Cuenca et al. (2017), quienes indican que el papel que se le otorga al patrimonio en los procesos educativos es de recurso didáctico, mayoritariamente. El papel del patrimonio se ve reflejado, en cierta medida, en las respuestas a la pregunta 3 de nuestro cuestionario, donde nuestros resultados coinciden relativamente en términos porcentuales con el trabajo de Estepa et al. (2007), puesto que nuestros encuestados también aseguran utilizar a veces los elementos patrimoniales en la enseñanza en cerca de un 42%; un 54,1% indica que *casi siempre* o *siempre*, superando los datos obtenidos por estos autores (sobre el 43%); sin embargo, solamente un 4,2% lo utiliza *excepcionalmente* o *nunca*, estableciendo una clara diferencia con respecto al estudio anteriormente citado (un 21,4%). En la investigación de Cuenca (2003), resulta anecdótica la presencia de propuestas de intervención educativa donde el patrimonio se presente integrado de forma significativa en los diseños didácticos, por el contrario, tanto en nuestro cuestionario como en la entrevista, un tercio de la muestra afirma trabajar el patrimonio a partir de unidades didácticas integradoras, con propuestas innovadoras y significativas para el alumnado. En cuanto a la finalidad de la enseñanza del patrimonio, en el estudio de concepciones destaca la finalidad práctica-conservacionista, que pretende la conservación del patrimonio a veces por el mero hecho de conservar (Cuenca et al., 2017), aunque también encontramos a partes iguales concepciones con una finalidad más crítica, relacionadas con el nivel referencial, y otras más academicistas en nuestro cuestionario. En el caso de la entrevista, algunos docentes que pensamos tenían una finalidad práctica de la enseñanza del patrimonio, pasaron a ser catalogados en el nivel inicial, coincidiendo con una finalidad academicista, ergo la concepción que predomina es esta última precisamente (45,8%), en detrimento de la finalidad práctica, que cae hasta el 20,8%.

Las concepciones en cuanto al patrimonio y su enseñanza que se recogen en este estudio revelan cierto inmovilismo docente para aplicar dinámicas novedosas, más motivadoras y enriquecedoras en las que integren elementos patrimoniales como centros de interés del alumnado. Esto lo podemos comprobar en que una gran parte de los docentes encuestados apenas conoce el concepto de patrimonio como una herramienta holística e integradora, y la otra gran parte que

Panta Rei, 2022, 217-240, 231

Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

dice conocerlo no lo integra en su práctica docente como sería deseable, siendo una representación minoritaria la que sí aboga por su integración plena y utiliza estrategias para ello. Por esta razón, en nuestra clasificación de los modelos didácticos podemos encontrar a varios docentes que adscribimos al nivel referencial o deseable en cuanto a sus concepciones sobre el patrimonio, pero que hemos identificado con el modelo didáctico tradicional, porque, a pesar de sus conocimientos, los hemos ubicado en un nivel inferior en cuanto a los usos, la finalidad y los recursos y estrategias empleados para la enseñanza del patrimonio.

5.2. ¿Cuáles son las concepciones docentes sobre el juego de rol y su aplicación?

En relación con la categoría del juego de rol en la enseñanza del patrimonio, no existen trabajos con los que realizar una discusión profunda de los resultados obtenidos en nuestra investigación. Lo que sí podemos hacer es comentar los tipos de juegos de rol o los escenarios y ambientaciones con otros trabajos que se enfoquen en esta estrategia innovadora. Los resultados de nuestro estudio han mostrado que un 62,5% de los encuestados no han jugado a juegos de rol, por debajo del 75% que Abella y Grande (2010) recogen en su investigación sobre las percepciones de los docentes en formación y estudiantes de secundaria en cuanto al juego de rol como estrategia educativa. Siguiendo a Zelaieta et al. (2019), una de las conclusiones que extraen, según las visiones analizadas del profesorado en formación participante, data que el desarrollo del pensamiento crítico es mayor cuando rol simulado y pensamiento real no coinciden, sin embargo, en nuestro estudio el *juego de rol en vivo* y el *mundo real*, con o sin alteraciones, resulta básico para propiciar la construcción de aprendizajes significativos según nuestra muestra. Esta disparidad de resultados puede deberse a que nuestra investigación se centra en los docentes de Educación Primaria en ejercicio, y la de los autores, anteriormente citados, en el profesorado en formación inicial. A pesar de que el estudio de Abella y Grande (2010) asegura que solamente un 24% de sus encuestados poseen una opinión buena o muy buena de los juegos de rol, casi un 80% de nuestra muestra tiene una consideración muy positiva del juego de rol como estrategia innovadora para la enseñanza de múltiples aspectos y el fomento de habilidades sociales, incluyendo relaciones con el patrimonio. Solamente el 20% no tiene interés educativo en la estrategia. Por último, destacamos que, a pesar de la buena valoración que se tiene sobre el juego de rol, sólo un 20% afirma haber utilizado alguna vez el juego de rol en su práctica docente, y un 16,7% ha trabajado relacionando juegos de rol y patrimonio, datos que no se pueden contrastar con otras investigaciones puesto que no se encuentran antecedentes, como venimos comentando.

Los resultados del cuestionario ponen en relevancia la existencia de un desconocimiento generalizado sobre el juego de rol y su utilidad. Tan solo una ínfima parte de los docentes lo emplean como estrategia innovadora en el desarrollo de su actividad, relacionándolo con la enseñanza del patrimonio y considerando positivamente su uso. Por otro lado, encontramos algunos docentes que consideran el juego de rol como una herramienta disruptiva, inadecuada o, en mayor medida, sobre la que no tienen suficientes conocimientos. A pesar de este desconocimiento, la gran mayoría coincide en que puede ser una estrategia potencialmente motivadora y adecuada para los alumnos y alumnas de Primaria. Otras valoraciones que se han tenido en cuenta sobre el juego de rol se refieren a los aspectos positivos que ocasiona en el desarrollo de habilidades sociales, siendo la expresión verbal y el lenguaje, la empatía, la autonomía e iniciativa personal, las habilidades organizativas y colaborativas, la capacidad

Panta Rei, 2022, 217-240, 232

Sergio Sampedro-Martín y Jesús Estepa-Giménez

para comprender a los demás y, sobre todo, las habilidades de búsqueda de información las que los docentes destacan como más beneficiosas para tal fin, y que también son fomentadas desde la enseñanza del patrimonio.

5.3. ¿Qué modelos didácticos en cuanto a la enseñanza del patrimonio a través de los juegos de rol predominan en los docentes?

Respecto al tratamiento cuantitativo del cuestionario, podemos sacar distintas conclusiones con base en las características de los encuestados. La mayoría de los docentes enmarcados en un modelo didáctico tradicional son hombres, tanto noveles como expertos o veteranos, sobre todo de colegios concertados. Las mujeres, por su parte, monopolizan los modelos didácticos tecnológico-espontaneísta y alternativo-investigativo, con una clara relación en cuanto a años de servicio, puesto que suelen ser noveles o expertas. De los docentes clasificados en estos dos últimos modelos didácticos, la mayoría pertenecen a colegios públicos. Con todo ello, podemos concluir que tanto la edad como el sexo o el centro educativo en el que se realiza la actividad docente influyen directamente en los resultados sobre el modelo didáctico personal con el que el profesorado de Huelva capital se identifica y, por tanto, también en sus concepciones sobre el patrimonio, los juegos de rol y su importancia en la enseñanza del patrimonio. Nos llama especialmente la atención que la relación edad-modelo didáctico siga patrones diferentes cuando la triangulamos con el sexo, es decir, mientras que las mujeres noveles se decantan claramente por modelos didácticos más innovadores, los hombres más jóvenes se estancan en modelos didácticos tradicionales o convencionales. La clasificación de los docentes encuestados en los diferentes modelos didácticos de enseñanza del patrimonio a través de los juegos de rol muestra que el modelo didáctico tradicional continúa imperando sobre el tecnológico-espontaneísta y el alternativo-investigativo, como se evidencia en todas las investigaciones educativas que se realizan con este enfoque.

5.4. ¿Qué importancia le otorgan los docentes al juego de rol en los procesos de enseñanza del patrimonio?

En todas estas conclusiones debemos tener en cuenta que en la mayoría de los casos la información que los encuestados transmiten responde más a lo que creen que deberían hacer o contestar que a sus propias opiniones y prácticas docentes (Estepa, 2000). Con la entrevista pretendemos paliar estos sesgos, aportando una información más completa y pormenorizada de sus concepciones y prácticas en relación con la educación patrimonial a través del juego de rol, pero siempre se trata de una aproximación porque se recoge información sobre concepciones declaradas.

Los datos obtenidos en las entrevistas reafirman los datos del cuestionario. En su mayoría, los docentes presentan buena estima sobre la enseñanza del patrimonio y el juego de rol, pero no los utilizan en el aula. Razones como la falta de tiempo, la rigidez del currículum, las dificultades en la coordinación con los equipos docentes, el peso de las editoriales, la presión de los padres, la influencia de la línea metodológica del centro, etc., se señalan por los docentes para justificar su escasa utilización. Pese a que el profesorado declara diseñar propuestas didácticas de carácter social e investigativo donde integra el patrimonio, en la mayoría de las entrevistas no encontramos evidencias que nos lleven a concluir que se desarrollan en la práctica de aula. Excluyendo los casos de ambos sujetos enmarcados en un modelo didáctico alternativo-investigativo, la diferencia la encontramos en que el resto de los docentes entrevistados habla de

Panta Rei, 2022, 217-240, 233

Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

estrategias y recursos de una manera teórica, como propósito, más que como algo que lleven a su propia práctica. Varios de los sujetos afirman no tener la formación suficiente en cuanto a patrimonio y su enseñanza, y en mayor medida respecto a los juegos de rol. Sin embargo, los sujetos 6 y 22 tienen amplios conocimientos de ambos conceptos, por lo que consideramos que dentro de sus respectivos claustros podrían ejercer de dinamizadores para la formación en patrimonio, enseñanza patrimonial y juego de rol, poder aplicar estos conocimientos en sus actividades docentes y, de esta manera, implicar al resto de compañeros. La mayoría de los entrevistados ve necesaria la formación del profesorado en estos conocimientos disciplinares y didácticos, porque los consideran importantes, pero nunca los han trabajado al nivel requerido como para introducirlos en su práctica docente. Coincidimos con Cuenca (2003), en que nos parece fundamental profundizar en el diseño y la experimentación de programas de formación con los docentes en ejercicio para que la integración de este patrimonio en las unidades didácticas, proyectos de trabajo y programaciones educativas, se haga de forma realista desde la práctica y para la práctica.

Entre las conclusiones obtenidas a partir de la entrevista, observamos que la gran mayoría de los docentes relaciona el posible uso de los juegos de rol con el patrimonio histórico. Estas concepciones de las recreaciones de hechos o acontecimientos sociohistóricos coinciden con lo expuesto por Carbó y Pérez (2010), quienes aseguran que “la historia constituye una fuente importante para la elaboración de los juegos de rol, que se basan de un modo u otro en el mundo real, pasado o presente” (p. 158). Así mismo, la mayoría de entrevistados destacaron algunas de las ventajas que el juego de rol proporciona a la enseñanza. Según exponen Ortiz et al. (2010), estos beneficios son el desarrollo de habilidades interpersonales y de comunicación, la resolución de conflictos y la motivación del alumnado. También podemos citar los inconvenientes que según estos autores conlleva el uso del juego de rol, relacionándolo directamente con las causas que permiten explicar por qué esta herramienta no se utiliza en la misma medida en que se valora. Estas causas o inconvenientes son el desconocimiento en la variedad de roles y modos de usarlos de una manera efectiva, la falta de compromiso, el tiempo de preparación o la inexperiencia del docente para realimentar al alumnado; todas ellas recogidas en las respuestas obtenidas en las entrevistas a los docentes. Además, según Rodríguez-Santana (2016), “el apego a la enseñanza tradicional presente en los libros de texto lleva al docente a emplear grandes dosis de su tiempo libre, su energía y su creatividad si quiere implementar esta estrategia en el aula” (p. 124).

Finalmente, contrastando los resultados de los cuestionarios con los de las entrevistas y enfrentando los datos obtenidos desde distintos puntos de vista, observamos que la predisposición hacia una inclusión del juego de rol en la enseñanza del patrimonio, en términos generales, es positiva en los docentes, sean cuales sean los modelos didácticos a los que los adscribimos. Sin embargo, gracias al tratamiento pormenorizado y preciso de las entrevistas, podemos concluir que esta predisposición no siempre parece ser real, puesto que cuando el docente se enfrenta al proceso de enseñanza, en la mayoría de los casos, recurre a métodos más convencionales y de menor dificultad en su elaboración para su práctica docente, excluyendo así al juego de rol. Ésta supone la gran diferencia entre las respuestas al cuestionario, más teóricas y sin experiencias reales docentes que enriquezcan el discurso, y las respuestas de las entrevistas. No obstante, un instrumento nos sirve para reafirmar lo recogido en el anterior, como por ejemplo que los juegos de rol en vivo son la opción preferida de los docentes, a pesar de que no conozcan en profundidad el tipo de juego de rol que llevarían a cabo.

Panta Rei, 2022, 217-240, 234

Sergio Sampedro-Martín y Jesús Estepa-Giménez

6. Limitaciones e implicaciones didácticas

Este estudio fue realizado en un contexto totalmente excepcional y novedoso al que todos hemos tenido que ir adaptándonos con el paso del tiempo. La pandemia originada a causa del SARS-CoV-2 nos ha llevado a tener que superar una serie de limitaciones no previstas antes de comenzar la investigación. El cambio en la planificación de los tiempos de la investigación, la frialdad del entorno virtual, el aumento del índice de mortandad de la muestra, o el nivel de saturación de los docentes, fueron consecuencias directas que ha impuesto a nuestro estudio la COVID-19. Otro de los problemas derivados de esta situación que destacamos estuvo relacionado con la cumplimentación del cuestionario y su envío, por lo que un porcentaje elevado de docentes se quedaron sin remitirlos, otro motivo más por el que la muestra se vio reducida.

En cuanto a nuestras limitaciones de estudio, cabe destacar la inexistencia de investigaciones que relacionen directamente el uso del juego de rol con la enseñanza del patrimonio, con lo que no disponíamos de referentes bibliográficos suficientes para contrastar nuestros resultados. Este problema ha sido solventado a través de la búsqueda exhaustiva de bibliografía específica de cada uno de los pilares fundamentales de nuestra investigación: estudios sobre patrimonio y su enseñanza, estudios sobre juegos de rol y estudios sobre concepciones docentes. El objetivo de esta investigación no es el estudio de un grupo o de una realidad educativa, sino del conocimiento y uso educativo de una herramienta -el juego de rol- en la enseñanza del patrimonio. Para obtener información sobre este objeto de estudio hemos investigado las concepciones de los docentes de Educación Primaria, que podemos considerarlas representaciones del conocimiento profesional que maneja el profesorado cuando enseña, en nuestro caso patrimonio. Desde una perspectiva constructivista y crítica de la formación del profesorado, estas ideas constituyen el punto de partida y un referente continuo a lo largo de dicha formación para actuar sobre ellas promoviendo su evolución en la línea de una didáctica del patrimonio deseable, nivel de referencia de nuestra hipótesis de progresión del saber profesional, tomando el modelo de profesor-investigador como referente teórico (Porlán et al., 1998).

En el análisis de resultados hemos detectado algunas dificultades que han experimentado los docentes, sobre todo respecto a la falta de información y formación previa de lo que son los conceptos de patrimonio y juegos de rol. El primero, al ser un concepto tan amplio y abstracto, sin una definición clara, hay veces que, aunque los docentes lo incluyan en su enseñanza, sus concepciones son poco complejas. En cuanto al juego de rol, se confunde el concepto con el juego de roles, un juego de simulación que forma parte de los juegos de rol en vivo, un tipo de juego de rol. El desconocimiento de los tipos también hace que desaprovechen las múltiples funciones y variantes que ofrece esta herramienta, y no relacionen los juegos de mesa, las recreaciones o dramatizaciones, o los videojuegos, con el juego de rol. Entonces hay diferentes opciones para enseñar a través de un juego de rol, todas ellas igual de válidas, siendo el juego de rol en vivo la opción más eficaz y con mayor valoración entre los docentes encuestados para trabajar con los alumnos, por ser un juego que implica un aprendizaje mucho más significativo.

Además, apenas hay estudios pedagógicos que orienten el uso de los juegos de rol para su trabajo en el aula, mucho menos en relación con el patrimonio. Con lo que los docentes pueden carecer de referentes y la consiguiente información necesaria para implementar esta estrategia innovadora e integrarla en la enseñanza del patrimonio. Para intentar superar estas tendencias dominantes de pensamiento y los obstáculos asociados a las mismas consideramos la formación

Panta Rei, 2022, 217-240, 235

Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

de los docentes como el elemento clave. Por ello, por un lado, deben introducirse mejoras orientadas a:

- a) la actualización del conocimiento del profesorado en relación con el patrimonio y su enseñanza utilizando los juegos de rol;
- b) la utilización del patrimonio como un contenido más para trabajar los *problemas para la práctica* (Estepa, 2000) en la formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales, por su potencialidad para impulsar metodologías más activas, actividades más innovadoras y para establecer relaciones entre problemas socioambientales locales y globales;
- c) el trabajo de *problemas prácticos profesionales* (Estepa, 2000) en la formación permanente, donde se profundice en aspectos relevantes de la didáctica del patrimonio dentro del contexto de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Por otro lado, en relación con los docentes de la muestra de nuestra investigación, sería necesario organizar el currículo de desarrollo profesional en torno a estas concepciones y obstáculos seleccionando problemáticas relacionadas directamente con ellos. Finalmente, vemos absolutamente necesario abrir futuras líneas de investigación en este campo, en relación con la implementación de este tipo de estrategias innovadoras para la enseñanza del patrimonio; sobre la influencia del juego de rol en las emociones; sobre el empleo de esta estrategia metodológica del juego de rol para trabajar los patrimonios controversiales (Estepa et al., 2021); sobre juegos de rol y atención a la diversidad en el aula; sobre las concepciones del alumnado con respecto al mismo objeto de estudio; y sobre si se trabaja la visión holística del patrimonio a través del juego de rol.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo se enmarca en el Proyecto I+D+i “EPITEC2: Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada” (PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033); y cuenta con el apoyo del Grupo de Investigación DESYM (HUM-168 del PAIDI) y el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva, y la Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (RED2018-102336-T). El primer autor es beneficiario de una Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU20/01886), concedida por el Ministerio de Universidades. Los autores agradecen la colaboración de los centros educativos de Huelva capital y sus docentes.

Contribución específica de los autores

Esta investigación ha sido llevada a cabo por ambos autores. El primer autor ha realizado la configuración de la investigación y la redacción de cada uno de los apartados de este artículo. El segundo autor ha contribuido en la revisión del artículo y en la aportación de bibliografía, así como en la redacción de parte del marco teórico, de la discusión y conclusiones, y de las limitaciones e implicaciones didácticas.

Panta Rei, 2022, 217-240, 236

Sergio Sampedro-Martín y Jesús Estepa-Giménez

Bibliografía

- Abella, V. y Grande, M. (2010). Juegos de rol como estrategia educativa: Percepciones de docentes en formación y estudiantes de Secundaria. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 27-54. <https://doi.org/10.14201/eks.7449>
- Aguilar, S. y Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGraw Hill.
- Barghi, R., Zakaria, Z., Hamzah, A. y Hashim, N. H. (2017). Heritage education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia. *Teaching and Teacher Education*, 61, 124-131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.012>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). La Muralla.
- Brell, M. (2006). Juegos de rol. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (33), 104-113. <http://hdl.handle.net/11162/94106>
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 6(1), 19-29. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51031>
- Carbó, J. R. y Pérez, I. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: Un experimento para la didáctica de la Historia Antigua. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 149-167. <https://doi.org/10.14201/eks.7454>
- Carrión, A. (Coord.) (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cook, D. H. (2014). Conflicts in Chemistry: The Case of Plastics, A Role-Playing Game for High School Chemistry Students. *Journal of Chemical Education*, 91(10), 1580-1586. <https://doi.org/10.1021/ed4007277>
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/2648>
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (2), 37-46. <http://hdl.handle.net/10272/7669>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2016). El patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal. En S. Fuentes-Luis (Coord.), *La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas* (p. 61-76). Concejalía de Cultura y Turismo y de Juventud y Deportes del Ayuntamiento de Arrecife, Lanzarote.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, (375), 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2016-375-338>

Panta Rei, 2022, 217-240, 237

Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J. y Schugurensky, D. (2017). Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos: Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, 43, 29-48. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000400002>
- Domínguez, A. y López-Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, (375), 86-109. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336>
- Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y estrategias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (p. 401-412). Universidad de Huelva-Universidad Internacional de Andalucía.
- Estepa, J. (ed.) (2013). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf. y O. Fontal (Coords.), *Miradas al patrimonio* (p. 51-72). Trea.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2009). What do trainee teacher know and what do they think about Social Studies? In M. L. Albertson (ed.), *Developments in Higher Education* (pp. 59-80). Nova Publishers.
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (6), 75-94. <http://hdl.handle.net/10272/9427>
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ferreras, M. (2008). Primary and Secondary Teachers' Conceptions about Heritage and Heritage Education: A Comparative Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2095-2107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.017>
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (Eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (p. 485-496). Trea.
- Fernández-Gavira, J., Prieto, E., Alcaraz, V., Sánchez-Oliver, A. J. y Grimaldi, M. (2018). Aprendizajes Significativos mediante la Gamificación a partir del Juego de Rol: "Las Aldeas de la Historia". *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 69-78. <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i21.1919>
- Ferreras, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/12650>
- Ferreras, M., Pineda, J. A. y Hunt, C. I. (2020). Heritage Education as a Tool for Creating Critical Citizens: Analysis of Conceptions of Teachers in Training. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (p. 199-218). IGI Global.
- Flick, U. (2018). *Designing Qualitative Research* (2nd ed.). SAGE.

Sergio Sampedro-Martín y Jesús Estepa-Giménez

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Grande, M. y Abella, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 56-84. <https://doi.org/10.14201/eks.7450>
- Guerrero, N. F., Rodríguez-Rubiano, J. J., Aponte, M., Sánchez-Díaz, A. S. y Pastrana, J. R. (2012). Juegos de rol como mediación educativa para el desarrollo del lenguaje y pensamiento matemático. *Revista Vínculos*, 9(2), 41-56. <http://hdl.handle.net/11349/21448>
- Jiménez-Palacios, R. y Cuenca, J. M. (2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de Ciencias Sociales. *CLIO. History and History Teaching*, (41). <http://hdl.handle.net/10272/11624>
- Jiménez-Pérez, R., Cuenca, J. M. y Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1319-1331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005>
- Lucas, J., Escapa, M. y González-Eguino, M. (2017). El uso de juegos de rol en la docencia: el juego de la negociación climática internacional. En I. Maiz, U. Garay y C. Castaño-Garrido (Eds.), *Teknologia berriak eta Hezkuntza joerak (Nuevas tecnologías y tendencias en la Educación)* (p. 96-105). Universidad del País Vasco.
- Martín-Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/6048>
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez-Carrasco, X. M. Souto y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las Ciencias Sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (p. 109-122). Octaedro.
- Ortiz, M., Medina, S. y De La Calle, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 277-301. <https://doi.org/10.14201/eks.7463>
- Pons, L. y De Soto, I. S. (2020). Evaluación de una propuesta de aprendizaje basado en juegos de rol llevada a cabo en la asignatura de Cultura Científica de Bachillerato. *Revista de estudios y experiencias en Educación*, 19(39), 123-144. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939pons7>
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Díada.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*. 16(2), 271-288. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Raposo, R. y Gómez-Hurtado, I. (2021). Evaluación de una propuesta didáctica basada en el trabajo por proyectos para conocer el patrimonio de Cartaya desde la cultura

Panta Rei, 2022, 217-240, 239

Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

- gastronómica: concepciones y perspectivas docentes. *Revista Multidisciplinar*, 3(1), 137-150. <https://doi.org/10.23882/DI2163>
- Roda, A. (2010). Juego de rol y educación, hacia una taxonomía general. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 185-204. <http://hdl.handle.net/10366/100601>
- Rodela, R., Bosma, R., Bregt, A., Ligtenberg, A. y Nguyen-Thi-Huynh, P. (2017). *Role Play Games: An Intervention Fostering Learning and Understanding of Environmental Challenges, Report from a scientific workshop held on 1st May at Wageningen University & Research*. Wageningen, the Netherlands. <https://doi.org/10.18174/414945>
- Rodríguez-Santana, D. A. (2016). En la piel del otro. Los juegos de rol como herramienta para deconstruir la alteridad en el aula. En C. R. García-Ruiz, A. Arroyo-Doreste y B. Andreu-Mediero (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (p. 116-125). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales.
- Sampedro-Martín, S. (2021). Concepciones del profesorado sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio. Estudio en centros de Educación Primaria de Huelva. En M. D. C. Sánchez-Fuster, J. M. Campillo-Ferrer y V. Vivas-Moreno (Eds.), *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano* (p. 229-241). EDITUM. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Shih, J., Chuang, C., Tseng, J. y Shih, B. (2010). Designing a Role-Play Game for Learning Taiwan History and Geography. Paper presented at the 2010 Third IEEE International Conference on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning, 54-60. <https://doi.org/10.1109/DIGITEL.2010.27>
- Vedovelli, J. L. (2019). *Rol para peques, o cómo iniciarse en los juegos de interpretación*. Autopublicado.
- Wesselow, M. y Stoll, S. (2018). Role-playing games in natural resource management and research: Lessons learned from theory and practice. *The Geographical Journal*, 184(3), 298-309. <https://doi.org/10.1111/geoj.12248>
- Zelaieta, E., Camino, I., Zulaika, L. M. y Echeazarra, I. (2019). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 729-745. <https://doi.org/10.5209/rced.58884>

4.2.2. Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science Didactics. Implications for initial teacher education

Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (2023a). 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. <https://doi.org/10.4324/9781003289470-7>

El libro *Re-imagining the Teaching of European History Promoting Civic Education and Historical Consciousness* analiza los desafíos que enfrenta la enseñanza de la historia europea en el siglo XXI y propone enfoques pedagógicos basados en la investigación que integran la educación cívica, la conciencia histórica y el tratamiento de temas controvertidos. Este libro promueve el pensamiento crítico, el compromiso cívico y la reflexión sobre problemáticas sociales, impulsando un cambio metodológico en la manera de enseñar historia. Está dirigido a investigadores y estudiantes de didáctica de la historia, educación democrática y educación para la ciudadanía, así como a futuros profesores de historia. Con contribuciones de académicos de diversas partes de Europa, el volumen incluye capítulos teóricos y estudios de caso. En su primera parte, se abordan temas como la globalización y la enseñanza en un mundo interconectado, la aplicación de enfoques multiculturales y críticos, la descolonización del currículo educativo y la enseñanza de narrativas históricas incómodas. La segunda parte ofrece capítulos temáticos sobre la enseñanza de temas clave en el currículo europeo, tales como la violencia y los conflictos armados, la desigualdad social, la igualdad de género, los avances tecnológicos y la religión. La versión Open Access de este libro, disponible en el sitio web de la editorial, se ha puesto a disposición bajo una licencia Creative Commons Attribution-Non Commercial-No Derivatives 4.0. Por su parte, Routledge es una editorial que forma parte del Grupo Taylor & Francis y publica libros, colecciones de libros electrónicos y artículos científicos con la finalidad de crear y difundir conocimiento de distintas disciplinas.

Título de libro	<i>Re-imagining the Teaching of European History: Promoting Civic Education and Historical Consciousness.</i>
Editorial	Routledge (Taylor & Francis Group)
ISBN	9781003289470
País	Inglaterra y Gales
Sitio web	https://www.taylorfrancis.com/
Indizada en	SPI (Scholarly Publishers Indicators): Q1 Internacional. Posición editorial (2022): 1ª en educación, ICEE=119; 2ª en general, ICEE=1126.

Tabla 11. Publicación 2.

5

CONTROVERSIAL HERITAGE FOR ECO-CITIZENSHIP EDUCATION IN SOCIAL SCIENCE DIDACTICS

Implications for initial teacher education¹

*Sergio Sampedro-Martín Elisa Arroyo-Mora José
María Cuenca-López Myriam J. Martín-Cáceres*

Controversial issues and eco-citizenship education

Education, understood as a driver of socio-environmental change in a complex, shifting and uncertain reality, must guarantee the training of citizens committed to their community and heritage, resilient and participatory in their immediate context. Today, therefore, it is an educational requirement to implement proposals in the area of Social Sciences that encourage students to make decisions and get involved in social and community actions under the civic principles that underpin democracy, such as equality, dignity, social cohesion and justice (Lucas & Delgado-Algarra, 2018).

However, although one of the main functions of the education system is to prepare students to learn to live and coexist in society acting as critical and active citizens, it is still common to find training deficiencies in teachers who implement teaching and learning processes in the Social Sciences. And, more specifically, in teachers of History, which consists of the transmission of theoretical and rote learning contents (Prats et al., 2021) based on a collective identity project which, as posited by Ibagón and Miralles (2021), continues to reinforce the negative and stereotyped image of the other and whose naturalisation of the victimisation of certain groups is uncritically received by students.

To provide a solution to this uncritical transmission and reception of memorised and partial contents, the introduction of controversial issues in the teaching and learning processes has been attempted in discrete contexts and at different times over the last century with the aim of promoting the reflective and critical spirit of the students. Santisteban (2019) provides a historical and conceptual review of the different ways of including theoretical or ideological conflict in the classroom, starting from the problematisation of the curricular contents as a methodological strategy and the problem-situations originating from the French-speaking context.

DOI: 10.4324/9781003289470-7

Controversial heritage for eco-citizenship education 69

Another possible alternative to this approach is, according to these authors, to make social questions the backbone of the curriculum based on controversial issues, a concept typical of critical theory and the English-speaking world, or on current social issues, characteristic of the French-speaking context of the 1990s.

In this line, the Council of Europe recommends “addressing controversial issues for the education of a critical citizenship, which develops a socially transforming democratic commitment” (Estepa et al., 2021: 484) while stressing, through the principles established in the 2005 Faro Convention,² that heritage is articulated as an element for development and social participation and transformation. Thus, in the Spanish context, through the results of the EPITEC project³ (Estepa, 2013), it became clear that heritage education, based on the analysis of relevant socio-environmental problems, is the link between emotional and territorial intelligence, leading to the forming of a critical, participatory and democratic citizenship.

Relevant socio-environmental issues addressed through direct contact with the heritage elements of the surrounding context (Estepa, 2001) allow students to relate school to life and reflect on possible alternatives to the conflicts that take place in their environment (Santisteban, 2019). Therefore, to fill the void that exists in schools regarding the controversies that revolve around heritage as a vector of identity, it is essential to equip future teachers with competencies and skills that will enable them to critically analyse the relationships established between history, heritage elements and the current socio-political model (Berríos et al., 2021). This way it will be possible to achieve a heritage education that will enable the acquisition of a greater commitment to their community, the understanding of past-present connections and the reflection on possible consequences of their actions in the present and in future (Arroyo & Cuenca, 2021; Ibagón & Miralles, 2021) in order to understand and assess them from a critical and constructive perspective, favouring the development of territorial and emotional intelligence competences (Trabajo & Cuenca, 2017).

Setting out from these premises, the EPITEC 2⁺ project advocates working on the basis of controversial heritages (Estepa et al., 2021), defined as perspectives of those heritage elements that are didactically selected for various reasons that give rise to or generate conflict, controversy, dilemma or debate, whether ideological, political, economic, social, cultural or environmental, due to interaction between them or which involve some type of discrimination or hegemonic dominance of one element over another, causing the latter to be forgotten or silenced, although not always consciously.

The educational aim of addressing the controversies generated around heritage is for students in initial teacher training to analyse hegemonic history critically, along with the hierarchisation of relationships, human domination over bodies and territories and the discrimination, marginalisation and/or oppression of certain social groups and be able to take individual and collective action to build a more just, peaceful, egalitarian and sustainable society. Through this approach, the ecological advocacy that working with controversial heritages should foster in future teachers goes beyond the forming of a global or planetary citizenship, (García-Pérez et al.,

70 Sergio Sampedro-Martín et al.

2015), through the anthropocentrism implicit in this concept, in order to achieve a new eco-citizen model (Pabón-Figueras & Pino-Mejías, 2019) in which humans have a harmonious relationship with nature with the awareness of being one more species that inhabits the planet (De la Rasilla, 2008).

For eco-citizenship training it is necessary to leverage heritage education from an ecosocial perspective so that teachers and students become protagonists of a social, political, economic and cultural shift that allows societies to live sustainably on the planet (Assadourian, 2017). Ecosocial education is focused on achieving common welfare through a civilisational change in which all individual, collective and institutional actions are based on the cornerstones that sustain human and non-human life.

From this ecosocial standpoint, it is essential, as González-Reyes (2018) states, to “educate from a dual perspective” (p. 12): one that analyses the past and present and the demands of today’s society and another that projects into the future, providing students with the skills they will need throughout their lives. The surrounding context, heritage and urban landscapes are ideal for analysing and linking the past and the present, as they “help us to think about ourselves” (Díez-Bedmar, 2018: 69), to know who we are, what our community is like, the reason for our traditions and how we shape ourselves as a society. Likewise, our daily life in cities encourages us to create the spaces we want, the heritages we identify with and social transformation in pursuit of social and environmental justice. Thus, the natural, social and cultural environment is inescapable in the process of education for a critical citizenship committed to the democratic memory of its past, the problems of the present and the construction of its future (Estepa, 2019).

This past-present-future interconnection in ecosocial citizenship training aims to equip students with a set of skills that will enable them to develop in their context in a coherent, conscious, sustainable and global manner – global thinking, local action – (Delgado-Algarra, 2015). To this end, Assadourian (2017) describes ecosocial education on the basis of six principles that should be included in its implementation at all educational stages: dependence on the Earth, interdependence, creativity, deep learning, Earth-centred leadership and life skills training.

The principles of dependence on the Earth and interdependence are correlated in the basis of the ethics of care, since, as Herrero (2015) states, human beings are eco-dependent beings; we depend on nature to sustain life, as does any species that inhabits the planet, and interdependent beings, as we need the physical and emotional care that other people dedicate to us throughout our lives. It is therefore essential to promote co-responsibility in caring for people and heritage, undertaking actions that ensure the sustainability of life and security for all forms of life that coexist and live together on our planet because, in the words of Tardón (2011), “caring for life means caring for others; the fate of nature depends on human action” (p. 541).

The ethics of care in ecosocial education, in relation to the interdependence it highlights, requires educational processes to include the development of emotional competencies that complement cognitive skills and are basic for life (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2012). In this sense, heritage education is configured as the perfect

Controversial heritage for eco-citizenship education **71**

framework for this purpose, as the heritage of the immediate context is inserted into the life experiences of the students and its identitarian potential presents a great capacity for the mobilisation of emotions and values such as solidarity, understanding, commitment, joy, motivation, care, affection, accompaniment, creativity, empathy, etc. (Estepa et al., 2021). Moreover, heritage is an educational resource that arouses students' motivation, provides useful school content for the socio-environmental transformation of their surroundings and thus promotes meaningful or, in the words of Assadourian (2017), deep learning.

Ecosocial education promotes the training of eco-citizens aware that their territory is the basis on which life is built and the epicentre of social, cultural and natural development (Trabajo, 2020: 99) and who are committed to safeguarding its heritage for the socio-ecological balance and preservation of the identity of peoples. This understanding of territory as a collaborative and participatory space for societies is known as territorial intelligence (Perea-Medina et al., 2018).

Fostering the development of students' territorial intelligence is essential to encourage shared reflection and broaden the understanding of the interaction between different human agents, cultural artifacts and landscapes (Miedes & Martín-Cáceres, 2021) in order to boost the capacity for action and transformation on the environment, a concept that Giddens (2006) calls agency and which corresponds in part to the life skills training that Assadourian (2017) includes among the principles of social education for social justice and ecojustice.

In this way, the territory, relevant socio-environmental issues and controversial heritages appear as suitable elements for work in the initial training of Social Science teachers from an ecosocial perspective, either as teaching content or as resources for the development of aspiring student teachers, building an eco-citizenship that seeks social transformation under the principles of justice, ecojustice, empathy, equity and equality.

Controversial heritages for history teaching

Once we have defined what we call controversial heritages and highlighted their potential for dealing with controversial issues for educational purposes, below we present a classification of the different perspectives from which these heritages could be analysed, divided into three main blocks. We also highlight their usefulness for teaching through historical examples of each of the perspectives present in our classification.

Block 1: Heritage in conflict

In this block we will address examples of heritage elements that include perspectives that in themselves generate controversy or conflict and involve political, economic, cultural, religious or environmental positioning, as well as ethical problems through which the relevance of working with Human Rights and the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda becomes evident.

72 Sergio Sampedro-Martín et al.

Anti-heritage

Anti-heritages can be used to educate in a non-violent, critical and democratic citizenship and to establish emotional bonds with the victims. This involves teaching history with memory to make students aware of the consequences (Estepa & Martín-Cáceres, 2018) as they represent counter-values such as examples of atrocities committed in wars and violent conflict. This way, history teaching can forge emotional links with the victims of the barbarities committed at different times, based on historical elements such as the Nazi concentration and extermination camps, like Dachau, Mauthausen and Auschwitz (Estepa, 2019). Focusing on the forgotten or defeated and on places of memory means another way of teaching historical facts, fostering historical empathy, emotional intelligence and critical thinking. From our position, we advocate that these spaces should help citizens reflect on these actions against human beings, even if a conflict of memories is originated by not being a vision shared by the entire population (Estepa & Martín-Cáceres, 2022).

In line with Feliú and Hernández-Cardona (2020), who identify the material aftermath of the Spanish Civil War as a conflictive heritage, we can highlight the Valley of the Fallen as another example of anti-heritage to work on in History. This building should be reconverted into a memorial for the victims, not only of the Civil War, but mainly of the subsequent repression, so that it can be considered as a heritage element based on the emotional links that can be established with the victims, in this case, of Franco's regime (Delgado-Algarra & Estepa, 2014; Estepa, 2019). According to Estepa and Martín-Cáceres (2018), teachers can take advantage of this heritage element as a powerful didactic resource to facilitate analysis of the plurality of perspectives and the political and ideological interests implicit therein to educate a critical and democratic citizenry, in the teaching of Social Sciences and, in particular, of History.

Heritage of cruelty

The concept of cruelty heritage refers to those customs that are part of the cultural tradition of peoples and which involve the exercise of some kind of physical violence against people or animals. We highlight bullfights as an example of cruelty heritage, declared by some autonomous communities in Spain as a heritage element to be protected, as opposed to the positions of other communities that prohibit bullfighting and similar events. On the other hand, at the state level, it is claimed that bullfighting belongs to the common cultural heritage and that it has an unquestionable relevance in the social reality of Spain (Martín-Cáceres et al., 2021). However, the rejection, animosity and the fight against those festivals that perpetuate animal torture rituals make this element a heritage which, although protected by the State, is quite controversial and therefore of great use for the teaching of history and traditions.

On the other hand, in the international context, from this perspective we can tackle socially relevant problems such as slavery in the teaching of history through heritage elements such as the Slave Monument in Stonetown (Zanzibar, Tanzania),

Controversial heritage for eco-citizenship education 73

where the mistreatment and subhuman conditions of servitude suffered by people just for being of different ethnicities are represented, to raise awareness among students about issues such as racism or xenophobia and promote a critical conscience focused on social justice and aligned against any violation of human rights.

Interested heritage

Interested heritages – as examples of heritage management and conservation that allow the analysis of conflicts between political, ideological, cultural, economic, environmental and social logic that come into play in heritage selection and activation processes – serve to promote student reflection and debate about conservation, use and enjoyment, the limits of economic development and their own responsibility for heritage as citizens. At this point, we propose historical examples of citizen mobilisations in defence of the territory, which gave rise to conflict in an attempt to stop the modification or destruction of the heritage of their locality, caused by urban speculation or other projects of political and economic interest.

We can cite the *Cabezos de Huelva* as an example of a geographical feature with a fundamental role in the origin and configuration of the city and whose archaeological sites provide us with valuable information on the human activity of past civilisations and on current lifestyles, which have been endangered for several years by urban speculation, representing an economic, environmental and identity conflict (Arroyo & Cuenca, 2021). This way, we can work on the historical aspects related to the natural environment and the ethics of care from an ecosocial standpoint for the forming of a critical, empathetic and reflective citizenry that looks after its heritage (Estepa & Martín-Cáceres, 2020).

In addition, we highlight the Iberian settlement of *Puig de Sant Andreu de Ullastret*, one of the most visited archaeological sites in Catalonia but also one of the main tourist destinations on the Costa Brava, as an example of a clash of interests between the protection of an open-air museum in a landscape environment of high cultural values and the installation of a waste plant, which generated a conflict between the public entities of the surrounding settlements and the *Generalitat de Catalunya*, as they sought to reduce the limits of protection of this historical, archaeological and natural heritage with the aim of claiming the right to continue expanding a livestock activity that they have engaged in for decades (Alcalde et al., 2012).

Both examples are indicative of situations of society's involvement in current and past heritage processes and can be treated in history teaching to work on controversy and develop critical and divergent thinking as spaces of debate for the interpretation of current and future problems.

Block 2: Silenced heritage

In this block we will discuss examples of heritage elements that include perspectives that are subjugated to dominant groups or cultures whose common nexus is subjugation, silence and oblivion.

74 Sergio Sampedro-Martín et al.

Heritage with a gender perspective

This perspective is intended to be used to work in the classroom on the relevant social question of gender inequality, as the dominant reading in the various heritage spaces continues to be androcentric and patriarchal (Alario & Lucas, 2018; Estepa & Martín-Cáceres, 2020).

According to Bokova (2015), gender equality is crucial for a more inclusive and sustainable development. Therefore, it is necessary to review and reread the artistic heritage that has historically occupied museums and introduce works created by women co-protagonists of history, as their contributions involve different outlooks at each point in history and, despite their quality, until now their creations have remained in oblivion (Alario & Lucas, 2018). Moreover, we cannot ignore those works, traditions and customs that reproduce stereotyped sociocultural roles and patterns based on the idea of women's inferiority to men.

So, in addition to the historical treatment derived from the museum revisionism for the inclusion of these works of female authors, other examples to be worked on history may be those representations of the image of women such as that portrayed in the painting *Liberty leading the people* by Delacroix or in the sculpture *The emigrant's mother* in Gijón. In the former case, we can reassess the dimensions of the story of the French Revolution through what the author represents in the painting, which dehumanises, idealises and sexualises the image of women, not as an active agent but as an allegory of freedom, while also being an object of desire for men. In the latter, migratory issues can be addressed through the image of a mother who, on the other hand, is also known locally as *La loca del rincón* (The madwoman of the corner) because of her unhinged expression and windblown hair, and who brings to the table issues such as the ethics of care or the marginalisation of women who do not conform to the canons and precepts of the patriarchy.

Inclusive heritage

This perspective follows the same line as the gender equity outlook. One example that we propose to work on in Social Sciences is the accessibility of the different museums or heritage interpretation centres, as well as monuments and historical constructions, as attention to the diversity and multiculturalism of people in the field of heritage must start from their communication and, therefore, whether they are sufficiently accessible to all citizens (Gómez-Hurtado et al., 2021). But the perspective of inclusion of minorities or silenced groups does not end there, as we can address values such as respect and tolerance in citizenship, highlighting heritage elements such as the sculpture *Overcoming barriers* in Burgos.

Participating in prohibiting the exclusion of the most vulnerable populations is an indispensable action towards inclusion (Ainscow et al., 2013), so we propose to address LGBT Pride Day as an inclusive heritage in history teaching. This festive event is a great example of how to work on such relevant current social issues as homophobia or transphobia by placing students in the historical

Controversial heritage for eco-citizenship education **75**

origins that motivated the celebration of this international day and to enhance their empathy towards groups that have suffered, and continue to suffer, repression and subjugation.

Subjected-rescued heritage

This concept refers to heritage that is subjugated by the dominant culture, usually politically imposed, and which has been persecuted at many times in history, including that which is intended to flourish and come into play in order to break the hegemony of the strong over the weak. This perspective is worked upon setting out from the notion of social justice. As an example, we can highlight the town of Portomarín (Lugo) a place where people have been deprived of their meeting spaces, of their ways of life, of a heritage inherited over centuries by the construction of a reservoir in 1963. The town was rebuilt with heritage elements, such as churches or a medieval bridge arch, which were dismantled and relocated, and which has resulted in an unconnected relationship of the present with its past (Castro & López-Facal, 2019). Through this subjected heritage of enormous potential as a place of memory to be rescued, the teaching of history can act as a heritage resignifier, re-establishing identity links and giving people the ability to review their heritage, in addition to letting students understand that there are heritage sites, such as Portomarín, which have been subjugated by periods in history when democracy and the social action of the people were being repressed (Castro et al., 2021).

Other examples can be found in the current struggle of the Latin American people to demystify and suppress the images, monuments, toponymy, etc., linked to colonialism, which at the time meant the subjugation of the culture and traditions that existed on the American continent and which were silenced by the dominant culture that came from the European continent. In this sense, from a historical standpoint, we can approach the discovery of America as a process in which the heritage elements of the dominant culture were imposed on those identities and elements linked to other cultures, and the repercussions that this conflict has in relation to the present day. Thus, under our ideology of impartiality committed to social justice (Estepa & Martín-Cáceres, 2020), we prefer to avoid the term “discovery of America” and treat it from multiple perspectives as a process of colonialism, with its positive aspects such as the obvious development it entailed in terms of the globalisation of trade, but also negative aspects such as repression, uprooting or usurpation of the territory and its riches. Thus we can include the different views that are established taking into account the voice and stories of the defeated.

Transversal block

This block deals with heritage elements in the process of transformation towards more social positions, which allow for a double reading, that of the element in the context in which it was generated and the meaning it acquires today.

76 Sergio Sampedro-Martín et al.

Heritage in transition

Heritage in transition refers to patrimonialisation processes of forgotten heritages adapted to today's social demands, inversely (mercantilisation of heritage) or directly (to enhance the value of heritage as an end in itself). Here we can highlight spaces that have been adapting their uses to new realities and spaces of repression transformed into spaces for peace education. In Galicia, there are two heritage elements that have undergone a modification of their original use but have been preserved: one is the *Museo do Pobo Galego*, built in the former convent of *San Domingos de Bonaval* with the aim of researching, preserving, disseminating, defending and promoting Galician culture (Braña-Rey, 2017). Another is the *San Domingos de Bonaval* park, located just behind it in the former Dominican convent estate and cemetery rehabilitated as an urban park but still preserving the burial niches (Suárez-García, 2019). These estates in transition were in a process of decay and oblivion, but now they are examples of a perfect adaptation to the topography and pre-existing elements that made up this enclave.

Another example, but this time identified as a reverse process of patrimonialisation, is the use for hotel purposes that has been given to heritage elements such as the Convent of Aracena, converted into a hotel and spa that is a tourist attraction and provides an economic return on a space that was suffering the passage of time and oblivion. As History teachers, we might ask ourselves whether or not the new use of these heritage elements is appropriate and work with the different perspectives that may arise from this dilemma.

Conclusions and educational implications

Initial teacher training, in line with the education identity and of an active and reflective citizenry committed to change and social justice (Delgado-Algarra & Cuenca, 2020), is configured as a key aspect that entails the aim that these education professionals are suitably trained to carry out the design and experimentation of teaching materials and proposals in this area (Cuenca et al., 2021).

So, starting from the premise that controversial heritage serves to address relevant socio-environmental problems in the classroom, as well as ecosocial citizenship education, and, in turn, that school research on these topics favours the development of critical thinking, we should focus on the difficulties and needs facing teachers and students regarding the teaching and learning processes, respectively (Martín-Cáceres et al., 2021).

Along these lines, Estepa et al. (2021) recommend that teachers should have the necessary skills to know how to act in this regard, as training is necessary not only for students in the teaching and learning process in the classroom from the initial educational levels but also for teachers in initial and continuing education to be able to adequately approach controversial issues for the development of critical thinking.

In short, the examples presented in this chapter are intended to establish a link between the teaching of Social Sciences, more specifically History, and the

Controversial heritage for eco-citizenship education 77

treatment of controversial issues in initial teacher training, with the aim of guiding future teachers in the use of the different perspectives of controversial heritage so that they can develop eco-citizen education in their future students.

Notes

- 1 This publication is part of R+D+i Project EPITEC 2: *PID2020-116662GB-I00*, financed by MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.
- 2 www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-convention.
- 3 R+D+i project “Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria” (EDU2015-67953-P).
- 4 R+D+i project “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada” (PID2020-116662GB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033/).

References

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoting equity in education. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 32–43.
- Alario, T., & Lucas, L. (2018). Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto. Pérdida e invisibilidad del patrimonio artístico femenino. *Anales de Historia del Arte*, 28, 417–430. <https://doi.org/10.5209/ANHA.61623>
- Alcalde, G., Burch, J., Carbonell, E., & Domènech, G. (2012). Identificaciones patrimoniales en conflicto. Un análisis a partir de tres casos en Cataluña. *Revista Andaluza de Antropología*, 2, 128–148. <http://dx.doi.org/10.12795/RAA.2012.i02.07>
- 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>
- Assadourian, E. (2017). Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. In The Worldwatch Institute (Ed.), *Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. La situación del mundo 2017* (pp. 25–47). Barcelona: Fuhem Ecosocial, Icaria.
- Berriós, A., Tessada, V., & Gallegos, F. (2021). Propuestas para un modelo de educación patrimonial en la formación inicial docente de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 26. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260029>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1–11. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Bokova, I. (2015). *Igualdad de género: patrimonio y creatividad*. London: UNESCO.
- Braña-Rey, F. (2017). O Museo do Pobo Galego: museo integral e sintetizador. *Raigame: revista de arte, cultura e tradicións populares*, 41, 18–29.
- Castro, B., & López-Facal, R. (2019). Portomarín, la memoria herida de un desarraigo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 95–110. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.363841>
- Castro, B., López Facal, R., Schugurensky, D., & Jiménez-Esquinas, G. (2021). What can be learned from decontextualised heritage? In C. J. Gómez Carrasco, P. Miralles & R. López Facal (Eds.), *Handbook of research on teacher education in history and geography* (pp. 283–308). London: Peter Lang.

78 Sergio Sampedro-Martín et al.

- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., & Estepa, J. (2021). Teacher training in heritage education: Good practices for citizenship education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>
- De la Rasilla, L. (2008). *En la senda de la ecociudadanía. En torno al modelo asociativo-decisional de participación fraccionada en el horizonte de una ciudadanía mundial*. Informe-balance de la iniciativa INTER/SUR para la ecociudadanía 1996–2007. https://www2.world-governance.org/IMG/pdf_En_la_senda_de_la_ecociudadania.pdf
- Delgado-Algarra, E. J. (2015). Conocimiento glocal y pensamiento crítico en la educación del siglo XXI. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 4, I–V.
- Delgado-Algarra, E. J., & Cuenca, J. M. (2020). Challenges for the construction of identities with historical consciousness: Heritage education and citizenship education. In E. J. Delgado-Algarra & J. M. Cuenca-López (Eds.), *Handbook of research on citizenship and heritage education* (pp. 1–25). London: IGI Global.
- Delgado-Algarra, E. J., & Estepa, J. (2014). El patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clio: History and History Teaching*, 40.
- 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.
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93–105.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: Investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva
- Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *Revista PH*, 96, 225–226. <https://doi.org/10.33349/2019.96.4299>
- Estepa, J., & 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 & P. Miralles (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75–86). Barcelona: Octaedro.
- Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (2020). Heritage in conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship. In E. J. Delgado-Algarra & J. M. Cuenca (Eds.), *Handbook of research on citizenship and heritage education* (pp. 43–55). London: IGI Global.
- Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (2022). Antipatrimonio y turismo oscuro. El público escolar. *Revista PH*, 105, 210–211. <https://doi.org/10.33349/2022.105.5082>
- 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. In 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). Gijón: Trea.
- Feliú, M., & Hernández-Cardona, F. X. (2020). The Spanish civil war in the classrooms: Working for citizenship education. In E. J. Delgado-Algarra & J. M. Cuenca (Eds.), *Handbook of research on citizenship and heritage education* (pp. 429–448). London: IGI Global.
- García-Pérez, F. F., Moreno-Fernández, O., & Rodríguez-Marín, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. In B. Borghi, F. F. García-Pérez & O. Moreno-Fernández (Coords.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33–41). Bologna: Pàtron Editore.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Controversial heritage for eco-citizenship education 79

- Gómez-Hurtado, I., Cuenca, J. M., & Borghi, B. (2021). “Le radici per volare”: una proposta di Educazione al Patrimonio inclusiva. *Didattica Della Storia*, 3(1), 1–36. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14049>
- González-Reyes, L. (2018). *Educación para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*. Madrid: Fuhem Ecosocial.
- Herrero, Y. (2015). Apuntes introductorios sobre el ecofeminismo. *Boletín Electrónico del Centro de Documentación Hegoa*, 43, 1–12.
- Ibagón, N. J., & Miralles, P. (2021). Temas controversiales y educación histórica. In C. J. Gómez Carrasco, X. M. Souto & P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 123–138). Barcelona: Octaedro.
- Lucas, L., & Delgado-Algarra, E. J. (2018). Educación para una ciudadanía comprometida en la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Qué piensa el alumnado de un profesor innovador sobre su aprendizaje? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 35, 3–16. <https://doi.org/10.7203/dces.35.12572>
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J., & Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. In C. J. Gómez Carrasco, X. M. Souto & P. Miralles-Martínez (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 109–122). Barcelona: 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. In 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. 465–482). Gijón: Trea.
- Pabón-Figueras, M., & Pino-Mejías, M. A. (2019). Ecociudadanía y desarrollo humano: la construcción de un modelo de turismo local sostenible. In Limón-Domínguez, D. (Dir.), *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 85–96). Barcelona: Octaedro.
- Perea-Medina, M. J., Navarro-Jurado, E., & Luque-Gil, A. M. (2018). Inteligencia territorial: conceptualización y avance en el estado de la cuestión. Vínculos posibles con los destinos turísticos. *Cuadernos de Turismo*, 41, 535–554. <https://doi.org/10.6018/turismo.41.327141>
- Prats, J., Alabrús, R., Fernández-Díaz, R., & García-Cárcel, R. (2021). Enseñanza de la historia científica para una educación de calidad. In C. J. Gómez Carrasco, X. M. Souto & P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 187–202). Barcelona: Octaedro.
- 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>
- Suárez-García, J. M. (11–16 de noviembre de 2019). *Bonaval: el cementerio hecho parque*. [Comunicación]. XX Encuentro Iberoamericano de Valorización y Gestión de Cementerios Patrimoniales. Los cementerios como recurso cultural, educativo y turístico. Málaga, España.
- Tardón, M. (2011). Ecofeminismo. Una reivindicación de la mujer y la naturaleza. *El Futuro del Pasado*, 2, 533–542. <https://doi.org/10.14201/fdp.24664>
- Trabajo, M. (2020). *La educación patrimonial como vínculo entre escuela y museo: un estudio de caso para la formación de la ciudadanía en Ciencias Sociales de ESO* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/19264>
- Trabajo, M., & Cuenca, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso: Revista de Educación*, 40, 159–174.

4.2.3. Gamificación en la formación inicial del profesorado: Juegos de rol y otras estrategias educativas innovadoras

Sampedro-Martín, S. (2023). Gamificación en la formación inicial del profesorado: Juego de rol y otras estrategias educativas innovadoras. En A. Urrutia, N. Idoiaga, M. Gezuraga, N. Berasategi, I. Alonso, & A. Romero (eds.), *Innovación Educativa en Enseñanza Superior* (pp. 60–67). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

El libro *Innovación Educativa en Enseñanza Superior*, disponible en acceso abierto en el sitio web de la editorial, trata de dar respuestas, desde gran diversidad de perspectivas, a los desafíos a los que se enfrenta la sociedad actual, partiendo del convencimiento de que, para ello, es imprescindible contar con un sistema de educación superior eficaz en el campo de la educación, la innovación, la investigación y la difusión y transferencia social. Desde este punto de partida, se considera de especial relevancia que las universidades sean capaces de formar a personas emprendedoras, creativas, resilientes, autónomas, competentes y con las herramientas necesarias para manejar responsablemente información compleja. En otras palabras, a partir de las propuestas que conforman los capítulos de este libro, se pretende promover una formación que permita a los futuros profesionales desarrollar tecnologías y soluciones innovadoras que respondan a las necesidades de la sociedad actual y futura, liderando acciones que conduzcan a la transformación social y educativa.

Título del libro	<i>Innovación Educativa en Enseñanza Superior.</i>
Editorial	Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
ISBN	9788413195216.
País	España.
Sitio web	https://www.ehu.eus/es/web/argitalpen-zerbitzua

Tabla 12. Publicación 3.

4.2.4. Patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes: ¿Qué preocupa a los futuros docentes?

Sampedro-Martín, S., Castro-Fernández, B. M., Cuenca, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (en prensa). Patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes: ¿Qué preocupa a los futuros docentes? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, x(x), xx-xx.

Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado es una revista interdisciplinaria de carácter científico y académico, con proyección internacional, que está dirigida a investigadores y profesionales de la educación. Fue fundada en 1997 por el Grupo de Investigación FORCE y publica tres volúmenes al año. Su enfoque combina el pensamiento crítico con el interés por transformar el ámbito de las Ciencias de la Educación. Promueve el debate científico y profesional, el intercambio de conocimiento pedagógico y la difusión de investigaciones sobre temas emergentes, como el currículum, la gestión educativa, la inclusión, la tecnología educativa y la formación docente, siguiendo estrictos estándares de la comunidad científica.

Título	<i>Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i>
ISSN	Electrónico: 21989-6395; impreso: 1138-414X.
País	España.
Sitio web	https://revistas.um.es/pantarei
C. académico	Educación
Indizada en	SCOPUS, Emerging Sources Citation Index (Clarivate), DIALNET, DOAJ (Directory of Open Access Journals), Education Source Ultimate (EBSCO).
Métricas en	SJR Scimago (2023): 0.336; Education Q3. SCOPUS Sources (2023): CiteScore 2.0; Education Q3. Dialnet Métricas (2022): 1.32; Educación C1.
Evaluada en	CARHUS Plus+ 2018. LATINDEX. Catálogo v2.0 (2018 -) (Universidad Nacional Autónoma de México). Sello de calidad FECYT. Directory of Open Access Journals. ERIHPlus (Norwegian Directorate for Higher Education and Skills)
ICDS (MIAR)	Presente en 2 bases de datos de citas: Emerging Sources Citation Index (Clarivate), Scopus (ELSEVIER). Presente en 2 bases de datos multidisciplinares: DIALNET, DOAJ (Directory of Open Access Journals). Presente en 1 base de datos especializada: Education Source Ultimate (EBSCO). Presente en 5 recursos de evaluación: CARHUS Plus+ 2018. LATINDEX. Catálogo v2.0 (2018 -) (Universidad Nacional Autónoma de México). Sello de calidad FECYT. Directory of Open Access Journals, ERIHPlus (Norwegian Directorate for Higher Education and Skills). Difusión: c2+m2+e1+x5

Tabla 13. Publicación 4.

Profesorado
Revista de currículum y formación del profesorado



VOL., Nº (Mes, año)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

Fecha de recepción

Fecha de aceptación

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

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



Resumen:

Este estudio parte de las premisas teóricas establecidas en el Proyecto EPITEC2 en el marco de la educación patrimonial. De acuerdo con el potencial educativo de los patrimonios controvertidos, surgidos del tratamiento de temas polémicos en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio, se ha pretendido delimitar y comparar las problemáticas socioambientales y patrimoniales que intervienen en la formación inicial docente de las universidades de Huelva y Santiago de Compostela. Los participantes son estudiantes y docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado en Educación Primaria. Se aplica un enfoque mixto: cuestionario (196) y grupos de discusión (24). La información fue analizada con el software SPSS de forma cuantitativa y el software ATLAS.ti de forma cualitativa, siguiendo los criterios de un sistema de categorías que permitió clasificar los problemas socioambientales relevantes y los patrimonios controvertidos que se abordaron en las respuestas a las preguntas realizadas en ambos instrumentos. Los datos revelan que los estudiantes poseen una concepción tradicional del patrimonio, reconocen su dimensión controvertida y muestran mayoritariamente preocupación por la violencia de género y el maltrato animal que coexisten en algunos patrimonios. Asimismo, se ha podido identificar que, tanto a este grupo como a sus formadores que trabajan conflictos patrimoniales en las aulas, les preocupa mayoritariamente la violencia de género, las desigualdades o la memoria histórica a escala local. El estudio aporta, como conclusión, una nueva subcategoría de análisis de los patrimonios controvertidos, a partir de la visión y posicionamiento que cualquier sujeto puede desplegar ante estos elementos.



Título del Artículo



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

Abstract:

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

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

1. Introducción

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

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



Título del Artículo

(Kerr & Huddleston, 2016); (c) temas locales, pueden parecer relativamente inocuos , y globales, independientes del contexto (Sampedro-Martín et al., 2023b).

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

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

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

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

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

En el ámbito educativo, los PSR abordados a partir del contacto directo con los elementos patrimoniales del contexto próximo permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida y reflexionar sobre posibles alternativas a los conflictos que tienen lugar en su entorno (Santisteban, 2019). Por ello, para paliar el vacío que existe en las





Título del Artículo

aulas sobre las controversias que giran en torno al patrimonio como vector de identidad, es imprescindible que los futuros docentes desarrollen competencias y habilidades (Berríos et al., 2021) para analizar críticamente la conexión pasado-presente y las posibles consecuencias de los actos contemporáneos en el futuro (Arroyo & Cuenca, 2021; Ibagón & Miralles, 2021).

La controversia, el debate y el conflicto se están convirtiendo en estrategias poderosas para la educación ciudadana (Pagès, 2019). Son temas latentes y con recorrido en educación, aunque no siempre fueron tratados de manera voluntaria o consciente, pues eran vistos como obstáculo en lugar de oportunidad (Martín-Cáceres et al., 2021). Se abordan desde la EP a partir de los denominados patrimonios controversiales (Estepa et al., 2021), definidos como las diferentes perspectivas (Tabla 2) que se pueden proyectar sobre elementos patrimoniales seleccionados didácticamente en atención a diversas causas que suscitan conflicto o debate, ya sean de carácter ideológico, político, económico, social, cultural, medioambiental (Estepa, 2019), por interacción entre ellos, o que conlleven algún tipo de discriminación o dominancia hegemónica de un elemento sobre otro haciendo que este último sea olvidado o silenciado (Arroyo et al., 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a).

Tabla 2

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

Perspectiva	Definición
Antipatrimonio	Elementos que representan contravalores que son ejemplo de atrocidades de guerras, persecuciones y represiones cometidas por el ser humano; problemas éticos que ponen en evidencia trabajar con los Derechos Humanos y los ODS
Patrimonio de la crueldad	Costumbres que forman parte de la tradición cultural de los pueblos, que suponen el ejercicio de algún tipo de violencia física sobre personas o animales
Patrimonio interesado	Ejemplos de gestión y conservación del patrimonio donde surgen conflictos entre la lógica política, ideológica, cultural, económica, ecológica y social
Patrimonio con perspectiva de género	Relectura crítica de la jerarquización del patrimonio, de aquellos elementos patrimoniales visibles o invisibles que solo son diferentes por el género de la mano que los creó, o que reproducen patrones socioculturales cargados de prejuicios que se basan en la idea de inferioridad o superioridad y de los estereotipos, incluyendo representaciones del género femenino en los propios elementos patrimoniales con roles estereotipados; por lo que se debe establecer una mirada feminista hacia el patrimonio
Patrimonio inclusivo	Relectura crítica de la accesibilidad al patrimonio para atender a la diversidad, buscando la inclusión y la integración de elementos patrimoniales que representen la multiculturalidad y pluralidad social
Patrimonio sometido-rescatado	Patrimonio que se ve subyugado por la cultura dominante, y que ha sido perseguido en muchos momentos de la Historia; incluyendo al que se pretende hacer florecer, para romper con la hegemonía del fuerte sobre el débil
Patrimonio en transición	Procesos de patrimonialización de elementos adaptados a las demandas sociales de la actualidad, de forma inversa (mercantilización) o directa (puesta en valor)

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



Título del Artículo



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

2. Método

La investigación cualitativa proporciona aspectos complementarios de los concernientes a la cuantitativa (Flick, 2022). Por eso, en este estudio se emplea una metodología mixta, introduciendo técnicas cuantitativas para analizar rasgos estructurales y resolver problemas como la generalidad para la investigación cualitativa, cuyos instrumentos empleados ayudan a comprender con una mayor profundidad el objeto de estudio (Ortega-Sánchez, 2023). Su diseño se basa en un paradigma interpretativo o naturalista para comprender y ahondar en los fenómenos (Treagust & Won, 2023), partiendo de la educación como un constructo social, sujeto a interpretaciones subjetivas y a los significados que le otorgan los investigadores implicados en el estudio (Sabariego, 2016).

No obstante, este trabajo, desde la perspectiva que se plantea, podría tender a un paradigma sociocrítico, pues la finalidad última es la mejora de la formación inicial docente, tomando al docente como pieza clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sampedro-Martín et al., 2023b). De esta forma, el objetivo general (OG) y sus correspondientes objetivos específicos (OE) son:

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



Título del Artículo

- **OE3.** Inferir la visión que posee el profesorado en formación inicial sobre las distintas perspectivas de los patrimonios controversiales

1.1. Participantes

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

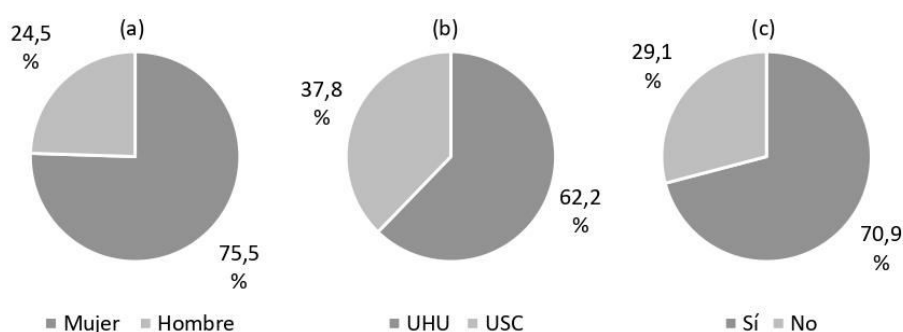


Figura 1. Características de la muestra participante: (a) sexo; (b) universidad; (c) formación en EP. Fuente: Elaboración propia.

Se seleccionaron seis estudiantes de la UHU y otros tantos de la USC para profundizar sobre patrimonio, controversia y PSR. Asimismo, se contó con la colaboración de profesorado universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales de UHU y USC, tomando el mismo número de participantes en cada caso. Al ser una investigación desarrollada con seres humanos, se ha contado con la autorización expresa y el consentimiento informado de los participantes.

1.2. Instrumentos

Se emplearon técnicas e instrumentos propios de la investigación cuantitativa, cuestionario y análisis correlacional a través del software SPSS versión 27 (Pallant, 2020), y de la investigación cualitativa, grupos de discusión y análisis del discurso a través del software ATLAS.ti versión 23 (Pérez-Ripossio, 2023), unidos a un análisis e interpretación en base a un sistema de categorías adaptado a partir de otros estudios (Kerr & Huddleston, 2016; Arroyo et al., 2022; Miedes, 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a; 2023b).

1.2.1. Sistema de categorías

Instrumento principal de análisis diseñado a partir de otros sistemas ya elaborados, validados y utilizados en investigaciones previas (citadas en el párrafo anterior) realizadas en el marco del Proyecto EPITEC2 (Tabla 3).





Título del Artículo

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

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

Fuente: Elaboración propia.

1.2.2. Cuestionario

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

Se ha analizado un total de 28 ítems incluidos en estas preguntas, a los que se añade la variable de la pregunta dicotómica con la que se ha realizado la prueba de hipótesis. Estos 28 ítems han sido codificados para un correcto procesamiento de la información y una mayor claridad de exposición de resultados. Como criterio de categorización para estos ítems se indica la inicial del instrumento, seguida del número



Título del Artículo

de pregunta y de una letra asignada alfabéticamente a cada ítem. Ejemplo: El patrimonio puede dar lugar a la controversia = C1A.

1.2.3. Grupos de discusión

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

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

Tabla 4

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

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

Fuente: Elaboración propia.



Título del Artículo



1.3. Criterios de validez y fiabilidad

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

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

Previo a la administración del cuestionario definitivo, se definió una versión inicial que fue sometida a distintos mecanismos de validación: (1) juicio de expertos para valorar ítem a ítem la comprensión, pertinencia e idoneidad de las preguntas incluidas en el cuestionario, con la colaboración de cuatro docentes-investigadores -excluidos de la muestra final- que trabajan la EP en la UHU y la USC, y que pertenecen al equipo de investigación del Proyecto EPITEC2; (2) pilotaje con siete estudiantes -excluidos de la muestra final- del Grado en Educación Primaria de la UHU. Las recomendaciones obtenidas en ambos procesos sirvieron para incorporar modificaciones en el instrumento definitivo.

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

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



Título del Artículo



3. Resultados

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

1.4. Cuestionario

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

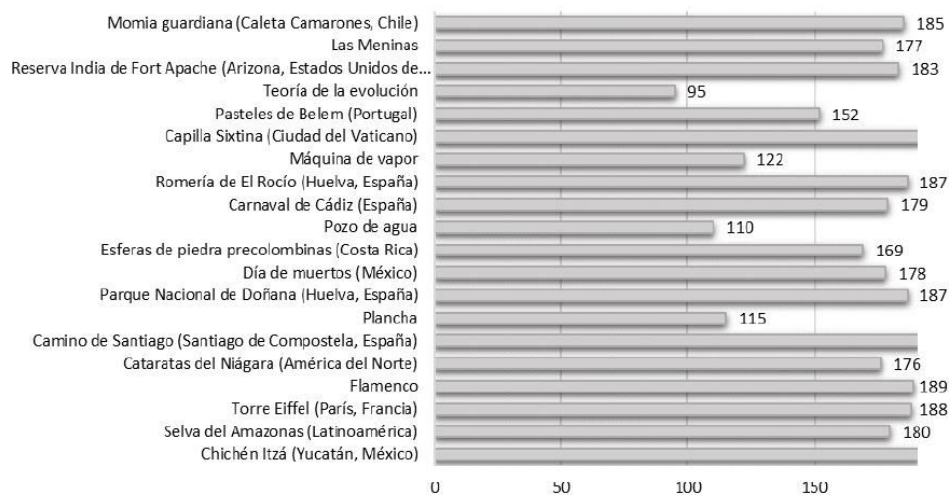


Figura 2. Número de estudiantes que consideran patrimonio los elementos expuestos.
Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la estructura del cuestionario, se aplicaron pruebas no paramétricas que relacionasen la pregunta dicotómica inicial con el resto de los ítems del instrumento. La prueba de hipótesis U de Mann-Whitney (U) realizada enfrentó la formación inicial en EP con todos los ítems del cuestionario, obteniendo un grado de significación (p) y un tamaño del efecto de Rosenthal (r) aceptables ($p < .05$; $r > 0.2$), y una potencia estadística ($1 - \beta$) del 37% al 67% en ocho de ellos (Tabla 5). Se destaca la obtención de un grado de significación de $p = .05$ y un tamaño del efecto de $r = 0.26$ con la variable 'CA2'.

En este caso, los estudiantes que han experimentado procesos de enseñanza y aprendizaje de EP muestran mayor disconformidad con respecto a la desconexión entre patrimonio y controversia, lo que indica que tienen cierto grado de consciencia de que los PSR pueden subyacer en las manifestaciones patrimoniales de las comunidades.

Título del Artículo

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

Ítems	<i>U</i>	<i>p</i>	$1 - \beta$	<i>r</i>	\bar{X}_0 (<i>n</i> = 57)	σ_0 (<i>n</i> = 57)	\bar{X}_1 (<i>n</i> = 139)	σ_1 (<i>n</i> = 139)
CA1	3369.50	.079	46%	0.26	3.96	0.981	4.21	0.944
CA2	3291.00	.050*	37%	0.26	2.21	0.977	1.95	1.038
CA3	3309.50	.058	47%	0.29	3.63	1.175	3.96	1.128
CB3	3436.50	.062	38%	0.25	4.46	0.825	4.65	0.711
CC5	3283.50	.051	67%	0.38	3.98	1.110	3.50	1.421
CC6	3279.50	.052	58%	0.34	3.74	1.247	3.29	1.411
CC7	2911.00	.003*	56%	0.50	3.60	1.208	2.94	1.436

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

Ítems	CA1			CB1		CC2	
	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r_o</i>	<i>p</i>	<i>r_o</i>	<i>p</i>	<i>r_o</i>
CA1	196	.	.	.041*	.146	.009**	.186
CA2	196	<.001**	-.332	.203	-.091	.232	-.086
CA3	196	.006**	.186	<.001**	.258	.008**	.189

Título del Artículo

CA4	196	.620	-.036	.057	-.136	.014*	-.176
CB1	196	.041*	.146	.	.	<.001**	.271
CB2	196	.032*	.154	<.001**	.745	<.001**	.261
CB3	196	.015*	.173	<.001**	.685	.002**	.224
CB4	196	.040*	.147	<.001**	.357	.003**	.212
CB5	196	.216	.089	<.001**	.319	.014*	.176
CB6	196	.593	.038	<.001**	.246	.469	.052
CB7	196	.550	-.043	<.001**	.256	.242	.084
CB8	196	.043*	.145	<.001**	.503	.002**	.219
CB9	196	.344	.068	<.001**	.368	.286	.077
CB10	196	.435	.056	<.001**	.466	.050*	.140
CB11	196	.526	.046	<.001**	.408	.006**	.197
CB12	196	.064	.132	<.001**	.590	.028*	.157
CC1	196	<.001**	.273	.141	.106	<.001**	.460
CC2	196	.009**	.186	<.001**	.271	.	.
CC3	196	.031*	.154	<.001**	.296	<.001**	.330
CC4	196	<.001**	.352	<.001**	.280	<.001**	.370
CC5	196	.005**	.198	.021*	.165	.005**	.198
CC6	196	.026*	.159	.043*	.144	.295	.075
CC7	196	.047*	.142	.054	.138	.035*	.151
CC8	196	<.001**	.249	.001**	.229	<.001**	.286
CC9	196	<.001**	.319	.003**	.210	<.001**	.375
CC10	196	.036*	.150	.017*	.170	.142	.105
CC11	196	<.001**	.259	<.001**	.395	<.001**	.380
CC12	196	.003**	.210	.058	.136	.966	.003

* $p < .05$.** $p < .01$

Fuente: Elaboración propia.

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



Título del Artículo

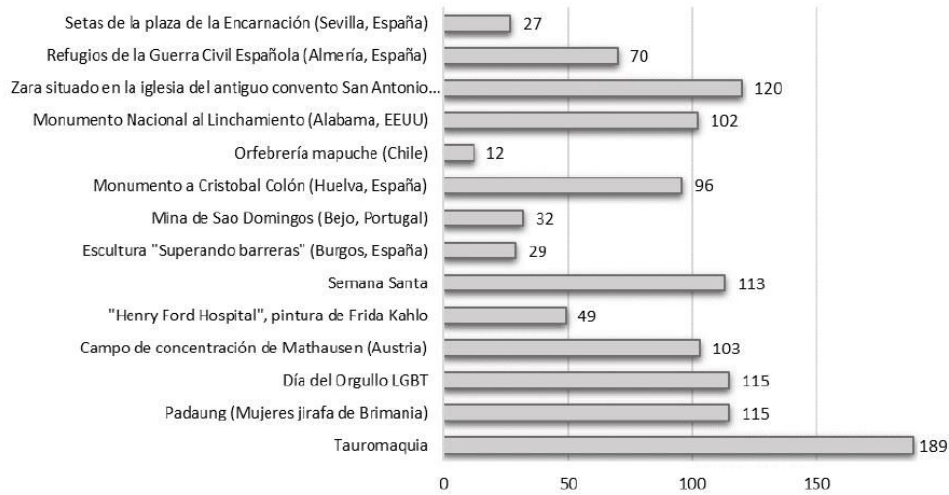


Figura 3. Número de estudiantes que consideran controvertidos los elementos patrimoniales expuestos. Fuente: Elaboración propia.

1.5. Grupos de discusión

Con los estudiantes seleccionados del cuestionario, así como con sus formadores, se realizaron cuatro grupos de discusión. Estos datos se analizan comparando las respuestas recogidas en la UHU con aquellas obtenidas en la USC, a través de nubes de conceptos, tablas de co-ocurrencias y diagramas de Sankey realizados con el software ATLAS.ti (Pérez-Ripossio, 2023). Para clasificar las intervenciones, en las transcripciones se subrayan aquellos fragmentos de texto que hacen referencia a los diferentes indicadores del sistema de categorías. En la Figura 4, se puede observar cuáles fueron sobre los que más intervinieron los participantes de los grupos de discusión.



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

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



Título del Artículo

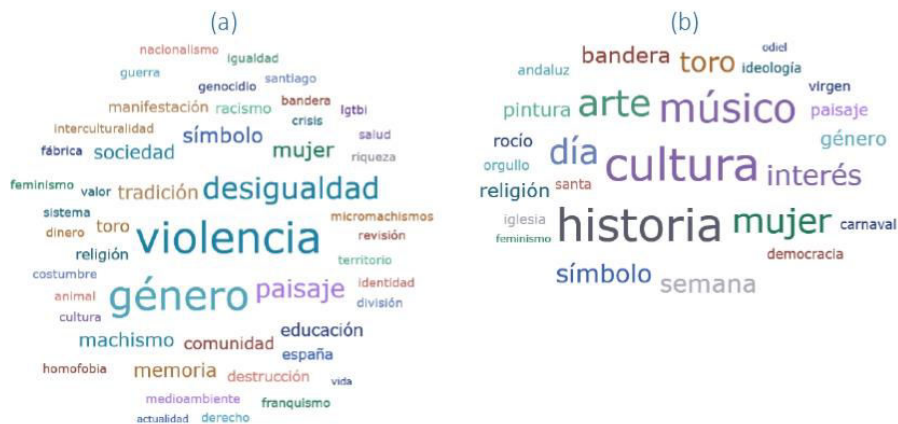


Figura 5. Conceptos que con más frecuencia aparecen en cuanto a: (a) Categoría I; (b) Categoría II.
Fuente: Elaboración propia.

En adición a lo comentado, los participantes hablaron de distintos PSR, predominando aquellos referentes a la violencia de género, las desigualdades o la memoria histórica. Algunas de estas citas lo ejemplifican: “la cuestión de género, que creo que es realmente importante, pero que creo que debe atravesar también cualquier propuesta o planteamiento didáctico” (Q1:148); “los pasados conflictivos o dolorosos, sobre todo los que tienen que ver con procesos de exterminios y de represión y cuestiones de este tipo: dictaduras, guerras y demás” (Q1:217); “el problema de la violencia contra las mujeres es estructural e interseccional” (Q2:309); “es como lo de la memoria histórica en los nombres de los coles, que crea mucha controversia por el tema del franquismo” (Q3:207); “el principal problema es cómo está organizado y todo lo que viene del sistema capitalista” (Q3:236); “me preocupa mucho la libertad que tienen ciertas voces de dar discursos de odio y que no se les diga nada” (Q4:259); “cuando has dicho controversial, lo primero que se me viene a la cabeza es feminismo. Yo no vivo en un contexto machista, pero sí que es verdad que todos tenemos muchos micromachismos” (Q4:228);

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

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



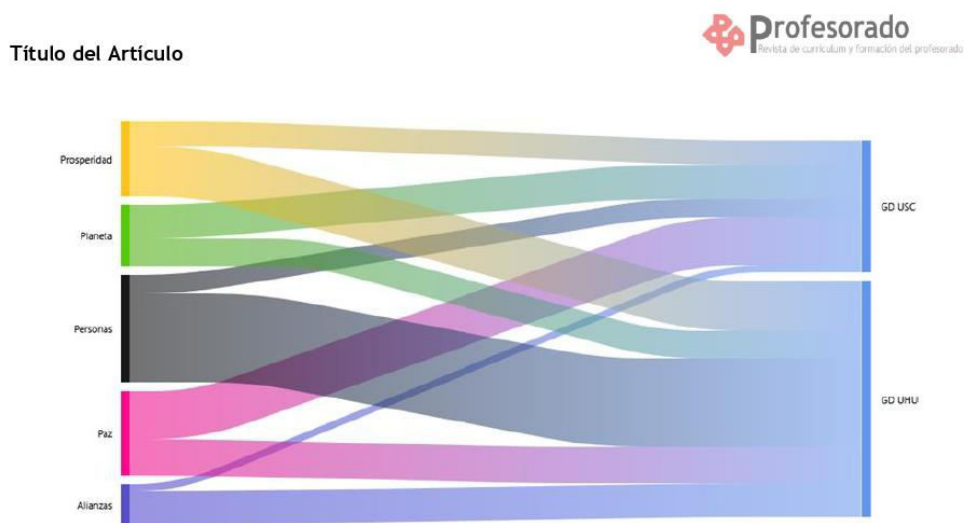


Figura 6. Relación de indicadores de subcategoría 2 y frecuencia con la que se han citado en UHU y USC. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la tipología patrimonial, en la UHU predomina el patrimonio etnológico (Figura 7) como las tradiciones o símbolos: “en nuestro país pasa con la bandera” (Q2:345); “el traslado de la Virgen del Rocío o la Virgen del Rocío en sí” (Q4:399); “la gastronomía andaluza” (Q4:330). En la USC, sin embargo, es el patrimonio natural, histórico y artístico el más citado por los participantes (Figura 8). Algunos ejemplos son: “yacimientos arqueológicos vivos en el paisaje” (Q1:179); “estructuras arquitectónicas, o bueno, paisajísticas” (Q3:193); “la catedral” (Q3:288).

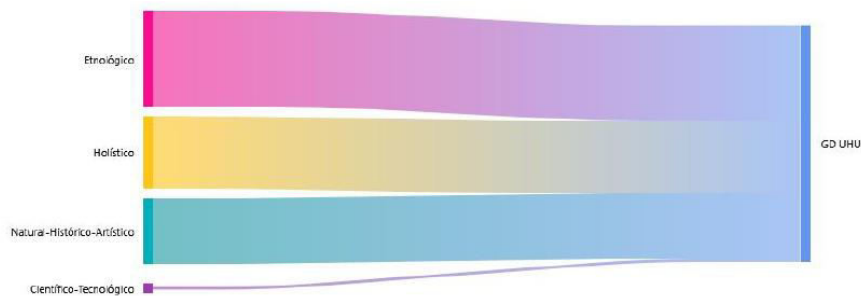


Figura 7. Relación de indicadores de la subcategoría 3 y frecuencia con la que han sido citados en la UHU. Fuente: Elaboración propia.



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





Título del Artículo

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

Por el contrario, en la USC se incide más en los conflictos de identidades como “la lengua gallega” (Q1:193), ejemplo de patrimonio sometido-rescatado, o de índole histórica como “el franquismo tomando como caso estrella el Camino de Santiago y todo lo que ha supuesto” (Q1:125), “los campos de concentración, porque tienen una historia brutal” (Q3:308) y “los monumentos franquistas” (Q3:244), como ejemplos de antipatrimonio. Estas tres perspectivas de patrimonios controversiales son las más citadas en general (Tabla 7).

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

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

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

² Número de documentos en un grupo de documentos.

³ Frecuencias absolutas.

⁴ Frecuencias relativas de la fila.

⁵ Frecuencias relativas de la columna.

⁶ Frecuencias relativas de la tabla.

Por último, analizando cuáles de las tipologías patrimoniales se identifica en mayor medida con una u otra perspectiva patrimonial controversial (Tabla 8), se



Título del Artículo



observa cómo el antipatrimonio suele corresponderse con el histórico, como “la revisión de símbolos antidemocráticos, de símbolos franquistas que tenemos” (Q1:128), o “elementos del patrimonio puro como Auschwitz” (Q2:429).

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

El patrimonio interesado se identifica con patrimonio etnológico como “la Semana Santa en los colegios” (Q2:403), “el Camino de Santiago y todo lo que ha supuesto” (Q1:125) o “el Rocío, todo el mundo lo puede ver como un patrimonio religioso o cultural, y luego los que van para ir de fiesta, ya ahí hay menos patrimonio” (Q4:355); pero también en gran medida “con el tema del medioambiente del patrimonio natural” (Q3:202), como por ejemplo en Galicia, puesto que “tiene esa fama merecida de verde y forestal y es un paisaje totalmente construido de eucaliptos que son explotaciones económicas” (Q1:186), o en Huelva con “elementos identitarios como son los Cabezos” (Q2:287) y la especulación urbanística.

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

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

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



Título del Artículo

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

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

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

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

² Conteo.

³ Coeficiente.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que los docentes en formación inicial son conscientes de que el patrimonio puede generar controversia, conflicto o debate -un 75% de las respuestas entre 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo)- y, por tanto, creen conveniente introducir esta perspectiva en el aula de Educación Primaria, contradiciendo la visión de los futuros docentes en Educación Secundaria, quienes entienden el patrimonio desde una perspectiva academicista, alejada de la formación de una ciudadanía activa (Ferrerías et al., 2020).

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



Título del Artículo



El patrimonio abordado es el etnológico, en la UHU, y la denominada trilogía clásica patrimonial (Cuenca et al., 2017), en la USC, predominando los ejemplos de elementos que pueden ser usados didácticamente desde la perspectiva del patrimonio interesado, entre los que destacan los temas relacionados con las ideologías religiosas; los ejemplos de antipatrimonio, con varias alusiones a pasados dolorosos de la historia y sus implicaciones en el presente mediante la simbología de elementos como la bandera o los campos de concentración; y los ejemplos de patrimonio de la crueldad, donde la tauromaquia es el máximo exponente (Sampedro-Martín et al., 2023b).

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

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

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

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



Título del Artículo

 Tabla 9
Indicadores emergentes resultado del estudio.

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

Referencias bibliográficas

- Arroyo, E. y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 109-128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education [Patrimonios controversiales, educación ecosocial y ciudadanía. Conexiones para el desarrollo de la educación patrimonial en la enseñanza reglada]. En D. Ortega-Sánchez (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35-52). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_4



Título del Artículo



- Barbour, R. (2018). *Doing focus groups* [Realización de grupos de discusión] (2ª edición). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526441836>
- Berríos, A., Tessada, V. y Gallegos-Celis, F. (2021). Propuestas para un modelo de educación patrimonial en la formación inicial docente de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260029>
- Castro-Fernández, B. M., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J. y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Cuenca, J. M. (2023). Preliminares: Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS*, 12, 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.0>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, (375), 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2016-375-338>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J. y Estepa, J. (2021). Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education [Formación del profesorado en educación patrimonial: buenas prácticas para la educación ciudadana]. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(62), 1-8. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y estrategias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 401-412). Universidad de Huelva-Universidad Internacional de Andalucía. <http://hdl.handle.net/10272/10019>
- Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *Revista PH*, (96), 225-226. <https://doi.org/10.33349/2019.96.4299>
- Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En P. Miralles y C. J. Gómez-Carrasco (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp 75-86). Octaedro.





Título del Artículo

- Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2020). Heritage in Conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship [Patrimonio en conflicto: Una forma de educar en una ciudadanía crítica y participativa]. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp 43-55). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch003>
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483-492). Trea.
- Ferreras, M., Pineda, J. A. y Hunt, C. I. (2020). Heritage Education as a Tool for Creating Critical Citizens: Analysis of Conceptions of Teachers in Training [La educación patrimonial como herramienta para la creación de ciudadanos críticos: Análisis de las concepciones de los profesores en formación]. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 199-218). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch010>
- Flick, U. (2022). *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design [Manual SAGE de diseño de investigación cualitativa]*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529770278>
- Fontal, O., Luna, U. y Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). Educación patrimonial: clave de futuro para la gestión del patrimonio. *PASOS, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, (29), 197-216. <http://pasosonline.org/Publicados/pasosoedita/PSEdita29.pdf>
- Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing Qualitative Data [Analizando datos cualitativos]* (2ª edición). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526441867>
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro Del Pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- González-Reyes, L. (2018). *Educar para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*. Fuhem Ecosocial.
- Ibagón, N. J. y Miralles, P. (2021). Temas controversiales y educación histórica. En C. J. Gómez-Carrasco, X. M. Souto y P. Miralles (eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 123-138). Octaedro.
- Kerr, D. y Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controversiales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lucas L. y Delgado-Algarra, E. J. (2018). Educación para una ciudadanía comprometida en la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Qué piensa el alumnado de un



Título del Artículo



- profesor innovador sobre su aprendizaje? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (35), 3-16. <https://doi.org/10.7203/dces.35.12572>
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. J. (2019). La coeducación en la Educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 18, 5-15. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.1>
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez Carrasco, P. Miralles y X. M. Souto (eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp 109-122). Octaedro.
- Miedes, B. (2022). Faro Convention and Sustainable Development. Contribution of the Faro Convention Principles to the successful implementation of the Sustainable Development Goals (SDGs) [La Convención de Faro y el Desarrollo Sostenible. Contribución de los principios de la Convención de Faro al éxito de la aplicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)]. En F. Pla y J. Poznan (Eds.), *The Faro Convention's Role in a Changing Society. Building on a decade of advancement* (pp. 36-53). Council of Europe.
- Miedes, B. y Martín-Cáceres, M. J. (2021). La educación patrimonial como agente transformador. La formación de agentes de cambio en el contexto de la transición socioecológica. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 465-482). Trea.
- Ortega-Sánchez, D. (2023). Métodos mixtos de investigación. En Ortega, D. (Ed), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (pp. 197-210). Octaedro.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, (5), 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS [Manual de supervivencia de SPSS: Guía paso a paso para el análisis de datos con IBM SPSS]* (7ª edición). McGraw-Hill Education. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Pérez-Ripossio, R. (2023). El análisis cualitativo con ATLAS.ti 22 en Ciencias Sociales: Nuevas herramientas y aplicaciones concretas. *Perspectivas Metodológicas*, 23, 1-10. <https://doi.org/10.18294/pm.2023.4324>
- Rapley, T. (2018). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis [Análisis de conversaciones, discursos y documentos]* (2ª edición). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781526441843>



Título del Artículo



- Sabariago, M. (2019). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (6ª edición, pp. 49-86). Arco/Libros-La Muralla.
- Sampedro-Martín, S. y Estepa, J. (2022). Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio. *Panta Rei: Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 16, 217-240. <https://doi.org/10.6018/pantarei.508811>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2023a). Controversial Heritage for Eco-Citizenship Education in Social Science Didactics. Implications for Initial Teacher Education [Patrimonios controversiales para la educación de la ecociudadanía en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Implicaciones para la formación inicial del profesorado]. En C. J. Gómez-Carrasco (ed.), *Re-Imagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 68-79). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003289470-7>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2023b). Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions [Gamificación y patrimonios controversiales: Concepciones del profesorado en formación inicial]. *Sustainability*, 15(10), 8501. <https://doi.org/10.3390/su15108051>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, (10), 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Stradling, R. (1984) The Teaching of Controversial Issues: an evaluation [La enseñanza de temas controvertidos: Un evaluación]. *Educational Review*, 36(2), 121-129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- United Nations (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development* [Transformando nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible]. <https://goo.su/lxpsEz>
- Treagust, D. F. y Won, M. (2023). Paradigms in Science Education Research [Paradigmas de la investigación en la enseñanza de las ciencias]. En N. G. Lederman, D. L. Zeidler y J. S. Lederman (eds.), *Handbook of Research on Science Education* (volume III, pp. 87-112). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367855758>

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



Título del Artículo



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

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

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

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



4.2.5. La visión de los futuros docentes de Educación Primaria sobre los patrimonios controversiales

Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J., & Cuenca, J. M. (en prensa). La visión de los futuros docentes de Educación Primaria sobre los patrimonios controversiales. *RIFOP. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, x(x), xx-xx.

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* una revista internacional revisada por pares, e indexada en bases de datos, repositorios e índices de impacto nacional e internacional. *RIFOP* publica investigaciones cuantitativas y cualitativas sobre formación del profesorado desde una perspectiva multidisciplinar e internacional. Esta revista se rige por las buenas prácticas en materia de igualdad de género. Se centra en los profesores, su formación y los contextos sociales, políticos e históricos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, la revista publica investigaciones bibliográficas y teóricas sobre la conexión entre la teoría y la práctica de la educación, incluido el personal académico implicado en la formación inicial y el desarrollo profesional.

Título	<i>RIFOP. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>
ISSN	2530-3791
País	España
Sitio web	https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/index
C. académico	Educación
Indizada en	SCOPUS, Emerging Sources Citation Index (Clarivate), Fuente Academica Plus (EBSCO), DIALNET (Universidad de la Rioja), DOAJ, RILM Abstracts of Music Literature (Répertoire International de Littérature Musicale), Psycodoc (Colegio Oficial de la Psicología de Madrid) [EBSCO].
Métricas en	SJR Scimago (2023): 0.282; Cultural Studies Q1; Education Q3. SCOPUS Sources (2023): CiteScore 1.4; Cultural Studies Q1. Dialnet Métricas (2022): 0.73; Educación C2.
Evaluada en	CARHUS Plus+ 2018. Sello de calidad FECYT. Directory of Open Access Journals. ERIHPlus (Norwegian Directorate for Higher Education and Skills).
ICDS (MIAR)	Presente en 2 bases de datos de citas: Emerging Sources Citation Index (Clarivate), Scopus (ELSEVIER). Presente en 3 bases de datos multidisciplinarias: Fuente Academica Plus (EBSCO), DIALNET, DOAJ (Directory of Open Access Journals). Presente en 2 bases de datos especializadas: RILM Abstracts of Music Literature (Répertoire International de Littérature Musicale), Psycodoc (Colegio Oficial de la Psicología de Madrid) [EBSCO]. Presente en 4 recursos de evaluación: CARHUS Plus+ 2018. Sello de calidad FECYT. Directory of Open Access Journals, ERIHPlus (Norwegian Directorate for Higher Education and Skills). Difusión: c2+m3+e2+x4

Tabla 14. Publicación 5.

4.2.6. Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions

Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (2023b). Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions. *Sustainability*, 15(10), 8051. <https://doi.org/10.3390/su15108051>

Sustainability es una revista internacional que publica quincenalmente en su versión en línea. Esta revista es de acceso abierto y somete los trabajos recibidos a una revisión por pares. Las temáticas que abordan los artículos científicos que publica *Sustainability* giran en torno a la sostenibilidad medioambiental, cultural, económica y social del ser humano desde una perspectiva multidisciplinar.

Título	<i>Sustainability</i>
ISSN	2071-1050.
País	Suiza.
Sitio web	https://www.mdpi.com/journal/sustainability
C. académico	Geografía humana; Ciencias ambientales; energía y combustibles.
Indizada en	SCOPUS, Science Citation Index Expanded (Clarivate), Social Sciences Citation Index (Clarivate), CAB Abstracts (CABI), Food Science & Technology Abstracts (International Food Information Service), INSPEC (The Institution of Engineering and Technology), Geobase (ELSEVIER).
Métricas en	SJR Scimago (2023): 0.672; Geography, Planning and Development Q1; Environmental Science Q2; Computer Networks and Communications Q2; Energy Engineering and Power Technology Q2; Hardware and Architecture Q2; Management, Monitoring, Policy and Law Q2; Renewable Energy, Sustainability and the Environment Q2. SCOPUS Sources (2023): CiteScore 6.8; Geography, Planning and Development Q1.
Evaluada en	Directory of Open Access Journals. ERIHPlus
ICDS (MIAR)	Presente en 3 bases de datos de citas: Science Citation Index Expanded (Clarivate), Scopus (ELSEVIER), Social Sciences Citation Index (Clarivate). Presente en 4 bases de datos especializadas: CAB Abstracts (CABI), Food Science & Technology Abstracts (International Food Information Service), INSPEC (The Institution of Engineering and Technology), Geobase (ELSEVIER). Difusión: c3+m0+e4+x0

Tabla 15. Publicación 6.



Article

Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions

Sergio Sampedro-Martín ^{*}, Elisa Arroyo-Mora [†], José María Cuenca-López [†] and Myriam José Martín-Cáceres

Integrated Didactics Department, Faculty of Education, Psychology and CC. Sport, University of Huelva, 21007 Huelva, Spain; elisa.arroyo@ddi.uhu.es (E.A.-M.); jcuenca@ddcc.uhu.es (J.M.C.-L.); myriam.martin@ddcc.uhu.es (M.J.M.-C.)

* Correspondence: sergio.sampedro@ddi.uhu.es; Tel.: +34-6-453-02411

Abstract: Heritage education is configured as an ideal framework for the treatment of socio-environmental problems relevant to modern society. To this end, it is essential that teachers can develop proposals in the classroom that promote critical thinking and the eco-social education of their students, based on innovative and experiential methodologies. For this reason, initial teacher training must ensure that future teachers acquire these innovative tools. Thus, the aim of this work is to identify the conceptions of student teachers in initial teacher training regarding gamification as a teaching methodology to address controversial heritage. To achieve this, a questionnaire has been designed with questions about heritage, controversy, and educational gamification, which was given to 235 students (M = 60; F = 175) taking their primary education degrees at different Spanish universities. To guide the design of the research instrument and analyze the results, a system of categories was developed and the SPSS data processing program was used. The first results show that, even though students in initial teacher training think that they do have a predisposition to use gamification to work around controversial heritage in class, they lack the knowledge of methodological strategies and gamified educational activities, which suggests a dearth of training on these issues in the primary education degree courses.

Keywords: heritage education; gamification; controversial heritage; teacher training; quantitative research; eco-social education



Citation: Sampedro-Martín, S.; Arroyo-Mora, E.; Cuenca-López, J.M.; Martín-Cáceres, M.J. Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions. *Sustainability* **2023**, *15*, 8051. <https://doi.org/10.3390/su15108051>

Academic Editors:
Ainoa Escribano-Miralles,
Raquel Sánchez-Ibáñez and
Pedro Miralles-Martínez

Received: 29 March 2023
Revised: 2 May 2023
Accepted: 12 May 2023
Published: 15 May 2023



Copyright: © 2023 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduction

The challenge of teaching social knowledge that is useful for students and that will enable them to function with autonomy, responsibility, and critical capacity in today's societies [1] entails a continuous process of seeking new and alternative forms of teaching so that teachers undergoing initial training can learn active methodologies that are capable of generating more significant learning in their future students and educating them as critical citizens who will be involved in tackling sustainable development and today's most relevant eco-social issues [2].

Along the same lines, the EPITEC2 project proposes the incorporation of three perspectives of enormous educational potential: relevant socio-environmental problems (hereinafter, RSPs), the ecosocial approach, and controversial issues [3]. Heritage education (hereinafter referred to as HE) is a key element of comprehensive training, from the earliest stages of education to the training of the teachers themselves [4–6], based on the so-called controversial heritage. In this sense, HE promotes the development of critical thinking and the related reflection processes for the formation of a democratic, participatory, transformative, and just eco-citizenship [7]. To this end, models of future teacher education that are based on the realist perspective and school-based research are successfully employed, with educators seeking to ensure the integration of personal experiences in classroom practice alongside purely theoretical knowledge [8]. This realistic model and the didactic tools and strategies that are brought into play contribute to the reconstruction of previous experiences

and beliefs that could lead to a negative professional identity [9]. This is a fundamental aspect of initial teacher training since, in many cases, after having completed their initial university training, new teachers enter the profession and reproduce the same models that they experienced during their pre-university training [10]. It is, therefore, necessary to continue researching didactic instruments and strategies that favor the joint construction and reconstruction of knowledge in all phases of initial teacher training [11].

HE is configured as the ideal framework for addressing the relevant socio-environmental issues of our society [12]; to this end, it is essential that teachers know how to develop proposals in the classroom that promote critical thinking in their students, based on innovative and experiential methodologies [13]. Thus, gamification, understood as the use of game design elements in non-game contexts [14], may be one of the key ideas that help to improve the working mechanisms of initial teacher training since it makes it possible to bring the course content closer and develop the competencies of university students, especially those related to education [15].

1.1. Controversy: Relevant Socio-Environmental Issues and Controversial Heritages

Over the last century, through socially current issues [16] and critical theory [17], controversial themes have been introduced into the teaching and learning process in order to overcome the uncritical transmission and reception of memorized and partial content and to promote the reflective and critical spirit of students [2].

According to Kerr and Huddleston [18], it is necessary to include these controversial issues in the classroom because of their importance in society, the debate that is generated as part of the democratic process, student participation in the context of receiving and sharing information, the continuous emergence of new controversies, the analysis of controversy by putting critical and analytical thinking skills into practice, the inclusion of highly relevant current issues, or because of the introduction of controversial topics in the classroom by students, among other causes. These same authors state that controversial topics that can be introduced in the classroom can be classified into established topics and very recent subjects, according to their temporality, which will condition the relevance that teachers and students attribute to these themes. Similarly, Stradling [19] distinguishes between those issues that can be resolved by evidence, the controversy of which is therefore superficial, and those where the dispute is inherently disputed, i.e., issues arising from disagreements based on matters of fundamental belief or value judgments. At this point, we can also differentiate between controversial issues according to the context they affect, so that we distinguish between local and global issues.

The Council of Europe advocates “addressing controversial issues for the education of a critical citizenship, which develops a socially transformative democratic engagement” [3] (p. 484), while stressing, through the principles set out in the 2005 Faro Convention, the importance of HE in terms of socially contentious issues. Thus, in the Spanish context, the EPITEC Project2 advocates working on RSPs on the basis of controversial heritage, which is defined as perspectives on those heritage elements that are didactically selected in response to various causes that give rise to or generate conflict, controversy, dilemma, or debate [7]. The educational aim of addressing these controversial heritage issues with future teachers is:

For students in initial teacher training to analyze hegemonic history critically, along with the hierarchization of relationships, human domination over bodies and territories and the discrimination, marginalization, and/or oppression of certain social groups and be able to take individual and collective action to build a more just, peaceful, egalitarian, and sustainable society [20] (p. 69).

The opportunity we find here lies in the fact that the teaching of these heritage perspectives allows us to work on these controversial issues from an eco-social approach, in order to form a citizenry committed to advocating and participating in the management, conservation, and safeguarding of heritage [21,22]. In this way, it will be possible to achieve an HE that enables the acquisition of a greater commitment to their community,

understanding, and reflection on the possible consequences of the acts that have occurred between past, present, and future connections, in order to understand and value them from a critical and constructive perspective [23,24].

Heritage is, therefore, an educational resource that awakens students' motivation, makes school content useful for the socio-environmental transformation of their environment, and promotes meaningful or deep learning [25]. In this way, RSPs and controversial heritage appear as suitable elements for work in initial teacher training, as teaching content, or as resources for the development of future teachers, building an eco-citizenship that seeks social transformation [20].

1.2. Gamification: Innovative Methodologies in Initial Teacher Training

In line with the formation of an active and reflective citizenry committed to change and social justice [26], initial teacher training is a key aspect of ensuring that these education professionals should be suitably trained to carry out the design and experimentation of teaching materials and proposals in this field [27].

Based on the assumption that controversial heritage serves to address RSPs in the classroom as well as the eco-social education of citizens, and that, in turn, school research on these topics favors the development of critical thinking, we should focus on the conceptions that student teachers in initial training already have of teaching processes [12]. The aim is to clarify whether future teachers have the necessary skills to be able to act regarding these issues and, therefore, whether they need training in the appropriate handling of controversial issues to encourage the development of critical thinking [3].

In education, new techniques related to gamification are increasingly being implemented because they exhibit particularly interesting benefits for both students and teachers [28–30]. In gamified activities, relationships are established between the environment, the players, and each other as they express their emotions, gain experiences, have fun, relax, and find solutions to problems [31]. Moreover, learners show positive attitudes towards the gamification of content, as it encourages student motivation and, in general, helps them to receive positive feedback during the teaching process [32]. It can be affirmed that gamified activities help to improve communication skills and also coordination and collaboration between peers, improving the inclusion in the classroom of all participants in the game. In addition, they promote a positive attitude in students regarding the achievement of academic success [31].

According to a study by Perrota et al. [33], the use of gamification in the classroom appears to improve learning outcomes and increase student engagement with educational processes. Active and gamified methodologies of this kind generate a high level of motivation in university students, allow cooperative work, and favor the acquisition of key competencies and subject contents [34].

Based on the scientific literature, we find several precedents on gamification in initial teacher education [35–39], although it is only on rare occasions in these precedents that any gamified activity is used to work on current controversial topics, such as in the studies by Clarke et al. [40] or Nicholson [28]. However, pre-service and in-service teachers still show a high level of ignorance about the educational use of gamified strategies [41,42]. In addition, no previous work linking controversial issues, gamification, and heritage in initial teacher education was found. This means that teachers do not find adequate references to unify the potential of gamification with the benefits of controversy-based HE, thus hindering the dissemination and use of these types of strategies in the classroom to address current RSPs. It is, therefore, essential to ensure that future teachers are trained in strategies that favor a holistic perspective when dealing with knowledge, beliefs, and feelings that facilitate the beginning of the construction of critical thinking and increase motivation, inclusion, and group cohesion, and that are considered to be optimal alternative methodological strategies that place students at the center of their own learning in an active and cooperative way [28,29].

One example of a gamified activity is role-playing games, which consist of a collective game composed of a storyteller and participants who adopt roles and create or recreate stories [43]. The role-playing game allows an empathic knowledge of reality, while its structure entails a certain amount of group work, enabling interaction between equals, and involving creative situations that students interpret as a means of knowledge acquisition [10]. Roda [44] distinguishes between four modalities of role-playing (live role-play, written role-play, table role-play, and role-playing video games) with which to combine multiple options for implementing this strategy in the classroom. Role-playing games represent an innovative didactic proposal in the teaching of social sciences, offering multiple educational advantages when addressing relevant problems, helping students to develop informed opinions, stimulate critical thinking, develop social and argumentation skills, and emphasize the procedural and attitudinal aspects [42].

The following strategies share similarities with each other, mainly in that they are both fun, motivating, and exciting elements, where respect and collaboration are maintained while developing communication skills and critical thinking [45], and they can both be applied relatively easily in class. Firstly, the 'Escape Room' is a game in which a group of people has to collaborate actively in the resolution of different enigmas and problems to achieve the aim of getting out of a room [31,46,47]. Conversely, 'Breakout' consists of opening a closed box with different types of locks; it is necessary to solve problems to find the codes that open them [48]. Several experts, such as Nicholson [28] or Veldkamp et al. [30], are introducing these strategies because they offer great benefits that are of interest to both students and teachers. According to García-Lázaro [29], the peculiarity of Escape Rooms is that they are a resource that demands the inclusion of a great variety of personalities in the players. In turn, Moreno-Fuentes [34] stated that Breakout is an experience that is more closely related to educational action.

Another example of gamified activity is 'Civil Dialog', a structured, simulated debating technique for controversial issues, in which participants are asked to take sides by sitting in chairs arranged in a semicircle and presenting their ideas, which range from 'Strongly agree' to 'Strongly disagree' [49]. The format was created in 2004 as a way to explore citizens' reactions to political rhetoric. It was developed at the Hugh Downs School of Human Communication at Arizona State University and has continued to be developed by John Genette, Jennifer Linde, and Clark Olson, among other academics. This technique provides a venue for civilized and facilitated citizen dialogs on the issues of our time [50]. A Civil Dialog round is composed of a moderator (teacher), the audience (student body), and 5 participants from that audience and usually lasts between 30 and 45 min. This activity is less well known, but it represents a great tool with enormous potential for working on social problems of current relevance and fosters positive values, such as empathy and respect, by being able to place each student in positions contrary to their own if combined with roleplay, as can be seen in the study by Cruz-Lorite et al. [39].

Based on the experiences found, the range of gamified activities that can be used in classrooms is very wide. Using these prior studies as a starting point, we can establish a classification of those gamified activities that may be most useful for the teaching of controversial heritage, based on the following features:

- Static role-playing games: this includes written role-playing games, board games, and similar games.
- Videogames: all games that need some kind of technological support in order to be played (mobile, tablet, computer, console, etc.).
- Breakouts: enigmas, puzzles, and brainteasers that can be solved without leaving the classroom.
- Escape Rooms: enigmas, puzzles, and brain teasers that need to be solved to move from one space to another.
- Historical re-enactments: activity in which participants recreate some aspects of a historical event or period. This may be narrowly defined, such as a war or other specific event, or have broader coverage.

- Live role-play: a first-person game in which the representation of the characters by the players takes place in real time and in a staged manner.
- Civil Dialogs: simulation of debate on current conflicts, adding the use of role-playing to assign divergent positions.

2. Materials and Methods

The research presented here is an exploratory study [51,52], which is designed to address the teaching of controversial heritages through gamified methodological strategies in initial teacher training, an issue that has yet to be explored in the context of HE. To this end, this paper attempts to highlight methodological issues, detect limitations of the research and show the validity and reliability of the instruments applied.

Moreover, this study follows a multiple paradigmatic approach as its design is based on an interpretative or naturalistic paradigm, the aim of which is to understand and further investigate the phenomena, starting with education as a social construct that is subject to subjective interpretations and to the meanings given to it by the researchers involved in the study [53]. However, from the perspective that is proposed, this work could tend towards a socio-critical paradigm since the ultimate aim of this type of research is the improvement of initial teacher training, taking the teacher as a key part of the teaching and learning processes.

The overall aim of this work and its corresponding specific objectives are as follows:

- General aim (GA): To identify pre-service teachers' conceptions of gamification as a teaching methodology to address controversial heritages.

Specific objectives (SO):

- SO 1. Investigate the conceptions of student teachers in initial teacher training on how to approach RSPs based on controversial heritages.
- SO 2. Detect the methodological strategies known and valued by pre-service teachers for heritage education.
- SO 3. Determine the degree of the initial teacher-training student teachers' mastery of the gamified methodological strategies.
- SO 4. Establish correlations between the knowledge of controversial heritage, the educational use of RSPs, and the intention to use gamified methodological strategies in modifying the conceptions of student teachers in initial training.

Therefore, the research questions, which are intended to be answered along with the achievement of the proposed objectives, are the following:

- Research Question (RQ) 1. How do pre-service teachers conceive the treatment of RSPs, based on controversial heritage?
- RQ 2. What are the most appropriate methodological strategies for teaching about heritage and controversy?
- RQ 3. What is the level of knowledge of pre-service teachers about gamification?
- RQ 4. How do knowledge regarding controversial heritage, the educational use of RSPs, and gamified methodological strategies come together?

2.1. Participants

The study involved 235 students—60 men (25.5%) and 175 women (74.5%) (Figure 1a)—studying for a degree in primary education at the University of Huelva, the University of Seville, and the University of Santiago de Compostela, selected as a non-probabilistic convenience sample [54] and chosen on the basis of the participation of these universities in the research project within which this work is framed.

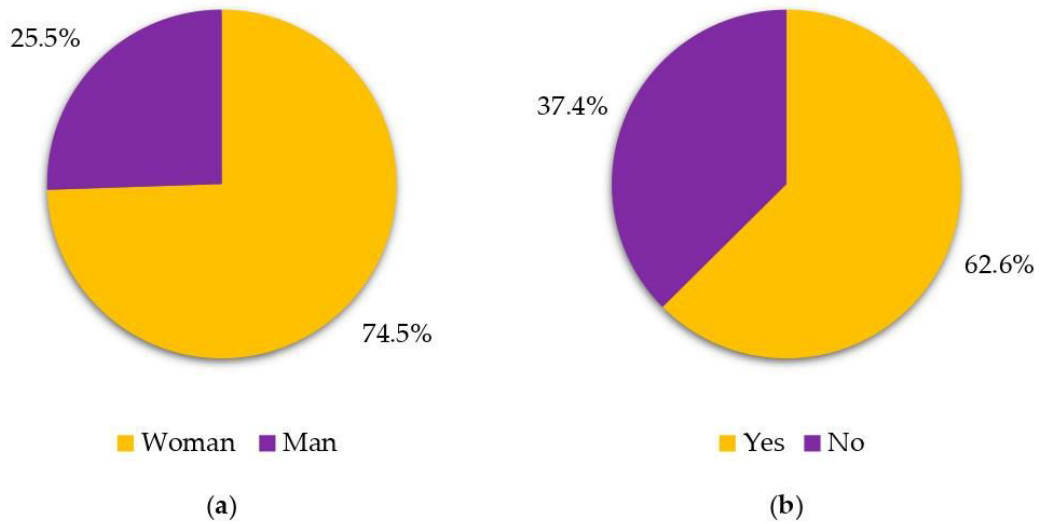


Figure 1. Participant characteristics: (a) gender distribution; (b) HE training.

Of the total sample, 147 initial teacher trainees, or 62.6%, stated that they had received HE training at different levels of education (Figure 1b); this may determine, to some extent, the subsequent results.

2.2. Instruments

To achieve the proposed objectives, the research design is characterized by the use of quantitative research techniques, such as the use of a questionnaire and correlational analysis using SPSS version 27 software, along with an analysis and subsequent interpretation, based on a system of categories adapted from other studies (Table 1) in which the indicators of the subcategories have different levels of definition that act as hypotheses regarding progression from levels of formulation ranging from the simple to the complex.

Table 1. Category system: information analysis tool.

Categories	Subcategories	Indicators	
I. Controversial heritages and RSPs	1. Controversial themes	1.1. Scope	Superficial Inherent
		1.2. Temporality	Rooted Current
		1.3. Context	Local Global
	2. Contravention of heritageperspectives		Anti-heritage Heritage of cruelty Interested heritage
			Heritage with a gender perspective Inclusive heritage
			Subjected—rescued heritage Heritage in transition

Table 1. Cont.

Categories	Subcategories	Indicators
II. Controversial heritage teaching	3. Use of controversial heritage	No socio-educational interest Anecdotal utilization Teaching resources Full integration
	4. Resources and strategies applied	Masterclasses Specific materials Chats and discussions Visits Experiments and simulations Gamification
III. Gamification in the teaching of controversial heritage	5. Gamified strategy types	Static role-playing games Videogames Breakouts Escape rooms Historical re-enactments Live role-playing games Civil dialogs
	6. Use of the strategy for teaching controversial heritage	No educational interest Lack of knowledge of its use Aseptic didactic resource Innovative strategy

Source: Own creation, based on EPITEC2 [3], from works by Kerr and Huddleston [18], Arroyo et al. [7], Sampedro-Martín and Estepa [42], and Sampedro-Martín et al. [20].

The information-gathering instrument is a questionnaire drawn up ad hoc, consisting of 2 initial identification questions (gender and university), 3 dichotomous questions, associated with HE training and the respondent's familiarity with gamification as a teaching and learning strategy, 1 question asking the respondent to select images referring to heritage elements that may generate controversy (question 3), and 8 questions that have answers on a Likert scale from 1 to 5. Of these 8 questions, questions 1, 2, and 4 ascertain the respondent's knowledge and appreciation of controversial topics and controversial assets, while questions 5 and 6 tackle the use of controversial assets in the primary education classroom and the educational resources preferred for this purpose, and the last 3 questions examine the degree of knowledge and appreciation of gamified strategies on the part of the student teachers in initial teacher training. At this point, it should be noted that question 9 will need special treatment, since the option "I don't know it" has been included in the Likert scale from 1 to 5 to distinguish whether the respondents' answers are consistent with the knowledge of the gamified activities presented in it, and that they are not merely giving them a lower score in order of importance due to their lack of knowledge of them.

This questionnaire was first validated by four teachers/researchers, who are experts in HE and members of the EPITEC2 research team, and, subsequently, by means of a pilot test completed by 7 students—excluded from the final sample—who were taking a degree in primary education at the University of Huelva. The recommendations and proposed modifications from both validation stages were applied to the survey until the final questionnaire, which is presented in this paper, was produced (Table 2).

Table 2. The questionnaire’s question statements and their associated categories.

N°	Questions	Cat.	Subcat.
-	Sex:	-	-
-	University:	-	-
-	Have you received training in heritage education?	-	-
-	In your role as a pupil, were you taught using gamification?	-	-
-	As a teacher, would you plan work units using gamification?	-	-
	Please rate the following statements from 1 to 5, where 1 is “Totally disagree” and 5 is “Totally agree”:		
1	<ul style="list-style-type: none"> - Heritage can cause controversy, conflict, or debate. - It is useful to address issues in the classroom that generate debate or controversy. - Direct contact with heritage elements is the only way for learning to take place. - Heritage and controversy are unrelated concepts. - It is important that students learn to analyze heritage and their own culture from a gender perspective. - The use of active methodological strategies is the only way to deal with classroom diversity. - The defense of heritage generates exclusionary nationalism. - Working with conflict in the classroom causes problems (with families, students, the school’s ideology, etc.). 	I	1, 2
	In your opinion, how important do you think the following issues are in the current society? Please rate from 1 to 5, where 1 is “Not very important” and 5 is “Very important”:		
2	<ul style="list-style-type: none"> - Gender-based violence - Racism - LGBTQI phobia - War - Terrorism - Colonization - Climate change - Deforestation - Pollution - Animal abuse - Inequalities. 	I	1
	Mark the heritage elements you consider controversial:		
3	<ul style="list-style-type: none"> - Encarnación Square (Seville, Spain) - Spanish Civil War shelters (Almeria, Spain) - Zara shop in the ancient convent of San Antonio el Real (Salamanca, Spain) - National Lynching Memorial (Alabama, USA) - Mapuche goldsmiths (Chile) - Monument to Christopher Columbus (Huelva, Spain) - The Sao Domingos mine (Bejo, Portugal) - Semana Santa - <i>Henry Ford Hospital</i>, painted by Frida Kahlo - Mauthausen concentration camp (Austria) - LGBT Pride Day - Padaung (the ‘giraffe women’ from Birmania) - Bullfighting. 	I	1, 2

Table 2. *Cont.*

N°	Questions	Cat.	Subcat.
	Please rate from 1 to 5 how controversial these groups of items are, where 1 is “Not controversial” and 5 is “Very controversial”:		
	<ul style="list-style-type: none"> - Places or monuments that represent counter-values or that are the result of human atrocities, wars, persecution, and repression - Traditions that involve some form of violence against humans or animals - Protected natural areas threatened by human action - Heritage elements that involve a conflict of political, ideological, economic, and/or social interests - Heritage symbols or manifestations represented by social movements claiming equality/equity for discriminated, oppressed, or marginalized groups 		
4	<ul style="list-style-type: none"> - Elements that highlight the value of heritage objects made by women or that extol gender equality values - Manifestations or elements claiming the need for access to and representation of diversity - Heritage elements that have been modified for economic benefit - Symbols or elements of a dominant culture that have displaced or subjugated communities, cultures, or social groups - Heritage that was made invisible or destroyed and that is now being enhanced - Heritage manifestations that exemplify, represent, or reinforce gender roles and stereotypes or instrumentalize, sexualize, and dehumanize women’s bodies - Forgotten or abandoned elements that have been given new value by adapting them to the social demands of today. 	I	2
5	How often would you use heritage elements in the classroom?	II	3
6	Which of the following activities seem most interesting for tackling controversial issues when teaching about heritage? (Rate each of them from 1 to 5, where 1 is “Not at all interesting” and 5 is “Very interesting”)	II, III	4, 5, 6
7	Indicate your degree of knowledge of gamification:	III	5, 6
8	Indicate how useful you consider gamification for the classroom teaching process:	III	5, 6
9	Which of the following activities do you consider most suitable for working on controversial issues when teaching about heritage? Please rate from 1 to 5, where 1 is “Not suitable” and 5 is “Very suitable”:	I, II, III	1, 2, 3, 4, 5, 6

Source: Own creation.

A total of 44 variables were analyzed, which were included in the questions with Likert scale answers from 5 to 1, to which were added the 3 variables of the respective dichotomous questions with which the hypothesis tests were carried out. These 44 variables have been classified in relation to the system of categories, to ensure the correct processing of the information and a clearer presentation of the results (Table 3).

Table 3. The relationship between questions, variables, categories, and their associated subcategories.

Q n°	Variables	Cat.	Subcat.
1	ControHeri, ClassDebate, DireConta, Disengagement, StuGender, MethoDiversity, Nationalism, ClassConflict	I	1,2
2	GenderVio, Racism, LGTBI, War, Terrorism, Antidemocratic, Colonisation, ClimateChange, Deforestation, Contamination, AnimalVio, Inequality	I	1
4	Anti-heritage, Cruelty, InterestedA, InterestedB, InclusiveA, GenderA, InclusiveB, TransitionA, Subjected, TransitionB, GenderB, TransitionC	I	2
5	Frequency	II	3
6	Book, Debate, Visit, Gamification, Explanation, Social Networks, Slide, Re-enactments, Video	II, III	4, 5, 6
7	KnowGami	III	5, 6
8	UseGami	III	5, 6

Source: Own creation. Note: There are not any quantitative variables in questions 3 and 9.

Likewise, the reliability tests of the SPSS version 27 tool were applied to the questionnaire, obtaining a satisfactory internal consistency, as determined by Cronbach's α , of 0.859. On the other hand, the McDonald's Ω test could not be performed because some of the questions in the questionnaire are consciously and intentionally formulated in reverse, in order to ascertain the consistency of the prospective teachers' answers.

Regarding the tests on the sample, the sample distribution was found to be non-normal since, when applying the Kolmogorov–Smirnov test, the null hypothesis was rejected (<0.001), i.e., all distributions are non-normal. Similarly, once the factor analysis was carried out using the KMO test, the result indicated that the sample adequacy was convenient, reaching a value of 0.806.

3. Results

In terms of the structure of the questionnaire, firstly, non-parametric tests were applied to relate the three initial dichotomous questions—those related to training in HE, experience as a student with gamified methodological strategies, and the respondent's intention to teach through gamification in their professional future as a primary education teacher—with the rest of the variables of the instrument.

The first hypothesis test, which was carried out using the Mann–Whitney U test, the purpose of which is to compare sample means for each item, confronted the initial HE training with all the variables of the questionnaire, finding a high degree of significance with three variables from the questionnaire (Table 4). Firstly, a significance level of 0.027 was obtained with the variable 'ControHeri', an effect size of 0.09 (>0.05) and a statistical power of 11% ($<20\%$), which implies a significant difference between the responses of those students who received HE training during their academic life ($M = 4.14$) and those who did not ($M = 3.89$). In this case, students who had experienced HE teaching and learning processes stated that heritage can give rise to controversy, conflict, or debate, indicating that they have some awareness that RSPs can underlie the heritage manifestations of communities.

Table 4. Non-parametric tests of the hypothesis variable, 'HE training'.

	Mann–Whitney U	Asymptot. Sig. (Bilateral)	Statistical Power	Effect Size	Mean "No" (0) <i>n</i> = 88	Standard Dev. (0) <i>n</i> = 88	Mean "Yes" (1) <i>n</i> = 147	Standard Dev. (1) <i>n</i> = 147
ControHeri	5414.500	0.027	11%	0.09	3.89	0.964	4.14	0.972
Visit	5375.000	0.002	40%	0.45	4.64	0.610	4.85	0.411

Source: Own creation.

Furthermore, the degree of significance of this item with the 'Visit' variable is 0.002, which indicates that despite obtaining a statistical power of 35% ($>20\%$) and an effect size of 0.52 (>0.05), there is a notable difference between the responses of HE-trained students ($M = 4.85$) and those who were not previously HE-trained ($M = 4.64$). This difference implies that HE-trained students value making visits to heritage contexts and direct contact with heritage elements more positively than those without HE training.

The second Mann–Whitney U test that was performed sought to compare the sample means and standard deviations for all variables regarding the dichotomous question that referred to the initial teacher trainee's experience with gamification as a student throughout their academic career. Significant differences were found between having been taught or not taught through gamified strategies in the case of two variables of the questionnaire (Table 5), but the statistical power of both differences is higher than 20%, which seems to indicate that this difference is not relevant for this study.

Table 5. The non-parametric variable ‘StuGami’ hypothesis tests.

	Mann-Whitney U	Asymptot. Sig. (Bilateral)	Statistical Power	Effect Size	Mean “Yes” (1) <i>n</i> = 65	Standard Dev. (1) <i>n</i> = 65	Mean “No” (2) <i>n</i> = 170	Standard Dev. (2) <i>n</i> = 170
Anti-heritage	4262.000	0.004	35%	0.37	3.72	0.944	4.08	1.023
TransitionA	4738.000	0.077	45%	0.24	3.68	1.077	3.94	1.086

Source: Own creation.

The following non-parametric tests were carried out with respect to the dichotomous variable, ‘TeachGami’, to detect significant differences between the responses of those teachers in initial training who showed their predisposition to implement the teaching and learning proposals with gamified methodological strategies in their professional future (*n* = 231) and those who stated their refusal to teach through gamification (*n* = 4). Although, when calculating the statistical power and effect size, the results showed that the differences between the variables were not significant, some differences were found in the Mann–Whitney U test that we consider to be noteworthy for interpreting the results of this study (Table 6).

Table 6. The non-parametric variable ‘TeachGami’ hypothesis tests.

	Mann-Whitney U	Asymptot. Sig. (Bilateral)	Statistical Power	Effect Size	Mean “Yes” (1) <i>n</i> = 231	Standard Dev. (1) <i>n</i> = 231	Mean “No” (2) <i>n</i> = 4	Standard Dev. (2) <i>n</i> = 4
Gamification	148.500	0.006	62%	1.55	4.58	0.568	3.75	0.500
Re-enactments	233.000	0.056	54%	1.02	4.44	0.707	3.25	1.500
KnowGami	91.000	0.003	75%	1.86	3.50	0.796	2.00	0.816
UseGami	86.000	0.002	76%	1.93	4.45	0.677	3.00	0.816

Source: Own creation.

Comparing the responses of all items with the dichotomous variable ‘TeachGami’, on the one hand, it was found that students who said that they would use gamification in their future work as teachers considered that gamified activities (*M* = 4.58) and historical re-enactments (*M* = 4.44) were very interesting for the treatment of controversial topics in heritage teaching, compared to those who stated their refusal to teach through gamified strategies; they valued gamification (*M* = 3.75) and re-enactments (*M* = 3.25) more negatively in the context of HE work through RSPs.

On the other hand, there were also notable differences regarding the variable ‘TeachGami’, in terms of the degree of knowledge that the respondents claimed to possess about gamification ((1), *M* = 3.50; (2), *M* = 2.00) and, consequently, in the usefulness that they attributed to gamified strategies for the teaching and learning processes of controversial heritage ((1), *M* = 4.45; (2), *M* = 3.00).

Once the non-parametric tests had been carried out, an analysis was made of the bivariate correlations between the 44 variables in the questionnaire and the categories presented in Table 1, finding 291 correlations that were significant at 0.01 and 121 at 0.05. Although correlations with values lower than 0.05 are valid in the social sciences, only those with values below 0.01 were selected for this study, as they have an α -error of less than 1%, i.e., the degree of significance of these correlations is 99%.

3.1. Category I: Controversial Heritages and RSPs

Regarding the first category of analysis, relating to controversial issues and controversial heritage, there are variables with numerous significant bivariate correlations from Spearman’s Rho test that are of interest for this study.

The ‘ControHeri’ variable (Table 7) of subcategory I.1., controversial issues, presents a correlation coefficient of 0.475 and a bilateral significance—and an α -error of less than

0.001—with the variable ‘ClassDebate’, which implies that those who agreed that heritage can generate controversy, conflict, or debate also stated that it is convenient to introduce issues in the classroom that can generate conflict or debate.

Table 7. Bivariate correlations with the ‘ControHeri’ variable (subcategory I.1).

Variables	Spearman’s Rho			n (Valid Case)
	Value	Sig (Bilateral)		
ClassDebate	0.475	0.000		235
Disengagement	−0.337	0.000		235
StuGender	0.184	0.005		235
LGTBI	0.193	0.003		235
Anti-heritage	0.301	0.000		235
Cruelty	0.220	0.000		235
InterestedA	0.201	0.002		235
InterestedB	0.366	0.000		235
TransitionA	0.235	0.000		235
Subjected	0.317	0.000		235
GenderB	0.263	0.000		235
TransitionC	0.203	0.002		235
Re-enactments	0.186	0.004		235
UseGami	0.273	0.000		235

Source: Own creation.

Likewise, ‘ControHeri’ has a correlation coefficient of -0.0337 and a bilateral significance degree—along with an α -error of less than 0.001—with the ‘Disengagement’ variable, meaning that those who gave a high score to the first variable gave a low score to the second variable, which item expressed the view that heritage and controversy are totally unrelated concepts.

On the other hand, this variable, ‘ControHeri’, correlates with the variables of ‘Re-enactments’ (a correlation coefficient of 0.186 and a degree of significance with an α error of 0.004) and ‘UseGami’ (correlation coefficient of 0.273 and a degree of significance with an α -error of less than 0.001), which indicates that those pre-service teachers who are aware that heritage can generate some kind of controversy or dilemma do positively value the use of gamification as a teaching and learning strategy and consider historical re-enactments to be suitable activities for dealing with controversial heritage in a primary school classroom.

With regard to subcategory I.2., controversial heritage perspectives, the variable with the highest number of bivariate correlations is ‘InterestedB’ (Table 8), a variable that corresponds to the item referring to the degree of controversy that may be caused by those heritage elements that involve a conflict of political, ideological, economic, and/or social interests.

For the purposes of this study, the correlations established between ‘InterestedB’ and ‘ClassDebate’ (a correlation coefficient of 0.324 and a degree of bilateral significance with an α -error of less than 0.001), ‘InterestedB’ and ‘Re-enactments’ (a correlation coefficient of 0.324 and a degree of bilateral significance with an α -error of less than 0.001), and ‘InterestedB’ and ‘UseGami’ (a correlation coefficient of 0.190 and a degree of bilateral significance with an α -error of 0.003) demonstrate the respondents’ perspectives regarding controversial heritage and the methodological strategies that pre-service teachers deem suitable in the HE context.

It should be noted that the initial teacher trainees selected those heritage elements that they considered most controversial in question 3 of the questionnaire. The results (Figure 2) reveal that bullfighting is seen as the most controversial element of all (95.7%).

Table 8. Bivariate correlations of the 'InterestedB' variable (subcategory I.2).

Variables	Spearman Rho		
	Value	Sig (Bilateral)	n (Valid Case)
ControHeri	0.366	0.000	235
ClassDebate	0.324	0.000	235
Disengagement	−0.215	0.000	235
StuGender	0.178	0.006	235
GenderVio	0.309	0.000	235
Racism	0.285	0.000	235
LGTBI	0.261	0.000	235
War	0.290	0.000	235
Terrorism	0.225	0.000	235
Antidemocratic	0.233	0.000	235
ClimateChange	0.293	0.000	235
Deforestation	0.210	0.001	235
Contamination	0.259	0.000	235
AnimalVio	0.231	0.000	235
Inequality	0.264	0.000	235
Anti-heritage	0.370	0.000	235
Cruelty	0.373	0.000	235
InterestedA	0.328	0.000	235
InclusiveA	0.397	0.000	235
GenderA	0.308	0.000	235
InclusiveB	0.254	0.000	235
TransitionA	0.324	0.000	235
Subjected	0.388	0.000	235
TransitionB	0.247	0.000	235
GenderB	0.399	0.000	235
TransitionC	0.197	0.002	235
Re-enactments	0.186	0.004	235
UseGami	0.190	0.003	235

Source: Own creation.

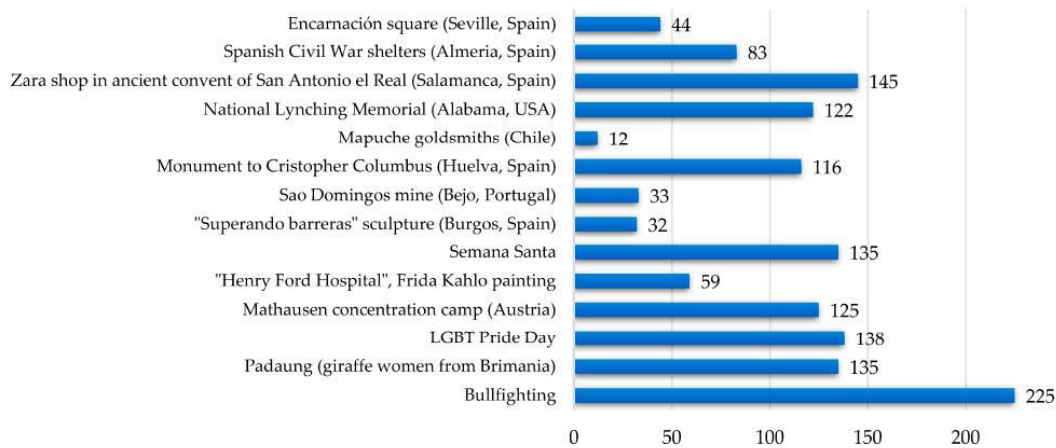


Figure 2. Answers to the question on examples of controversial heritage assets (subcategory I.2).

3.2. Category II: Teaching Controversial Heritage

From the second analysis category of this work, which refers to the possibilities of using controversial heritage in the classroom and the resources and methodological strategies used for its treatment, some correlations that are of great interest for this study are those related to the 'Frequency' variable, which corresponds to the item that questions

the frequency with which student teachers in initial training would use heritage elements in the primary school classroom (Figure 3).

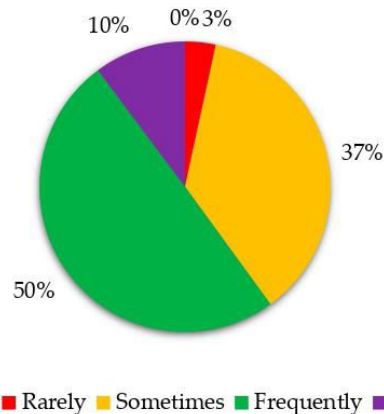


Figure 3. The respondents' predisposition regarding the frequency of the use of heritage in the classroom.

The 'Frequency' variable correlates significantly with the variables (Table 9) in subcategory I.1, controversial issues, 'GenderVio' (a correlation coefficient of 0.194 and a degree of bilateral significance with an α -error of 0.003), 'Racism' (a correlation coefficient of 0.174 and a degree of bilateral significance with an α -error of 0.008), and 'Colonization' (a correlation coefficient of 0.182 and a degree of bilateral significance with an α -error of 0.005). Similarly, this variable correlates with the variables relating to perspectives on controversial heritages, subcategory I.2., 'GenderB' (a correlation coefficient of 0.218 and a degree of bilateral significance with an α -error of less than 0.001), and 'TransitionC' (a correlation coefficient of 0.218 and a degree of bilateral significance with an α -error of 0.001). These correlations could indicate that student teachers in initial teacher training who consider gender-based violence, racism, and the occupation of territories and colonization to be relevant issues in our society intend to use heritage elements in the classroom quite frequently. Similarly, those who attribute some controversy to heritage manifestations that instrumentalize women's bodies and to heritage elements that have been enhanced after a period of neglect also express their intention to make frequent use of heritage in primary education.

Table 9. Bivariate correlations of the 'Frequency' variable (subcategory II.3).

Variables	Spearman Rho		
	Value	Sig (Bilateral)	n (Valid Case)
GenderVio	0.194	0.003	235
Racism	0.174	0.008	235
Colonization	0.182	0.005	235
GenderB	0.218	0.000	235
TransitionC	0.212	0.001	235
Visit	0.178	0.006	235
Gamification	0.184	0.005	235
Re-enactments	0.181	0.005	235
Video	0.188	0.004	235

Source: Own creation.

Likewise, the 'Frequency' variable correlates significantly with the variables of 'Gamification' (a correlation coefficient of 0.181 and a degree of bilateral significance with an α -error of 0.005) and 'Re-enactments' (a correlation coefficient of 0.188 and a degree of

bilateral significance with an α -error of 0.004), both from subcategory II.4., referring to the resources and strategies used in HE. These correlations indicate that those future teachers who show a predisposition to use heritage as a teaching object in their proposals often give positive ratings to historical re-enactments and gamified activities when dealing with controversial topics associated with heritage.

In turn, the 'Gamification' variable, from subcategory II.4., correlates with a high degree of significance with variables of the same category, as well as with the 'Subjected' variable from subcategory I.2., the correlation coefficient of which is 0.171 and the degree of bilateral significance has an α -error value of 0.009. In this case, the high score for the use of gamified activities correlates significantly with the consideration that heritage elements display the symbols of a dominant culture that has displaced or subjugated communities, cultures, or social groups.

Similarly, the correlations of the 'Gamification' variable (Table 10) indicate that prospective teachers who value gamification positively for the purposes of teaching controversial heritage also have high regard for visits to heritage contexts, historical re-enactments, and the educational use of social networks for the same purpose. In addition, a correlation is established with the 'Book' variable (a correlation coefficient of -0.195 and a degree of bilateral significance with an α -error of 0.003) as those students who gave high scores to the gamified activities gave very low scores to the textbook as a resource to tackle controversial topics associated with heritage.

Table 10. Bivariate correlations of the 'Gamification' variable (subcategory II.4).

Variables	Spearman Rho			n (Valid Case)
	Value	Sig (Bilateral)		
Submitted	0.171	0.009		235
Frequency	0.184	0.005		235
Book	-0.195	0.003		235
Visit	0.244	0.000		235
Social Networks	0.225	0.000		235
Re-enactments	0.184	0.005		235
KnowGami	0.328	0.000		235
UseGami	0.519	0.000		235

Source: Own creation.

3.3. Category III: Gamification in Teaching Controversial Heritage

In the third category of analysis in this study, which relates to knowledge and perspectives on the use of gamification for HE work based on controversial heritage, the results of subcategory III.5, representing the type of gamified strategies that initial teacher trainees consider educational techniques with high potential, include live role-playing games (65.1%), historical re-enactments (61.7%), gymkhanas (56.2%), debate simulations (52.7%) and escape rooms (52.3%), giving them a score of 5 on the Likert scale (Figures 4–6). In contrast, 66.4% of participants claimed to be unaware of the Breakout tool.

In subcategory III.6. regarding the usefulness of gamification for teaching controversial heritage, we found that the 'UseGami' variable correlates with a high degree of significance with items in the same category, and correlates with 'KnowGami' with a correlation coefficient of 0.444 and a bilateral degree of significance with an α error of less than 0.001, as well as with variables from categories I and II (Table 11). The correlation established between 'KnowGami' and 'UseGami' indicates that future teachers who claim to have some in-depth knowledge of gamified educational strategies consider these gamification activities to be very useful in the teaching and learning processes in primary school classrooms.

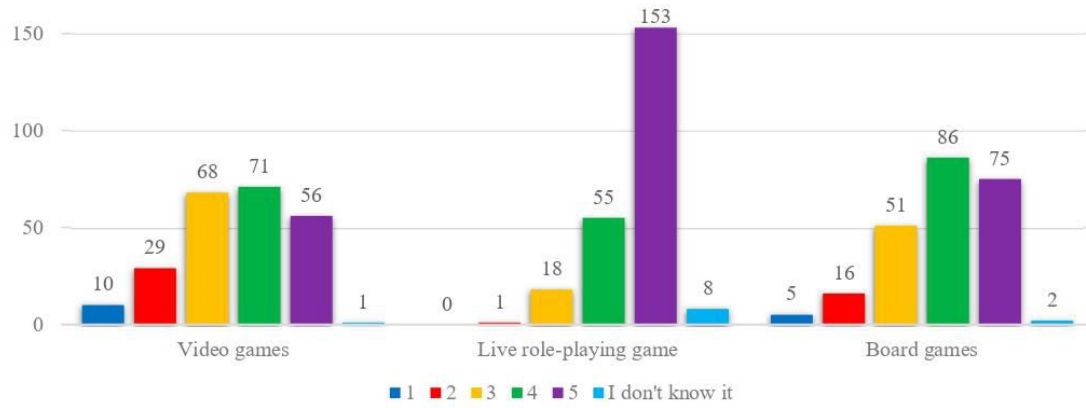


Figure 4. Video game, live role-playing game, and board game ratings (subcategory III.5).

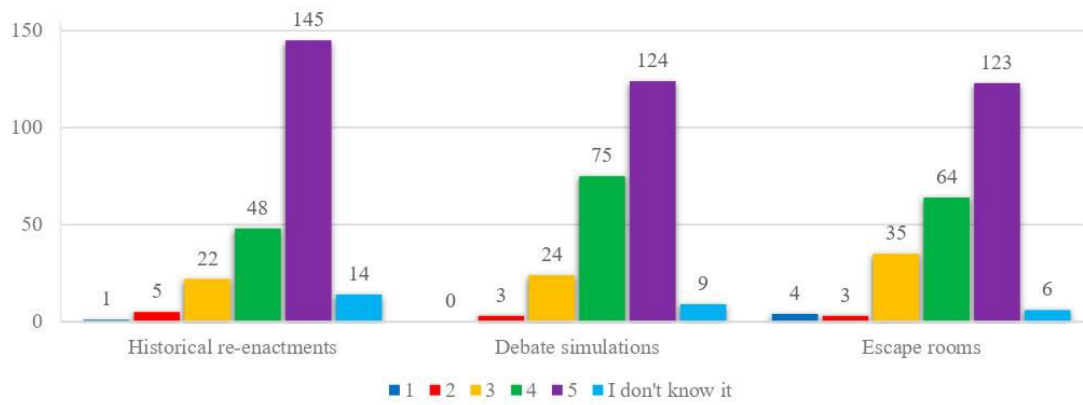


Figure 5. Historical re-enactment, debate simulation, and Escape Room ratings (subcategory III.5).

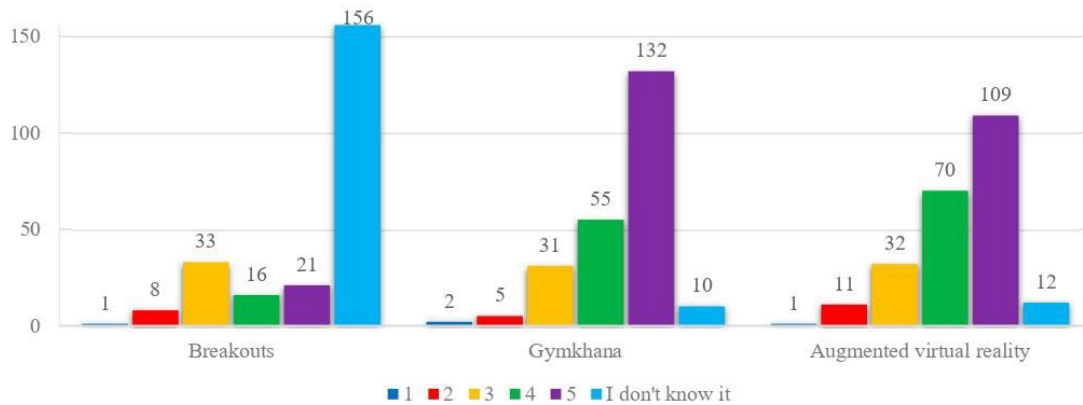


Figure 6. Breakout, gymkhana, and augmented virtual reality ratings (subcategory III.5).

Table 11. Bivariate correlations of the ‘UseGami’ variable (subcategory III.6).

Variables	Spearman Rho		
	Value	Sig (Bilateral)	n (Valid Case)
ControHeri	0.273	0.000	235
ClassDebate	0.260	0.000	235
Disengagement	−0.272	0.000	235
Cruelty	0.186	0.004	235
InterestedB	0.190	0.003	235
GenderB	0.211	0.001	235
Book	−0.233	0.000	235
Visit	0.173	0.008	235
Gamification	0.519	0.000	235
Re-enactments	0.192	0.003	235
KnowGami	0.446	0.000	235

Source: Own creation.

The correlations presented herein show that pre-service teachers who consider gamification an educational strategy with great educational potential and utility are aware that heritage can provoke controversy and conflict (‘UseGami’ correlates with ‘Disengagement’ with a correlation coefficient of -0.272 and a bilateral significance with an α -error of less than 0.001). They say that it is advisable to introduce issues that will generate debate in the primary classroom (‘UseGami’ correlates with ‘ClassDebate’ with a correlation coefficient of 0.260 and a bilateral significance with an α -error of less than 0.001).

Conversely, the ‘UseGami’ variable correlates with a high degree of significance to three variables in subcategory I.2., which refers to controversial heritage perspectives, demonstrating the high level of consideration given to the usefulness of gamification in the case of festivities or traditions that involve some kind of violence against humans or animals (‘Cruelty’ variable), heritage elements that entail a conflict of political, ideological, economic, and/or social interests (‘InterestedB’ variable), and heritage manifestations that perpetuate gender roles and stereotypes or that instrumentalize women’s bodies (‘GenderB’ variable), viewing these as heritage elements that generate a high degree of controversy (‘GenderB’ variable).

Finally, those participants who considered gamified educational strategies to be very useful, as indicated by the correlations, highly rated visits to heritage contexts, gamification activities, and historical re-enactments for the treatment of the controversial topics that underlie heritage. Conversely, these student teachers in initial teacher education gave a negative assessment of the use of the textbook for this purpose.

4. Discussion of Study Results and Conclusions

As this is an exploratory study, there are no antecedent studies that relate the concepts as they are established in this research. However, several research studies have been selected for their similarity in the treatment of some of the categories and subcategories of this study on teaching conceptions, in order to contrast the information obtained and, thus, support the relevance and pertinence of this research for future proposals. Therefore, the analysis will take into consideration other works carried out within the framework of the conceptions of student teachers in initial training: on heritage [27], controversial topics, and RSPs [18]; on the usefulness of their teaching [1] and the resources used [31]; on gamification or gamified tools [34] for teaching those topics related to this study, for example, using role-playing games to explore socio-scientific conflicts [41].

4.1. How Do Pre-Service Teachers Conceive the Treatment of RSPs Based on Controversial Heritage?

As noted in the previous section, the results show that pre-service teachers are aware that heritage can generate controversy, conflict, or debate—with 71.9% of responses ranging from 4 (agree) to 5 (strongly agree)—and know that it is appropriate to introduce such

debates in the primary classroom—with 87.7% of responses ranging from 4 (agree) to 5 (strongly agree). This contradicts the views of future secondary school teachers, who, according to the study by Ferreras et al. [1], understand heritage from an academic perspective that is far removed from the formation of an active citizenry.

However, the results of this study are in line with the findings of Cuenca et al. [27], who found in the work of future teachers that they addressed content related to RSPs and sustainability in their teaching proposals for HE and that they reflected on current societies based on controversial heritages.

This study has also shown that future teachers are concerned about various RSPs that can be associated with heritage events in their immediate environment. Thus, 80% attach great social importance to gender-based violence, 69% to racism, 72.8% to LGBTQI phobia, 66.8% to armed conflicts, 68% to climate change, 67.3% to pollution, and 68.5% to inequalities. These data could indicate that when taking into account their predisposition to introduce in the classroom those issues that give rise to debate or controversy, future teachers would carry out proposals on RSPs and some heritage manifestations that they consider controversial—such as bullfighting, selected by 95.7% of participants as a heritage element that generates controversy—at the primary education stage.

Conversely, in contrast with the results of studies by Estepa et al. [55] and Ferreras et al. [1], who reported that future primary and secondary teachers showed a lack of relevance regarding heritage in their teaching and learning proposals, 50% of the future primary teachers surveyed in this study declared their predisposition to use heritage ‘almost always’ in their classrooms, and 10% declared to do so ‘always’, just as was reported in the study by Sampedro-Martín [56], wherein more than 50% of the primary school teachers claimed to use heritage elements quite frequently.

4.2. What Are the Most Appropriate Methodological Strategies for Teaching Heritage and Controversy?

Although there are numerous studies that place the textbook as a priority resource for teaching heritage [27], in the specific case of the work presented in this report, the results show that 76.2% of future primary school teachers rated the textbook as an educational resource for teaching controversial topics based on heritage as either not at all interesting or not very interesting [27]. Moreover, 80.9% of the initial teacher trainees surveyed considered that visits to heritage contexts, museums, interpretation centers, archaeological sites, and natural spaces, among others, are activities of great interest for the teaching of the RSPs underlying heritage, compared to 38% of the sample studied by Ferreras et al. [1], who, despite mentioning activities in museums and virtual museums, see such events as a one-off practice not integrated into the curriculum.

On the one hand, the study by Ferreras et al. [1] showed that 47% of the future secondary teachers surveyed applied the didactic use of heritage in an enlightened approach, based on the transmission of theoretical knowledge through traditional activities wherein the role of the students is passive. On the other hand, regarding which resources and methodological strategies the future teachers in this study deem appropriate, the results show that student teachers in initial training consider a wide variety of activities and educational resources for teaching controversial heritage, valuing very positively those that promote active student participation. A clear example of this is the role-playing game, which, according to Zelaieta et al. [37], constitutes a novel and stimulating methodology for educational encounters, based on autonomous and investigative work situations. The participants in this study agreed with these authors that both live role-playing games (65.1%) and historical re-enactments (61.7%) or debate simulations (52.7%) (the latter two being variants of role-playing according to Sampedro-Martín and Estepa [42]) are positioned as the most appropriate activities for working on controversial issues in heritage teaching in the classroom. Along these lines, Kerr and Huddleston [18] propose as typical activities for teaching controversial topics those tasks that encourage the depersonalization of students, such as role-playing games, and promote debate.

In short, gamified activities that encourage debate, such as role-playing games, historical re-enactment, or debate simulation techniques such as Civil Dialogue [49], are tools designed to improve the training of future teachers; they encourage argumentation, position-taking, controversy, conflict, and debate, and are directly aligned with the aim of teaching students about controversial heritage [49].

4.3. *What Is the Level of Knowledge of Pre-Service Teachers about Gamification?*

In this study, the majority of pre-service teachers reported a medium-high level of knowledge of gamification—43.4% marked it as 4, and 37.4% responded with a 3. However, we can observe that in 66.4% of cases, they were unaware of one of the most useful gamified activities in the classroom, Breakout, as Moreno-Fuentes [34] states in his study, where he affirms that the acceptance of this tool by future teachers is high—28.2% rated it with a 4 and 53.8% gave it a 3. On the other hand, the same participants who claimed to have a certain degree of knowledge about gamification were those who denied (72.3%) having received any training on the subject or declared that they had not undergone, as students in the different educational stages, experiences in which their teachers used gamified activities in the teaching-learning process.

From these contradictions, it can be deduced that even though they claim to know about gamification, student teachers in initial training need more preparation in the use of tools of this type since, both in the study by Moreno-Fuentes [34] (87.2%) and in this one described here (98.3%), the students coincide in their intention to use gamified activities in their future teaching practice with primary pupils, hence showing the importance of giving them sufficient tools to plan work units in which they use gamification, as they wish to do.

Focusing on one of these gamified tools, the initial teacher trainees who took part in the study of Moreno-Fernández et al. [31] said, in 95% of the cases, that they know what an Escape Room consists of, which finding coincides with what the future teachers in this study stated, wherein they also considered the Escape Room to be one of the gamified activities with the greatest potential for working on controversial heritage issues in their classroom practice (52.3%).

4.4. *How Do the Knowledge of Controversial Heritage, the Educational Use of RSPs, and Gamified Methodological Strategies Come Together?*

This study shows that teachers who claim to have some in-depth knowledge of gamified educational strategies consider the use of these gamification activities and historical re-enactments in the teaching-learning processes in primary education to be very useful, especially for tackling controversial topics in heritage teaching.

According to Zelaieta et al. [37], “Students demand specific experiences to improve the learning of gamified activities [. . .] In this sense, and within experiential learning, the proposal of academic debates is considered ideal for initial teacher training” (p. 741). This is in line with Moreno-Fuentes [34], who notes that he finds it interesting in his research that 53.4% of student teachers said that they would need training or wished to find out more about this type of active methodology.

According to Cuenca et al. [27], the use of gamified activities such as video games or augmented reality, less valued in this study but equally taken into consideration—23.8% rated the video game with a 5 and 30.2% with a 4, while 46.4% rated augmented reality with a 5—among other proposals such as role playing or debates, which were more valued than the previous ones (88.5% and 84.7% rated them respectively between 4 and 5), demonstrates the potential of teachers as facilitators of learning and motivators of eco-social educational processes. The documents analyzed by these authors in their research show the importance of the curricular design of innovation proposals through a new selection of contents, such as controversial heritage, and interactive methodological aspects, such as gamified activities, among which the educational use of video games stands out. To this list, this study adds role-playing games, Escape Rooms, Breakouts, and Civil Dialog [48], providing a new way

of understanding interaction in the processes of teaching and learning about heritage for citizenship education and approaches to RSPs and sustainability.

From the results obtained, it can be seen how student teachers in initial training consider the introduction of gamification in the classroom to be very useful for working on heritage elements that involve a conflict of environmental, political, ideological, economic, and/or social interests, which are known as interested heritage [7,20]. However, by showing concrete examples of such heritage elements of interest, such as the mushrooms in the Plaza de la Encarnación in Seville (Spain) or the Minas de Sao Domingos in Bejo (Portugal), future teachers fail to appreciate the controversy behind these heritage manifestations. This result could denote a lack of reflection and a critical view of specific heritage elements, which reinforces the idea that there is a need for HE training designed to foster critical thinking. This is evident in the work of Cuenca et al. [27], where it can be seen that the productions of future HE-trained teachers and their research were characterized by more evolved and complex activity designs, along with a higher degree of theoretical-practical reflection and the inclusion of gamified methodological strategies.

For this reason, it is essential to introduce in initial teacher training an in-depth study of the active methodological aspects that manage to connect the functional nature of teaching with the motivational nature of learning since, as Lorca et al. [41] noted, teacher trainers should incorporate in their classroom designs specific strategies to overcome the epistemological, affective, and contextual obstacles that commonly prevail in initial teacher training, such as poor knowledge of scientific content, misconceptions, a lack of interest, or a lack of personal experience, among others.

Following on from this idea, this study has shown that those initial teacher trainees who have learned through gamified activities in their school years and who have a higher level of knowledge about gamification will value more positively this type of strategy for the promotion of critical thinking and the principles of sustainability, equality, justice, and equity through controversial heritage; this, again, underlines the effectiveness of the implementation of training processes that use gamification at all educational stages, including teacher training. Furthermore, in order to explore these issues in greater depth, the future perspective of this work—and the limitations of this study—is to analyze, using this same instrument, the conceptions of initial teacher trainees regarding gamification and the teaching of controversial heritage in other countries, in order to be able to extrapolate the results to other contexts, as well as to study the responses of future teachers in greater depth using qualitative research instruments that allow us to understand the complexity of their conceptions.

Author Contributions: All the authors contributed equally to this study. All the authors wrote, reviewed, and commented on the manuscript. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This study is linked to the R&D+i project EPITEC2 “Controversial heritage for the eco-social formation of citizenship. An investigation of heritage education in formal education” (PID2020-116662GB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033/) which has made its preparation possible. The first author is the beneficiary of a Teacher Training Grant (FPU20/01886), granted by the Ministry of Universities (Spain). The second author is a beneficiary of a FPI (PRE2021-097822), granted by MCIN/AEI/10.13039/501100011033 and the FSE+.

Informed Consent Statement: Written informed consent has been obtained from the participants to publish this paper.

Data Availability Statement: Not applicable.

Acknowledgments: This research has the support of the Research Group DESYM (HUM-168 of the PAIDI) and the Research Center on Contemporary Thought and Innovation for Social Development (COIDESO) of the University of Huelva, and the Red14: Network of Research in Social Sciences Teaching (RED2018-102336-T, granted by MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

References

- Ferreras, M.; Pineda, J.A.; Hunt, C.I. Heritage Education as a Tool for Creating Critical Citizens: Analysis of Conceptions of Teachers in Training. In *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*; Delgado-Algarra, E.J., Cuenca, J.M., Eds.; IGI Global: London, UK, 2020; pp. 199–218.
- Santisteban, A. 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* **2019**, *10*, 57–79. [CrossRef]
- Estepa, J.; Cuenca, J.M.; Martín-Cáceres, M.J. Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: Patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. In *Investigación y Buenas Prácticas en Educación Patrimonial Entre la Escuela y el Museo. Territorio, Emociones y Ciudadanía*; Cuenca, J.M., Estepa, J., Martín-Cáceres, M.J., Eds.; Trea: Gijón, Spain, 2021; pp. 483–492.
- Cuenca, J.M. Análisis de Concepciones Sobre la Enseñanza del Patrimonio en la Educación Obligatoria. *Enseñanza De Las Cienc. Soc.* **2003**, *2*, 37–45. Available online: <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126155> (accessed on 14 November 2022).
- Fontal Merillas, O. El patrimonio en la escuela: Más allá del patrimonio como contenido curricular. In *La Educación Patrimonial: Del Patrimonio a Las Personas*; Fontal Merillas, O., Coord.; Trea: Gijon, Spain, 2013; pp. 23–44.
- Trabajo Rite, M.; Cuenca, J.M. Student Concepts after a Didactic Experiment in Heritage Education. *Sustainability* **2020**, *12*, 3046. [CrossRef]
- Arroyo, E.; Sampedro-Martín, S.; Martín-Cáceres, M.J.; Cuenca, J.M. Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. In *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*; Ortega-Sánchez, D., Ed.; Springer: Cham, Switzerland, 2022; Volume 8, pp. 35–52.
- Estepa, J. Memoria, patrimonio y ciudadanía: Una contribución desde una perspectiva didáctica. *Rev. PH* **2019**, *96*, 225–226. [CrossRef]
- Beauchamp, C.; Thomas, L. Understanding teacher identity: An over view of issues in the literature and implications for teacher education. *Camb. J. Educ.* **2009**, *39*, 175–189. [CrossRef]
- Alsina, A.; Batllori, R.; Falgás, M.; Güell, R.; Vidal, I. ¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes desde el modelo realista. *REDU* **2016**, *14*, 11–36. [CrossRef]
- Santisteban, A. La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. In *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Primaria. Ciencias Sociales Para Aprender, Pensar y Actuar*; Santisteban, A., Pagès, J., Eds.; Editorial Síntesis: Madrid, Spain, 2011; pp. 85–103.
- Martín-Cáceres, M.J.; Estepa, J.; Cuenca, J.M. Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. In *Enseñanza de las Ciencias Sociales Para una Ciudadanía Democrática. Estudios en Homenaje al Profesor Ramón López Facal*; Gómez-Carrasco, C.J., Souto, X.M., Miralles, P., Eds.; Octaedro: Barcelona, Spain, 2021; pp. 109–122.
- Pineda, J.A.; Navarro Medina, E.; De Alba, N. El desarrollo profesional docente para formar a niños y niñas en el ejercicio de una ciudadanía activa. Algunas estrategias de investigación. In *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, Preguntas y Líneas de Investigación*; Martínez Medina, R., García-Morís, R., García Ruiz, C.R., Eds.; Universidad de Córdoba y AUPDCS: Córdoba, Spain, 2017; pp. 258–267.
- Deterding, S.; Khaled, R.; Nacke, L.E.; Dixon, D. Gamification: Toward a Definition. In Proceedings of the CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings, Vancouver, BC, Canada, 7–12 May 2011. Available online: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf> (accessed on 26 November 2022).
- Corchuelo-Rodríguez, C.A. Gamificación en educación superior: Experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Rev. Electrónica Tecnol. Educ.* **2018**, *63*, 29–41. [CrossRef]
- Tutiaux-Guillon, N. Les questions socialment vives, un repte per a la historia i la geografia escolars? In *Les Qüestions Socialment Vives i L'ensenyament de les Ciències Socials*; Pagès, J., Santisteban, A., Eds.; Publicacions de la UAB: Barcelona, Spain, 2011; pp. 25–39.
- Nelson, J.L.; Stanley, W.B. Critical studies and social education: 40 years of TRSE. *Theory Res. Soc. Educ.* **2013**, *41*, 438–456. [CrossRef]
- Kerr, D.; Huddleston, T. *La Enseñanza de Temas Controversiales*; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Madrid, Spain, 2016.
- Stradling, R. The Teaching of Controversial Issues: An evaluation. *Educ. Rev.* **1984**, *36*, 121–129. [CrossRef]
- Sampedro-Martín, S.; Arroyo, E.; Cuenca, J.M.; Martín-Cáceres, M.J. Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science Didactics. Implications for initial teacher education. In *Re-Imagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness*, 1st ed.; Gómez-Carrasco, C.J., Ed.; Routledge: London, UK, 2023; pp. 68–79. [CrossRef]
- Estepa, J.; Martín-Cáceres, M.J. Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. In *La Educación Histórica Ante el Reto de las Competencias. Métodos, Recursos y Enfoques de Enseñanza*; Gómez-Carrasco, C.J., Miralles, P., Eds.; Octaedro: Barcelona, Spain, 2018; pp. 75–86.
- Estepa, J.; Martín-Cáceres, M.J. Heritage in conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship. In *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*; Delgado-Algarra, E.J., Cuenca, J.M., Eds.; IGI Global: London, UK, 2020; pp. 43–55.
- Arroyo, E.; Cuenca, J.M. Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *RIFOP* **2021**, *96*, 109–128. [CrossRef]
- Ibagón, N.J.; Miralles, P. Temas controversiales y educación histórica. In *Enseñanza de las Ciencias Sociales Para una Ciudadanía Democrática*; Gómez-Carrasco, C.J., Souto, X.M., Miralles, P., Eds.; Octaedro: Barcelona, Spain, 2021; pp. 123–138.

25. Assadourian, E. Educación ecosocial: Cómo educar frente a la crisis ecológica. In *Educación Ecosocial: Cómo Educar Frente a la Crisis Ecológica. La Situación del Mundo 2017*; The Worldwatch Institute, Ed.; Fuhem Ecosocial: Barcelona, Spain, 2017; pp. 25–47.
26. Delgado-Algarra, E.J.; Cuenca, J.M. Challenges for the construction of identities with historical consciousness: Heritage education and citizenship education. In *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*; Delgado-Algarra, E.J., Cuenca, J.M., Eds.; IGI Global: London, UK, 2020; pp. 1–25.
27. Cuenca, J.M.; Martín-Cáceres, M.J.; Estepa, J. Teacher training in heritage education: Good practices for citizenship education. *Humanit. Soc. Sci. Commun.* **2020**, *8*, 1–8. [CrossRef]
28. Nicholson, S. Creating engaging escape rooms for the classroom. *Child. Educ.* **2018**, *94*, 44–49. [CrossRef]
29. García-Lázaro, I. Escape Room como Propuesta de Gamificación en Educación. *Hekademos* **2019**, *27*, 71–79. Available online: <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/download/17/7> (accessed on 3 December 2022).
30. Veldkamp, A.; Van de Grint, L.; Knippels, M.-C.P.J.; Van Joolingen, W.R. Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educ. Res. Rev.* **2020**, *31*, 100364. [CrossRef]
31. Moreno-Fernández, O.; Hunt, C.I.; Ferreras, M.; Moreno-Crespo, P. Los Escape Rooms Como Recurso Didáctico Inclusivo y Motivacional en las Aulas de Primaria. Un Estudio Desde la Perspectiva del Profesorado en Formación Inicial. *Prism. Soc.* **2020**, *31*, 352–367. Available online: <https://revistaprismasocial.es/article/view/3718> (accessed on 3 December 2022).
32. Segura, A.; Parra, M.E. How to Implement Active Methodologies in Physical Education: Escape Room. *ESHPA* **2019**, *3*, 295–306. Available online: <http://hdl.handle.net/10481/56426> (accessed on 3 December 2022).
33. Perrotta, C.; Featherstone, G.; Aston, H.; Houghton, E. *Game-Based Learning: Latest Evidence and Future Directions (NFER Research Programme: Innovation in Education)*; NFER: Slough, Berkshire, UK, 2013.
34. Moreno-Fuentes, E. El “BreakOut Edu” como herramienta clave para la gamificación en la formación inicial de maestros/as. *EDUTEC* **2019**, *67*, 66–79. [CrossRef]
35. Duggins, R. Innovation and problem solving teaching case: The breakout box—a desktop escape room. *J. Organ. Psychol.* **2019**, *19*, 73–77. [CrossRef]
36. O’Brien, K.; Pitera, J. Gamifying Instruction and Engaging Students with Breakout EDU. *J. Educ. Technol. Syst.* **2019**, *48*, 192–212. [CrossRef]
37. Zelaieta, E.; Camino, I.; Zulaika, L.M.; Echeazarra, I. Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Rev. Complut. Educ.* **2019**, *30*, 729–745. [CrossRef]
38. Crujeiras, B.; Martín-Gámez, C.; Díaz-Moreno, N.; Fernández-Oliveras, A. Trabajar la argumentación a través de un juego de rol: ¿Debemos instalar el cementerio nuclear? *Enseñanza Cienc.* **2020**, *38*, 125–142. [CrossRef]
39. Cruz-Lorite, I.M.; Cebrián, D.; Acebal, M.C. Juego de rol y conocimiento científico en profesorado de primaria en formación inicial. Estudio Exploratorio. In *Actas electrónicas del XI Congreso Internacional en Investigación en Didáctica de las Ciencias 2021. Aportaciones de la Educación Científica para un Mundo Sostenible*; Cañada, F., Reis, P., Eds.; Enseñanza de las Ciencias: Lisboa, Portugal, 2021; pp. 641–644. Available online: <https://hdl.handle.net/10630/22831> (accessed on 14 January 2023).
40. Clarke, S.; Peel, D.J.; Arnab, S.; Morini, L.; Keegan, H.; Wood, O. EscapED: A Framework for Creating Educational Escape Rooms and Interactive Games for Higher/Further Education. *Int. J. Serious Games* **2017**, *4*, 73–86. [CrossRef]
41. Lorca, A.A.; Retana, D.A.; Ferreras, M. La mediación de conflictos socio-científicos en el aula de ciencias. Los juegos de rol en dos contextos, Costa Rica y España. In *La Mediación como Estrategia de Resolución de Conflictos en Ámbitos Sociales y Educativos*, 1st ed.; Ordoñez, E., Delgado-Algarra, E.J., Fernández, M.M., Hervás, C., Eds.; Dykinson: Madrid, Spain, 2020; pp. 104–112. Available online: <https://hdl.handle.net/10669/80687> (accessed on 14 January 2023).
42. Sampedro-Martín, S.; Estepa, J. Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio. *Panta Rei* **2022**, *16*, 217–240. [CrossRef]
43. Brell, M. Juegos de rol. *Educ. Soc. Rev. Interv. Socioeducativa* **2006**, *33*, 104–113. Available online: <http://hdl.handle.net/11162/94106> (accessed on 15 January 2023).
44. Roda, A. Juego de rol y Educación, Hacia una Taxonomía General. *Teoría Educ. Educ. Cult. Soc. Inf.* **2010**, *11*, 185–204. Available online: <http://hdl.handle.net/10366/100601> (accessed on 15 January 2023). [CrossRef]
45. Sierra, M.C.; Fernández, M.R. Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Rev. Estud. Exp. Educ.* **2019**, *18*, 105–115. [CrossRef]
46. Borrego, C.; Fernández, C.; Blanes, I.; Robles, S. Room Escape at Class: Escape Games Activities to Facilitate the Motivation and Learning in Computer Science. *J. Technol. Sci. Educ.* **2017**, *7*, 162–171. [CrossRef]
47. Eukel, H.N.; Frenzel, J.E.; Cernusca, D. Educational Gaming for Pharmacy Students—Design and Evaluation of a Diabetes-themed Escape Room. *Am. J. Pharm. Educ.* **2017**, *81*, 6265. [CrossRef]
48. Sampedro-Martín, S. Gamificación en la formación inicial del profesorado: Juego de rol y otras estrategias educativas innovadoras. In *Innovación Educativa en Enseñanza Superior*; Urrutia, A., Idoiaga, N., Gezuraga, M., Berasategi, N., Alonso, I., Romero, A., Eds.; Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco: Bilbao, Spain, 2023; pp. 60–67.
49. Genette, J.; Linde, J.A.; Olson, C.D. Fostering democracy through Civil Dialogue. In *By the People: Participatory Democracy, Civic-Engagement, and Citizenship Education*; No, W., Brennan, A., Schugurensky, D., Eds.; Participatory Governance Initiative, ASU: Phoenix, AZ, USA, 2017; pp. 67–74.
50. Razzante, R.J. Crystallising whiteness: Engaging White students’ whiteness through Civil Dialogue®. *Whiteness Educ.* **2019**, *5*, 17–36. [CrossRef]

51. Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, M.D.P. *Metodología de la Investigación*, 5th ed.; McGraw-Hill: Ciudad de México, México, 2010.
52. Mousalli-Kayat, G.; (Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela). *Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa*, 2015.
53. Sabariego, M. La investigación educativa: Génesis, evolución y características. In *Metodología de la Investigación Educativa*, 4th ed.; Bisquerra, R., Coord.; Arco Libros—La Muralla: Madrid, Spain, 2014; pp. 51–87.
54. Castro-Fernández, B.; Castro-Calviño, L.; Conde-Miguélez, J.; López-Facal, R. Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *RIFOP* 2020, 34, 77–96. [[CrossRef](#)]
55. Estepa, J.; Ávila, R.; Ferreras, M. Primary and Secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teach. Teach. Educ.* 2008, 24, 2095–2107. [[CrossRef](#)]
56. Sampedro-Martín, S. Concepciones del profesorado sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio. Estudio en centros de Educación Primaria de Huelva. In *La Formación del Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano*; Sánchez Fuster, M.D.C., Campillo Ferrer, J.M., Vivas Moreno, V., Eds.; Editum: Murcia, Spain, 2021; pp. 229–241. [[CrossRef](#)]

Disclaimer/Publisher's Note: The statements, opinions and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of MDPI and/or the editor(s). MDPI and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions or products referred to in the content.

4.2.7. El Civil Dialogue para la formación inicial docente en Didáctica de las Ciencias Sociales

Sampedro-Martín, S., & Martín-Cáceres, M. J. (2023). El Civil Dialogue para la formación inicial docente en Didáctica de las Ciencias Sociales. En L. Hinojo, J. J. Victoria, B. Berral, & J. A. Martínez Domingo (eds.), *Propuestas didácticas para la nueva sociedad del conocimiento* (pp. 595-608). Dykinson.

El libro *Propuestas didácticas para la nueva sociedad del conocimiento* se compone de diversidad de capítulos en los que la finalidad principal es transformar la educación, fortaleciendo las habilidades y competencias necesarias para afrontar los retos del siglo XXI. Al aprovechar las tecnologías y centrados en un aprendizaje personalizado y relevante, se pretende formar personas capaces de adaptarse y contribuir de manera significativa en un entorno de cambio constante. Este libro reúne diversas publicaciones que presentan propuestas didácticas sobre una amplia gama de temas y áreas. Estas propuestas están dirigidas tanto a todas las etapas educativas como a grupos específicos, cubriendo así diversas situaciones que se encuentran en la realidad educativa. El objetivo es compartir experiencias y soluciones que responden a los desafíos de la comunidad educativa, con el fin de avanzar hacia una educación más innovadora, de calidad, y comprometida con la investigación. Por su parte, *Dykinson S.L.* es una editorial independiente con más de 40 años de recorrido, que publica anualmente numerosos libros de diversas áreas de conocimiento. Sus publicaciones, además, siguen distintos formatos, como ensayos, monografías, estudios, libros electrónicos o manuales. Los trabajos que publica pretenden la difusión de conocimiento sobre humanidades, educación, jurisprudencia, economía, psicología, entre otros, y están destinados a profesorado, investigadores y todos los profesionales de la comunidad científica.

Título de libro	<i>Propuestas didácticas para la nueva sociedad del conocimiento</i>
Editorial	Dykinson, S.L.
ISSN	9788411705608
País	España
Sitio web	https://www.dykinson.com/
Indizada en	SPI (Scholarly Publishers Indicators): Q1 Nacional. Posición editorial (2022): 4ª en educación, ICEE=85; 3ª en general, ICEE=758.

Tabla 16. Publicación 7.

4.2.8. La dimensión pedagógica del Diálogo Cívico y el juego de rol para el tratamiento de los patrimonios controversiales

Sampedro-Martín, S., & Schugurensky, D. (en prensa). La dimensión pedagógica del Diálogo Cívico y el juego de rol para el tratamiento de los patrimonios controversiales. *Revista Colombiana de Educación*, x(x), xx-xx.

La *Revista Colombiana de Educación* es una publicación periódica arbitrada de la Subdirección de Gestión de Proyectos de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, vigente desde 1978. Es un referente en el debate académico sobre educación y pedagogía, enfocada en la difusión de investigaciones inéditas, revisiones sistemáticas y estudios teóricos. Su público incluye especialistas en educación, docentes y estudiantes de pregrado y posgrado en educación, ciencias sociales y humanidades. La revista, cuya periodicidad es de cuatro números anuales, ofrece acceso abierto y gratuito para autores y lectores, sin costos en ninguna etapa del proceso.

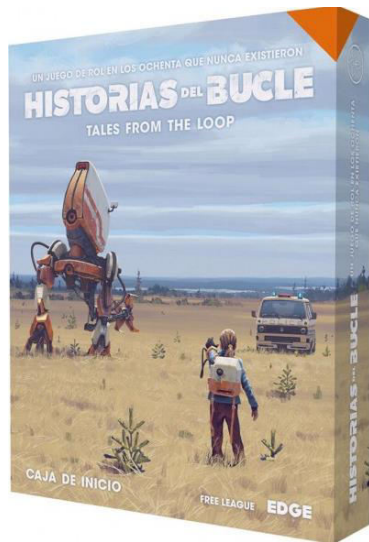
Título	<i>Revista Colombiana de Educación</i>
ISSN	Electrónico: 2323-0134; impreso: 0120-3916
País	Colombia
Sitio web	https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/index
C. académico	Educación
Indizada en	SCOPUS, DIALNET, DOAJ, Education Source Ultimate (EBSCO), Educational research abstracts - ERA (Taylor & Francis Online), MLA - Modern Language Association Database (Modern Language Association of America).
Métricas en	SJR Scimago (2023): 0.167; Education Q4. SCOPUS Sources (2023): CiteScore 0.9; Education Q3.
Evaluada en	Directory of Open Access Journals The Register for Scientific Journals, Series and Publishers - Levels 1, 2 (Norwegian Directorate for Higher Education and Skills).
ICDS (MIAR)	Presente en 1 base de datos de citas: Scopus (ELSEVIER). Presente en 2 bases de datos multidisciplinares: DIALNET, DOAJ. Presente en 3 bases de datos especializadas: Education Source Ultimate (EBSCO), Educational research abstracts - ERA (Taylor & Francis Online), MLA - Modern Language Association Database (Modern Language Association of America). Presente en 2 recursos de evaluación: Directory of Open Access Journals, The Register for Scientific Journals, Series and Publishers - Levels 1, 2 (Norwegian Directorate for Higher Education and Skills). Difusión: c1+m2+e3+x2

Tabla 17. Publicación 8.



CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: Historias del Bucle





CAPÍTULO 5.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES:

Historias del Bucle

5.1. Enseñar a enseñar

5.2. Aportaciones más relevantes

5.2.1. La alfabetización crítica patrimonial de los futuros docentes

5.2.2. Del Civil Dialogue® al Diálogo Cívico Gamificado para trabajar los patrimonios controversiales

5.3. Limitaciones de la investigación

5.4. Líneas futuras y nuevos desafíos

“Los juegos son la forma más elevada de investigación”

Albert Einstein, s.f.

5.1. Enseñar a enseñar

En este apartado del último capítulo tratamos de cerrar el recorrido realizado en la investigación, estableciendo las conclusiones a partir de los resultados obtenidos en las distintas publicaciones que aquí se han expuesto. ¿Por qué enseñar a enseñar? Porque resulta de vital importancia que nuestros docentes del futuro estén preparados para intentar superar tendencias dominantes de pensamiento y obstáculos asociados a estas, ya que apenas hay estudios pedagógicos que orienten el uso de los juegos de rol, del Civil Dialogue® para su trabajo en el aula, mucho menos en relación con el patrimonio. Esto hace que los docentes carezcan de referentes y la información necesaria para implementar estrategias innovadoras e integrarlas en la enseñanza del patrimonio.

Por tanto, resulta imprescindible introducir mejoras orientadas a la actualización del conocimiento del profesorado en relación con el patrimonio y su enseñanza utilizando estrategias educativas innovadoras. Además, siguiendo a Estepa (2000), consideramos esencial que el patrimonio se utilice como un contenido más para el trabajo de los problemas para la práctica en la formación inicial docente, por su potencialidad para fomentar el uso de metodologías activas e innovadoras.

A raíz de la investigación detonante de esta tesis, hemos comprendido que la mayoría de los docentes en ejercicio informantes del estudio ve necesaria la formación del profesorado en estos conocimientos disciplinares y didácticos, porque los consideran importantes, pero nunca los han trabajado al nivel requerido como para introducirlos en su práctica docente. Coincidimos con Cuenca (2003), en que nos parece fundamental profundizar en el diseño y la experimentación de programas de formación con los docentes en ejercicio para que la integración de este patrimonio en las unidades didácticas, proyectos de trabajo y programaciones educativas, se haga de forma realista desde la práctica y para la práctica.

La formación inicial del profesorado como agentes de acción, reflexión, y compromiso con el cambio y justicia social (Delgado-Algarra & Cuenca, 2020), se configura como un aspecto clave que conlleva el fin de que estén correctamente preparados para llevar a cabo el diseño y experimentación de materiales y propuestas didácticas en esta línea (Cuenca et al., 2021). Entonces, partiendo de la base de que los patrimonios controversiales sirven para abordar en el aula los problemas socioambientales relevantes, así como la formación ecosocial de la ciudadanía, y, a su vez, la investigación escolar de estos temas favorece el

desarrollo del pensamiento crítico, deberíamos centrarnos en las dificultades y necesidades que plantea al profesorado y al alumnado, respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivamente (Martín-Cáceres et al., 2021).

En esta línea, Estepa et al. (2021) recomiendan que el profesorado tenga las competencias necesarias para saber actuar al respecto, por tanto, es necesaria la formación no sólo del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula desde los niveles educativos iniciales, sino también del profesorado en formación inicial y permanente para un adecuado tratamiento de las temáticas controvertidas para el desarrollo del pensamiento crítico.

¿Cómo enseñar a enseñar? Para el tratamiento de temas controvertidos en la formación inicial del profesorado, se busca alcanzar el objetivo de guiar a los futuros docentes en el uso de las distintas perspectivas de patrimonios controversiales para que puedan desarrollar una formación ecociudadana en su futuro alumnado. A partir de las experiencias halladas, se afirma que el abanico de actividades gamificadas que pueden ser abordables en el aula es muy amplio. Partiendo de estos estudios previos, podemos establecer una clasificación orientativa de aquellas actividades gamificadas que pueden tener una mayor utilidad para la enseñanza de patrimonios controversiales en base a sus características (Tabla 18).

Tabla 18. Actividades educativas innovadoras para la enseñanza del patrimonio.

Juego de rol estático	En este apartado se incluyen los juegos de rol por escrito, los juegos de mesa y otros similares
Videojuego	Todos los juegos que necesiten de algún tipo de soporte tecnológico para ser jugados (móvil, Tablet, ordenador, consola, etc.)
Breakout	Enigmas, puzles y rompecabezas que se pueden resolver sin salir de la propia aula
Escape Room	Enigmas, puzles y rompecabezas que se necesitan resolver para salir de un espacio a otro
Recreación histórica	Actividad en la cual los participantes recrean algunos aspectos de un evento o periodo histórico. Puede ser uno muy estrechamente definido, como una guerra u otro evento concreto, o uno de más amplia cobertura
Juego de rol en vivo	Juego en primera persona, en el que la representación de los personajes por parte de los jugadores se realiza en tiempo real y de forma escenificada
Civil Dialogue®	Simulación de debate sobre conflictos actuales, añadiendo el uso del juego de roles para asignar posturas divergentes

Fuente: elaboración propia con la información incluida en la publicación 6.

Para la enseñanza de las Ciencias Sociales, las estrategias aquí recogidas se proponen como herramientas que favorecen un trabajo holístico de conocimientos, creencias y sentimientos que facilitan el inicio de la construcción de un pensamiento propio y crítico, aumentan la motivación, la inclusión y la cohesión grupal, y son consideradas como

óptimas estrategias metodológicas alternativas que sitúan al alumnado en el centro de su propio aprendizaje de una manera activa y cooperativa (Nicholson, 2018; García-Lázaro, 2019).

En cuanto a las experiencias en educación patrimonial, las líneas de investigación futuras pueden enfocarse en diversas formas de utilizar la gamificación mediante recreaciones históricas, aprendizaje a partir de videojuegos, uso del Civil Dialogue® y otros juegos de rol, con el fin de fomentar un pensamiento crítico y reflexivo a partir de temas controvertidos y problemas socioambientales relevantes para la formación ecosocial de los futuros docentes, siguiendo la línea del Proyecto EPITEC2 (Martín- Cáceres et al., 2021). En resumen, el uso del juego se confirma como una propuesta innovadora para mejorar la formación docente. Además, el desarrollo del pensamiento crítico y divergente, las habilidades sociales y valores como la empatía, la colaboración y el respeto, promovidos por estrategias basadas en la resolución de problemas, la toma de postura ante controversias y la interpretación de roles, según muestran las experiencias analizadas, son plenamente aplicables a la educación patrimonial.

En este estudio, la mayoría de los docentes en formación inicial declaran poseer un grado medio alto de conocimiento sobre gamificación. Sin embargo, podemos observar cómo en un gran número de casos desconocen una de las actividades gamificadas de mayor utilidad en el aula, el Breakout, como así lo recoge Moreno-Fuentes (2019) en su estudio, donde afirma que la aceptación de esta herramienta por parte de los futuros profesores es elevada. Por otro lado, los mismos participantes que dicen poseer cierto grado de conocimiento sobre gamificación son quienes niegan en su mayoría haber recibido formación alguna al respecto o declaran no haber vivenciado como alumnos, en las distintas etapas educativas, experiencias en las que sus docentes emplearan actividades gamificadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De estas contradicciones se puede deducir que, aun afirmando conocer la gamificación, los docentes en formación inicial necesitan una mayor preparación en herramientas de este tipo, pues, tanto en el estudio de Moreno Fuentes (2019) como en el nuestro, los estudiantes coinciden en su intención de utilizar actividades gamificadas en su futura práctica docente con el alumnado de Educación Primaria, de ahí la importancia de concederles las herramientas suficientes para planificar unidades de trabajo en las que utilicen la gamificación, como así desean.

Por ello, resulta fundamental introducir en la formación inicial del profesorado una profundización en aspectos metodológicos activos que consigan conectar el carácter funcional de la enseñanza con el motivacional del aprendizaje, puesto que, como apuntan Lorca et al. (2020), el formador de maestros debe incorporar en sus diseños de aula estrategias que permitan superar obstáculos de naturaleza epistemológica, afectiva y contextual que prevalecen de forma común en el profesorado en formación inicial, tales como escaso conocimiento del contenido científico, concepciones erróneas, ausencia de interés o falta de experiencias personales, entre otros.

5.2. Aportaciones más relevantes

Como comentamos en apartados anteriores, un aspecto clave desde el punto de vista metodológico de este estudio es el sistema de categorías establecido que tiene su base en los Proyectos EPITEC1 y EPITEC2, con categorías y subcategorías comunes de referencia (Tabla 19), y que conecta todas las aportaciones científicas y los distintos trabajos de campo realizados en esta tesis.

Tabla 19. Categorías y subcategorías del Proyecto EPITEC2.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
I. ¿Para qué enseñar los patrimonios controversiales?	1. Pensamiento crítico
	2. Enfoque ecosocial
	3. Formación ciudadanía global
	4. Educación en y para el decrecimiento
II. ¿Qué enseñar de los patrimonios controversiales?	5. Antipatrimonio
	6. Dilemas patrimoniales
	7. Patrimonio de la crueldad
	8. Patrimonios interesados
	9. Patrimonios en femenino
	10. Patrimonios sometidos
	11. Patrimonios inclusivos
	12. Patrimonios rescatados
	13. Patrimonios en transición
III. ¿Cómo enseñar los patrimonios controversiales?	14. Tipo de actividades
	15. Nivel de interacción
	16. Tipo de recursos
	17. Contextualización
	18. Estándares de aprendizaje

IV. ¿Qué relaciones se establecen entre la inteligencia emocional, el patrimonio y la ciudadanía?	19. Dimensiones de aprendizaje
	20. Habilidades desarrolladas
	21. Identidades tratadas
	22. Carácter de las emociones
V. ¿Qué relaciones se establecen entre inteligencia territorial, patrimonio y ciudadanía?	23. Visión de paisaje
	24. Conexiones con el entorno
	25. Problemas socioambientales
	26. Tipo de ciudadanía

Fuente: elaborado por los investigadores principales del Proyecto EPITEC2.

Este sistema de categorías general (ANEXO V), con sus adaptaciones para cada una de las publicaciones, ha sufrido algunas variaciones ante la aparición de nuevas variables y subcategorías emergentes en el transcurso del estudio. Esta puede ser una de las aportaciones más relevantes de la tesis al campo de estudio en patrimonios controversiales y su enseñanza, puesto que el contenido de este marco analítico permitirá llevar a cabo nuevas investigaciones con muestras diferenciadas, tales como las que se incluyen en este estudio. Cada una de las categorías, subcategorías, variables, indicadores y descriptores que componen el sistema contribuirá a establecer un marco común de referencia bajo el que las investigaciones venideras puedan ser comparadas con las anteriores realizadas, algunas de ellas expuestas en esta tesis, y con otras que compartan el instrumento de análisis. En definitiva, una de las conclusiones principales de esta tesis doctoral es la confección de un sistema de categorías que incluye nuevas variables y subcategorías emergentes como las que se indican a continuación (Tabla 20):

Tabla 20. Categorías, subcategorías e indicadores emergentes en la investigación.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	
I. Problemas socioambientales relevantes	1. Temáticas controvertidas	1.1. Alcance	
		1.2. Temporalidad	
		1.3. Contexto	
	2. Conexión con áreas de los ODS		Superficiales Inherentes
			Arraigadas Actuales
		Locales Globales	
		Personas (1, 2, 3, 4, 5) Planeta (6, 12, 13, 14, 15) Prosperidad (7, 8, 9, 10, 11) Paz (16) Alianzas (17)	
II. Patrimonios controversiales	6. Perspectivas patrimoniales controversiales		
		Antipatrimonio Patrimonio de la crueldad Patrimonio interesado Patrimonio con perspectiva de género Patrimonio inclusivo Patrimonio sometido-rescatado Patrimonio en transición	

	7. Visión de los patrimonios controversiales	Negacionismo Desconocimiento Conocimiento pasivo Posicionamiento crítico Compromiso ecosocial
IV. Gamificación en la enseñanza de patrimonios controversiales	11. Tipos de estrategias gamificadas	Juego de rol estático Videojuego Breakout Escape Room Recreación histórica Juego de rol en vivo Civil Dialogue®
	12. Escenarios o ambientaciones	Mundos de ficción creados para el juego Mundos de ficción creados en obras previas Mundo real alterado Mundo real pasado Mundo real actual
V. Metodología de enseñanza y aprendizaje	18. Modalidad de Civil Dialogue	Ausencia de debate Debate tradicional Otras formas de debate Civil Dialogue gamificado

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión teórica de otras investigaciones, estructurada del siguiente modo: subcategoría 1 (Kerr & Huddleston, 2016); subcategoría 2 (Miedes, 2022); subcategoría 6 (Arroyo et al., 2022; Estepa et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023a); subcategoría 7 (Sampedro-Martín et al., en prensa); subcategoría 11 (Grande-de-Prado et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023b); subcategoría 12 (Roda, 2010; Sampedro-Martín & Estepa, 2022); subcategoría 18 (Genette et al., 2017; Sampedro-Martín & Martín-Cáceres, 2023; Sampedro-Martín & Schugurensky, en prensa).

En cuanto a la sexta subcategoría, esta se incluye como la segunda categoría del Proyecto EPITEC2, sin embargo, podemos observar ligeras diferencias en cuanto a los indicadores. Esta modificación terminológica de algunos de los patrimonios controversiales es otra de las aportaciones de la investigación materializada en esta tesis, enmarcada en el Proyecto EPITEC2 y parte de su fundamentación teórica, de la que nacen los sistemas de categorías. Además de esta aportación al conocimiento científico, las conclusiones de este estudio se focalizan en dos vías: la alfabetización crítica patrimonial de los futuros docentes, y la dimensión pedagógica el Diálogo Cívico Gamificado, ambas piezas propuestas como prioritarias para la futura enseñanza de los patrimonios controversiales.

5.2.1. La alfabetización crítica patrimonial de los futuros docentes

Las concepciones en cuanto al patrimonio y su enseñanza que se recogen en este estudio revelan cierto inmovilismo docente para aplicar dinámicas novedosas, más motivadoras y enriquecedoras en las que integren elementos patrimoniales como centros de interés del alumnado. Para poder enseñar, hay que conocer en profundidad, por tanto, se hace imprescindible formar a los futuros docentes en el conocimiento del concepto patrimonial como herramienta holística e integradora, capacitante para introducir elementos que generen controversia, como los patrimonios controversiales y fomentar así la inclusión

de la poliperspectividad, el desarrollo el pensamiento crítico y la experimentación de la empatía (Arroyo et al., 2022; Estepa et al., 2021; Sampedro-Martín et al, 2023a).

Por esta razón nos sumergimos en la tarea de comprender qué cuestiones preocupan a los docentes en formación inicial, de tal forma que podamos partir desde esas controversias para comenzar a implementar una alfabetización patrimonial basada en la crítica y la divergencia. Los resultados obtenidos muestran que los docentes en formación inicial son conscientes de que el patrimonio puede generar controversia, conflicto o debate y, por tanto, creen conveniente introducir esta perspectiva en el aula de Educación Primaria. Autores como Arroyo et al. (2024) destacan la necesidad de una formación que potencie el análisis crítico de los patrimonios controversiales, para trabajar sobre el pasado y para comprender y actuar sobre los problemas contemporáneos, algo de lo que aún carece la formación de los futuros docentes.

Los temas controvertidos que inquietan al estudiantado son, en su mayoría, intrínsecos a la condición humana, presentan múltiples aristas y son de difícil resolución, como la violencia, la desigualdad y las cuestiones relacionadas con el género, temáticas que deben ser abordadas desde la pedagogía crítica, puesto que estas se inscriben dentro de los retos globales contemporáneos (Giroux & Paul, 2024). Los futuros docentes muestran interés en diversas problemáticas socioambientalmente relevantes vinculadas al patrimonio local, aunque muchas de las cuestiones controvertidas que más les preocupan tienen un carácter global que trascienden lo local y afectan al conjunto de la humanidad, adquiriendo, en palabras de Delgado-Algarra (2015), una dimensión glocal.

Este hallazgo se alinea con investigaciones recientes que abordan la formación docente inicial en torno a temas controvertidos y la educación patrimonial. Por un lado, García-Ceballos et al. (2023) señalan que los docentes en formación suelen tener una perspectiva limitada sobre el patrimonio: aunque reconocen ciertos elementos patrimoniales importantes, no siempre son conscientes de sus implicaciones sociales, históricas y políticas. Por otro lado, Cuenca et al. (2021) destacan que la educación patrimonial ofrece a los futuros docentes la oportunidad de entender cómo se configuran sus territorios y los factores socioculturales que influyen en su desarrollo. Esto es esencial para formar ciudadanos comprometidos con la justicia social y el medioambiente. A su vez, Trabajo y Cuenca (2022) enfatizan la necesidad de que los maestros en formación gestionen estas cuestiones de manera crítica, promoviendo una ciudadanía activa y reflexiva.

Para continuar ayudando a esta alfabetización crítica patrimonial, los patrimonios controversiales conforman un componente que subraya la necesidad de que la formación docente no se limite a la transmisión de contenidos, sino que fomente una visión crítica que permita interpretar el patrimonio desde múltiples perspectivas.

En línea con estos resultados, investigaciones como las de Arroyo et al. (2024), Cuenca (2023), y Domínguez-Almansa y López-Facal (2017) refuerzan que estos patrimonios son puntos clave de conflicto cultural que ofrecen a los docentes la oportunidad de fomentar debates en el aula sobre identidad, poder y justicia, y suponen una herramienta eficaz para enseñar sobre las tensiones entre el pasado y el presente (Sampetro-Martín et al., 2023b). El estudio del patrimonio, por tanto, se convierte en una herramienta educativa no solo para entender el pasado, sino para analizar críticamente el presente y los valores en conflicto en la sociedad contemporánea, a pesar de que los docentes en formación inicial subestimen la complejidad del patrimonio y no logren vincular elementos locales con tensiones globales (Gillate et al., 2021), o no aprecien algunas de las controversias subyacentes en ciertos ejemplos patrimoniales.

Por tanto, esto sugiere la necesidad de una mayor profundización en la formación crítica, ya que en muchos casos los futuros docentes carecen de un marco analítico sólido para interpretar el patrimonio dentro de contextos de poder y conflicto, algo que resulta fundamental para poder abordar las tensiones que estos espacios o bienes culturales representan (Massip et al., 2020).

En consecuencia, aquello que más inquieta a los futuros docentes debe ser visto como una oportunidad clave para introducir otras problemáticas que puedan surgir a partir de estas, o de manera paralela, siempre con el objetivo de fomentar la preservación y el respeto de los Derechos Humanos. En este sentido, las perspectivas patrimoniales controversiales más relevantes para los docentes en formación inicial, que son el antipatrimonio y el patrimonio sometido-rescatado, con especial mención al patrimonio interesado como la Semana Santa o el patrimonio de la crueldad como la tauromaquia, permiten el desarrollo de una nueva generación de ciudadanos y ciudadanas potencialmente preparados para ser capaces de pensar de manera crítica y ética sobre su entorno (Nussbaum, 2016).

En cuanto al antipatrimonio, desde nuestro posicionamiento defendemos que estos espacios deben contribuir a que la ciudadanía reflexione sobre estas acciones ocurridas contra el ser humano, aunque se origine un conflicto de memorias al no ser una visión compartida por toda la población (Estepa, 2024; Estepa & Martín Cáceres, 2022; Feliù &

Hernández-Cardona, 2020). De acuerdo con Estepa y Martín-Cáceres (2018), el profesorado puede aprovechar este elemento patrimonial como un potente recurso didáctico para facilitar el análisis de la pluralidad de perspectivas y de los intereses políticos e ideológicos que lleva implícitos para educar a una ciudadanía crítica y democrática.

En cuanto al patrimonio sometido-rescatado, podemos abordar, como ejemplo, el “Descubrimiento de América” como proceso en el que los elementos patrimoniales de la cultura dominante se imponían a aquellas identidades y elementos vinculados a otras culturas, y las repercusiones que este conflicto tiene en conexión con la actualidad. Por eso, bajo nuestra ideología de imparcialidad comprometida con la justicia social (Estepa & Martín-Cáceres, 2020), preferimos evitar el término “Descubrimiento de América”, y tratarlo desde múltiples perspectivas como un proceso de colonialismo, con sus aspectos positivos como el evidente desarrollo que supuso en cuanto a la globalización del comercio, pero también negativos como la represión, el desarraigo o la usurpación del territorio y sus riquezas, y así incluir las diferentes miradas que se establecen tomando en consideración la voz y relatos de los vencidos. El tema del legado cultural y étnico de los pueblos indígenas americanos es otro de los temas de mayor relevancia encontrados en este estudio, sobre todo cuando tuvimos la oportunidad de realizar la estancia internacional de investigación en Arizona, estado limítrofe entre fronteras con unas características muy peculiares. Este patrimonio controversial puede albergar grandes posibilidades para investigaciones de futuro en una misma línea de implementación en la formación docente.

Por último, hacemos mención especial a la Semana Santa y la tauromaquia como dos de los ejemplos de elementos patrimoniales en los que subyace la controversia más citados por parte de los docentes en formación inicial, con la particularidad de que ambos comparten la característica de formar parte de las tradiciones populares y culturales más arraigadas y con más aristas de la sociedad española. Estos patrimonios controversiales pueden funcionar como acicate para introducir el resto de las controversias, ya que despierta el interés de los futuros docentes en formación inicial, aunque les cueste tomar partido o posicionarse ante estas cuestiones.

En definitiva, para poder trabajar con y desde el conflicto, debemos conocer previamente qué les preocupa a nuestros estudiantes, cuál es su posición al respecto del problema y cómo abordarían la controversia que se genera a partir de ciertos elementos patrimoniales.

Por último, cabe destacar que de los grupos de discusión realizados con los docentes en formación inicial y sus formadores, con el nivel de profundidad que estos instrumentos de investigación proporcionan, se puede inferir qué nivel de conocimiento poseen en cuanto a la visión sobre las controversias que subyacen en el patrimonio.

Por tanto, partiendo de esta premisa, se propone una nueva subcategoría, anteriormente citada como emergente dentro del sistema de categorías general de la tesis, de análisis de los patrimonios controversiales (Tabla 21), considerando que la hipótesis de progresión de la visión/posicionamiento que puede adoptar el alumnado, profesorado o ciudadanía en general pasa por estos cinco estadios (indicadores):

Tabla 21. Indicadores emergentes resultado del estudio.

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

Fuente: elaboración propia, ubicada en la publicación 4.

5.2.2. Del Civil Dialogue® al Diálogo Cívico Gamificado para trabajar los patrimonios controversiales

Con este último apartado llegamos a la culminación de esta tesis doctoral, aunque no de la investigación iniciada en ella, puesto que a partir de aquí se abren nuevas opciones de seguir explorando herramientas metodológicas como el Civil Dialogue® para la mejora de la enseñanza patrimonial.

Desde el comienzo, hemos ahondado en la búsqueda de estrategias gamificadas que fomentasen el pensamiento crítico y la acción para el tratamiento de las controversias subyacentes en el patrimonio, llegando al punto de encontrarnos en el camino con el Civil Dialogue®, un formato deliberativo que proporciona un espacio para el diálogo ciudadano. Si bien esta herramienta no fue diseñada para nuestra área de conocimiento, algunas de sus características contienen un enorme potencial para su uso educativo, sobre todo en el tratamiento de cuestiones controvertidas. Sin embargo, esta herramienta nacida en el campo de la comunicación alberga otras características que necesitan una modificación para poder aplicarlas en procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, desde nuestra óptica, esto requiere transitar de una lógica comunicacional a una que prioriza la dimensión educativa del proceso.

Recordando el fin último de este estudio, y recapitulando cada de las preguntas que establecimos al inicio y a las que pretendíamos dar respuesta, proponemos el uso del Civil Dialogue® añadiéndole características del juego de rol para que este sirva como modelo de herramienta para las propuestas didácticas sobre el tratamiento de patrimonios controversiales en la formación inicial docente, el cual se incluye en la publicación 8 que culmina esta tesis doctoral.

Antes de comenzar, querríamos destacar que, como se trata de promover la libre expresión y la comunicación interpersonal, el trabajo en equipo, los acuerdos, o las propuestas de acciones colectivas excederían los objetivos del Civil Dialogue®, que son la autenticidad y la espontaneidad, en primer término, para conseguir una comunicación fluida y respetuosa que exponga la multiperspectividad de los participantes sin disputas.

Un énfasis en la dimensión pedagógica del proceso, especialmente en Educación Primaria, nos invita a reconsiderar esos tres supuestos, amén de adaptar los temas, el contenido y el proceso a la edad de los participantes. También requiere emplear actividades gamificadas y capacitar a los docentes como facilitadores del proceso

(Sampedro-Martín & Martín-Cáceres, 2023; Sampedro-Martín et al., 2023b). Es importante destacar que en ningún momento sugerimos que la perspectiva pedagógica es mejor que la comunicacional, o que el modelo que proponemos sea superior al modelo original, se trata simplemente de una adaptación de la herramienta a un contexto educativo, para implementarla en la formación de futuros docentes y posteriormente en su práctica escolar. Si bien los dos modelos se basan en abordajes disciplinarios diferentes, tienen énfasis diferentes e involucran públicos diferentes, ambos se proponen contribuir a la construcción de mejores ciudadanos a través de un proceso deliberativo basado en el diálogo.

Entonces, inspirados en el Civil Dialogue® de Arizona State University (Genette et al., 2017), hemos propuesto una adaptación del modelo comunicacional a contextos educativos que considera principios y objetivos pedagógicos. Si bien conservamos la idea central (una deliberación con cinco perspectivas sobre una afirmación controversial), nuestro modelo incluye un antes y un después de la sesión de Civil Dialogue®, y añade cuatro variaciones para el trabajo en las aulas: la gamificación, la investigación, el trabajo grupal y la toma de decisiones a través de procesos democráticos, surgiendo así el Diálogo Cívico Gamificado.

La **primera variación** que proponemos al modelo original para el trabajo en el aula es asignar roles aleatoriamente a cada estudiante, independientemente de cuál sea el punto de vista de cada uno sobre la controversia propuesta por el docente. Así, los estudiantes se posicionarían en una escala del 1 al 5 de forma totalmente azarosa. Entonces, la gamificación consiste fundamentalmente en este juego de rol, en el cual los papeles se asignan aleatoriamente. Si bien el juego de rol puede limitar la autenticidad del modelo original, también puede aumentar la empatía, la confianza y la motivación. Como en el juego de rol la postura que debe defender el alumnado no se corresponde necesariamente con lo que en realidad piensa, debe aprender a ponerse en la piel del otro e interpretar un papel diferente (Wesselow & Stoll, 2018; Crujeiras et al., 2020). Además, el juego de rol protege a los estudiantes que tengan opiniones impopulares, evitando la autocensura o la censura (explícita o implícita) de sus pares o de los docentes (Noddings & Brooks, 2017), quienes deben considerar el nivel de abstracción o de elaboración de argumentos de los niños en función de su edad (Chomsky, 2005).

La **segunda variación** se relaciona directamente con la anterior, ya que sería imposible defender un punto de vista que se desconoce. Por tanto, nuestra propuesta incluye asignar

roles con varias sesiones de antelación para que cada alumno pueda iniciar un proceso de indagación e investigación de la información necesaria para construir los argumentos acordes a los puntos de vista que se les han asignado aleatoriamente. Con este proceso, implementamos la metodología de investigación escolar, la cual se convierte en parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Cuenca et al., 2021; Estepa, 2019a). Reconocemos que esta variación puede reducir la espontaneidad en el intercambio de ideas con respecto al modelo original, pero lo que se pierde en espontaneidad se gana en capacidades para investigar y organizar argumentos, con procesos de indagación que permiten elaborar discursos sólidos de mayor calidad basados en fuentes de información confiables (Tamayo-Alzate, 2012; Vivero-Gamarra et al., 2023). En la investigación previa sobre la controversia el alumnado aborda diferentes cuestiones y subproblemas desde varios puntos de vista, y así descubren cómo se construyen las diferentes argumentaciones, incluidos los discursos de odio, para fomentar el pensamiento crítico y divergente (Sampedro-Martín & Martín-Cáceres, 2023).

La **tercera variación** con respecto al modelo original es el trabajo en grupo, que forma parte de las metodologías que promueven el aprendizaje basado en problemas y proyectos (Molina-Torres, 2022; Narváez-Palacios & Gutiérrez-Avendaño, 2023). En el formato de la Arizona State University, cada persona presente en el recinto reflexiona en silencio durante unos minutos sobre la afirmación controversial compartida por el facilitador, y luego cinco individuos se ofrecen en forma voluntaria para ocupar las cinco sillas. En nuestra propuesta, los estudiantes se agrupan en cinco equipos en forma aleatoria unas dos o tres semanas antes de que ocurra el diálogo. Por ejemplo, en un aula de 20 alumnos, se formarían cinco grupos de cuatro integrantes por grupo. Cada grupo prepara su posicionamiento en torno a la controversia, y el día del diálogo elige un integrante para que los represente en el semicírculo. También puede agregarse un “asistente” del representante que se sitúe detrás de la silla y le brinde ayuda y asesoramiento. Si bien el modelo original enfatiza las opiniones personales, en nuestra propuesta es importante que los alumnos aprendan a trabajar en equipo, adquiriendo prácticas de cooperación, responsabilidad y escucha mutua, y al mismo tiempo aprovechando los beneficios de la inteligencia asociativa para generar argumentos que sean mejores que la suma de los argumentos individuales.

La **cuarta variación** es la participación democrática, una etapa posterior al Diálogo Cívico Gamificado en la cual los estudiantes, después de haber sido expuestos a diferentes perspectivas y argumentos, se involucran en un proceso democrático para decidir una acción (o un plan de acciones) que contribuya a solucionar el problema. Idealmente, los estudiantes llegarían a esta decisión por consenso, pero si ello no fuera posible podrían ejercer el voto. Esta etapa le da continuidad al Diálogo Cívico Gamificado y permite terminar el ejercicio de enseñanza-aprendizaje con una acción colectiva que contribuya a mejorar el entorno. En el modelo original del Civil Dialogue®, lo más importante es el proceso deliberativo en sí mismo. Si algún participante desea tomar alguna acción individual o colectiva, es su prerrogativa personal, pero no es parte del Civil Dialogue®. Su foco está en el fomento de una ciudadanía informada, crítica y deliberativa (Olson et al., 2018b). Nuestra propuesta pedagógica comparte esos objetivos, pero también incluye el desarrollo de ciudadanos participativos orientados a la preservación de los Derechos Humanos y la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Por eso, en nuestra propuesta el diálogo se continúa con un proceso democrático que termine en algún tipo de acuerdo orientado a aportar una solución al problema. Así, desde una perspectiva que promueve el protagonismo infanto-juvenil, los estudiantes aprenden democracia haciendo democracia, logran alcanzar consensos, e inciden en la realidad circundante (Barlett & Schugurensky, 2021). La especificidad de esta incidencia dependerá de la edad de los estudiantes y del contexto, y puede contemplar desde escribir una carta a tomadores de decisiones hasta organizar una campaña para cambiar una regla, una ley, o cambiar el nombre de una calle o una plaza del barrio. Esta experiencia de democracia participativa es importante para la formación de ciudadanos democráticos y comprometidos con la sociedad y el medio ambiente, que comprendan diversos puntos de vista y aprendan a convivir en un clima de tolerancia y respeto (Arroyo et al., 2022; Pagès, 2019).

Durante el diálogo, es posible que al docente se le presenten algunos desafíos. Como mencionamos anteriormente, al adaptar la lógica comunicacional del Civil Dialogue® original al mundo educativo, lo que se gana en impacto pedagógico se puede perder en autenticidad, espontaneidad y escucha activa. El desafío de la autenticidad puede surgir porque en el juego de rol los estudiantes no usan su propia voz, sino que representan la postura que les fue asignada de manera aleatoria. Para contrarrestar ese problema, en nuestra propuesta los estudiantes tienen la oportunidad de expresar su propia voz durante la fase de democracia participativa en la cual formulan propuestas de cambio. La

investigación y la preparación previa pueden limitar la espontaneidad de los alumnos en el momento del diálogo. Para hacer frente a este desafío, en nuestra propuesta el docente en su papel de facilitador puede hacer preguntas “fuera de libreto” a partir de los argumentos que van surgiendo, e indagar sobre las emociones de los participantes con respecto a la problemática (sentimientos de tristeza, esperanza, temor, alegría, frustración, etc.). La escucha activa, elemento central de los procesos deliberativos, puede verse afectada si los estudiantes están enfocados en presentar la investigación que han realizado y en usar los datos que han recopilado para justificar sus argumentos. Para remediar esta situación, el docente podría intervenir justo en el momento en que un estudiante pida la palabra y pedirle que resuma el argumento del participante anterior antes de responder.

Con el objeto de preparar a los facilitadores a implementar exitosamente el proceso y a superar estos desafíos, nuestro modelo incluye la formación inicial docente, ya que como sugieren los creadores de la herramienta original, es recomendable su uso en todas las etapas educativas siendo fundamental formar a los futuros docentes en primer término (Genette et al., 2018).

En síntesis, la propuesta consiste en un proceso orientado, guiado e informado que ayuda a los estudiantes en la construcción de los discursos, el reconocimiento de perspectivas diferentes, el trabajo en equipo y la toma de decisiones. Consideramos que esta propuesta tiene relevancia para la Didáctica de las Ciencias Sociales y la educación patrimonial porque en la actualidad los temas controvertidos, el abordaje constructivo de los conflictos, los procesos deliberativos, el protagonismo infanto-juvenil y la gamificación se están convirtiendo en estrategias pedagógicas eficaces para la educación ciudadana y ecosocial.

Para concluir con el estudio, la implementación de esta herramienta ya ha sido llevada a cabo en la formación inicial, como así lo indica la publicación 7 en una primera versión de la modificación. No obstante, de esta publicación podemos obtener como conclusión que las actividades que fomenten el debate, como el Diálogo Cívico Gamificado, se configuran como aquellas herramientas destinadas a mejorar la formación de los futuros docentes, puesto que incentivan la argumentación, la toma de posiciones, la controversia, y el conflicto (Zelaieta et al., 2019). Además, se sugiere el empleo de patrimonios controversiales para esas afirmaciones controvertidas de partida o *hot topics*, para debatir y argumentar sobre aquellos elementos que identifican a las personas; que establecen vínculos, pero que albergan la controversia, y que mediante el juego puedan llegar a

abordarse desde un clima de respeto y tolerancia para la mejora de la implicación ciudadana y la empatía en los estudiantes de hoy que serán los docentes de mañana.

5.3. Limitaciones de la investigación

Con la pretensión de ser lo más objetivo posible y con el compromiso de que esta tesis doctoral sea del todo transparente, vamos a describir las limitaciones y obstáculos que hemos experimentado y debido solventar durante el transcurso de este estudio. Somos conscientes del sesgo implícito que supone estar durante un período extenso de tiempo realizando un trabajo de estas características, haciendo realidad esa expresión o refrán popular que dice que “los árboles no nos dejan ver el bosque”. Sin embargo, la expresión correcta debería ser que “los árboles no nos permiten ver cómo es del todo el bosque”, porque desde su interior podemos observar algunas de sus características y ser conscientes de sus errores, vicisitudes u obstáculos, aunque esto suponga un proceso de catarsis interior y un ejercicio de honestidad y humildad.

De forma general, el cambio en la planificación de los tiempos de la investigación ha sido la principal limitación que hemos encontrado en el transcurso de la tesis, especialmente en la etapa final de redacción y revisión. Esta limitación puede relacionarse directamente con las pretensiones un tanto ambiciosas que como investigador tuve desde el inicio. Desde que comencé la carrera investigadora, uno de los problemas más acuciantes ha sido centrar el foco sobre qué investigar. Debido a mi formación como docente, tengo la pretensión de querer mejorar la educación, entonces a veces pasan por mi cabeza ideas que sugieren cambios estructurales muy amplios donde una investigación o estudio puede contribuir, pero en ningún caso solventar o realizar por sí sola ese cambio. Gracias a la orientación de mis directores de tesis, así como de otros referentes investigadores con los que tuve la suerte de trabajar, este foco se fue reduciendo hasta el punto de llegar a investigar sobre aspectos más concretos, cercanos, viables, y ambiciosos en su justa medida.

Otra de las limitaciones del investigador ha sido el empeño en conectar la educación patrimonial, los temas controvertidos, la gamificación y el Civil Dialogue® en la formación inicial docente. Evidentemente, al incrementar el número de ejes fundamentales de la investigación añadimos cierto grado de dificultad cuando pretendemos conectar todos los elementos. Sin embargo, realizar una tesis doctoral no es

una tarea sencilla, con lo que resulta fundamental que el investigador tengo cierto entusiasmo e interés en investigar lo que investiga. Ahí radica el porqué de la elección de estos conceptos y no otros.

Un problema recurrente que hemos podido tener es llevar a cabo la investigación en una etapa concreta, sobre todo para la parte cualitativa del estudio, y con unos participantes concretos, lo que implica que nuestros datos son válidos para este periodo de tiempo y para estos participantes. Sin embargo, mediante nuestro enfoque multimétodo en el que damos cabida a procesos propios de la investigación cuantitativa, hemos podido solventar en cierta medida esta limitación, trabajar con el mayor número de entidades posible, del ámbito nacional e internacional, con informantes diferenciados aunque con características similares, y con una amplia variedad de instrumentos de recogida que se analizan con un mismo instrumento de análisis, un sistema de categorías adaptable a cada una de las publicaciones realizadas en el seno de esta investigación.

Las limitaciones que hemos encontrado en relación con los participantes e informantes del estudio son las habituales. En cuanto a los docentes en formación inicial, desatacamos especialmente la reticencia a trabajar la controversia en educación por los posibles conflictos con las familias de su futuro alumnado. La consideración que tienen del trabajo con patrimonios controversiales radica en que piensan que tienen que imponer su punto de vista, sin embargo, siempre se les ha dejado claro que precisamente con una herramienta como el Diálogo Cívico Gamificado, donde se asignan roles totalmente aleatorios, se trabaja desde la poliperspectividad respetando y atendiendo a todos los puntos de vista.

Otro de los problemas en este sentido estuvo relacionado con la cumplimentación de los cuestionarios y sus envíos, por lo que un porcentaje elevado de docentes se quedaron sin remitirlos, un motivo que puede explicar por qué la muestra se ha visto reducida. Siguiendo con los instrumentos, tuvimos algún percance logístico en los grupos de discusión, no obstante, al ser pilotajes previos pudimos tener esos errores en consideración para la grabación y realización de los grupos focales incluidos en la investigación. En este sentido, la tarea de transcribir todos los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas ha ralentizado considerablemente el proceso de análisis de las unidades de información, el cual se vio acelerado nuevamente gracias al uso de programas ofimáticos que optimizaron la presentación posterior de los datos, como SPSS o ATLAS.ti.

En cuanto a nuestras limitaciones de estudio, cabe destacar el escaso volumen de investigaciones que relacionen directamente el uso del juego de rol y otras actividades gamificadas con la enseñanza del patrimonio, inexistentes en el caso de la relación Civil Dialogue®-educación patrimonial al ser una herramienta del campo de la comunicación, con lo que disponíamos de un número no muy elevado de referentes bibliográficos suficientes para contrastar los resultados. Este problema ha sido solventado a través de la búsqueda exhaustiva de bibliografía específica de cada uno de los pilares fundamentales de nuestra investigación.

En el análisis de resultados hemos detectado algunas dificultades que han experimentado los docentes, sobre todo respecto a la falta de información y formación previa de lo que son los conceptos de patrimonio y gamificación. El primero, al ser un concepto tan amplio y abstracto, sin una definición clara, hay veces que, aunque los docentes lo incluyan o lo pretendan incluir en su enseñanza, sus concepciones son poco complejas. El desconocimiento de los tipos de actividades gamificadas existentes también hace que desaprovechen las múltiples funciones y variantes que ofrecen estas herramientas.

Además, apenas hay estudios pedagógicos que orienten el uso de los juegos de rol o el Civil Dialogue® (unión que permite la creación del Diálogo Cívico Gamificado) para su trabajo en el aula, mucho menos en relación con el patrimonio. Con lo que los docentes en formación inicial pueden carecer de referentes y la consiguiente información necesaria para implementar esta estrategia innovadora e integrarla en la enseñanza del patrimonio.

En cuanto a la estancia internacional, la limitación principal que tuvimos fue el acceso a los docentes en formación inicial. Para poder aplicar el cuestionario cuantitativo empleado en la publicación 6, adaptamos y validamos otro con intención de obtener las mismas unidades de información pero esta vez en un contexto internacional. Sin embargo, los procesos para cumplir con los requisitos éticos y obtener el permiso de investigar en centros universitarios son complejos, y se extendieron tanto en el tiempo que finalizamos la estancia sin poder aplicar el cuestionario. No obstante, queda pendiente de realizar porque nuestra primera intención era recoger las concepciones de docentes en formación inicial de la Arizona State University con el fin de contrastar la información con los estudiantes de las universidades españolas, y así poder realizar un estudio comparativo con el que poder establecer conexiones y conclusiones más firmes.

Finalmente, hubiera sido interesante implementar y evaluar la propuesta didáctica para trabajar patrimonios controversiales teniendo en cuenta las variantes del modelo de

Diálogo Cívico Gamificado, sin embargo, ya se han realizado experiencias docentes en este sentido que, por motivos de tiempo y primorosidad de los plazos, aún no han podido ser analizadas y evaluadas para incluirlas en esta tesis. Por ello, se abre ahora la posibilidad de nuevas líneas futuras que desgranamos en el apartado siguiente.

5.4. Líneas futuras y nuevos desafíos

Dotar a los futuros docentes de herramientas necesarias para ofrecer una educación patrimonial de calidad a su futuro alumnado supone reconfigurar en cierta medida las prácticas aún imperantes en las aulas. Además, el trabajo sobre problemáticas y cuestiones tabú puede llevar consigo un propio conflicto entre las diferentes ideologías que poseen los distintos agentes que confluyen en la enseñanza reglada. Uniendo ambas cuestiones, la utilización de herramientas que proporcionen un espacio lúdico y motivante para trabajar cuestiones complicadas y controvertidas subyacentes en el patrimonio que podemos o no identificar como propias, permite trabajar la consideración de que existen múltiples puntos de vista y de que, por esta razón, debemos conformar el nuestro propio de una manera crítica y reflexiva.

Por ello, consideramos absolutamente necesario abrir futuras líneas de investigación en este campo, en relación con la implementación de este tipo de estrategias innovadoras para la enseñanza del patrimonio. Es más, durante el desarrollo de esta tesis se ha ido colaborando con otros investigadores en este sentido, con los cuales actualmente se está trabajando en nuevas investigaciones que pudieran haber tenido cabida en este mismo estudio.

Algunas de las líneas futuras inminentes que están a punto de materializarse en investigaciones con visos de ser publicadas son la revisión sistemática y el análisis bibliométrico con mayor profundidad sobre la gamificación en una educación patrimonial que trabaje la controversia; la aplicación de un cuestionario a varios grupos de docentes en formación inicial para obtener información acerca de la funcionalidad y utilidad del Diálogo Cívico Gamificado para la enseñanza del patrimonio y el tratamiento de temáticas controvertidas, una vez que han vivenciado en primera persona la herramienta; el diseño y la implementación de una propuesta didáctica gamificada que incluya el Diálogo Cívico Gamificado para trabajar los patrimonios controversiales y que sirva de modelo para que los docentes en formación inicial lo incluyan en sus prácticas y

proyectos; la intención de llevar este modelo de propuesta a distintos contextos universitarios nacionales e internacionales; la evaluación del modelo de propuesta didáctica gamificada utilizando pre y pos tests aplicados al alumnado para comprobar su potencialidad pedagógica. Tal y como añadimos anteriormente, varias de estas propuestas están ya en pleno desarrollo, algunas de las cuales ya se han llevado a cabo con resultados relevantes para la continuación de este estudio en un proceso posdoctoral que pretendemos comenzar con la misma energía y convicción con la que hemos realizado este.

En cuanto a líneas futuras de investigación emergentes a partir de las conexiones establecidas en las estancias y otras colaboraciones acaecidas durante el desarrollo de la tesis, se realizó un análisis de museos durante la estancia internacional en Arizona con el fin de identificar las controversias y problemáticas de relevancia que subyacen en los elementos patrimoniales de los espacios museísticos de esa zona de Estados Unidos de América, e inferir aquellos patrimonios controversiales de relevancia y susceptibles de abordar en la formación inicial docente que se trabajan en estos espacios. En otro posible estudio podemos centrar nuestro foco de atención en la visión de los patrimonios controversiales, una de las categorías emergentes que surgió en la publicación 4 de esta tesis, con el fin de detectar si los posicionamientos en torno a las problemáticas subyacentes en los ejemplos de elementos patrimoniales que proponemos debatir en el seno de la formación inicial docente son el negacionismo, el desconocimiento, el conocimiento pasivo, el posicionamiento crítico o el compromiso ecosocial. También en Arizona, como hemos explicado en el apartado anterior, intentamos aplicar el cuestionario cuantitativo de la publicación 6 a docentes en formación inicial de la Arizona State University. Esta investigación la emplazamos también para una posible estancia posdoctoral en la que podamos, una vez superadas las limitaciones, finalizar el estudio y así obtener datos con los que poder comparar los resultados contenidos en esta tesis doctoral, realizando nuevamente un estudio de carácter internacional y estableciendo nuevas narrativas y lazos de unión entre las universidades participantes en el Proyecto EPITEC2.

Situándonos en un medio o largo plazo, los estudios en los que pretendemos analizar las problemáticas abordadas en los museos a partir de la categoría de perspectivas patrimoniales controversiales, como el llevado a cabo en Arizona, consideramos que pueden tener un largo recorrido si pretendemos llevarlo a otros contextos nacionales e

internacionales. En este sentido, ya se ha comenzado un proceso en el que varios investigadores del Proyecto EPITEC2 están empleando la misma parrilla de observación utilizada en espacios museísticos de Arizona para analizar estas cuestiones en museos y centros de interpretación del patrimonio de Santiago de Compostela, San Sebastián, Extremadura, Sevilla o Huelva en un plano nacional, y Serbia, Portugal o Chile en un plano internacional. Esta investigación podría continuarse en el posible próximo Proyecto EPITEC, ya que dada su dilatada trayectoria y la amplia experiencia de sus miembros investigadores, existen probabilidades de que siga en funcionamiento, al cual podríamos asociar nuestra intención de realizar futuras investigaciones y estancias posdoctorales.

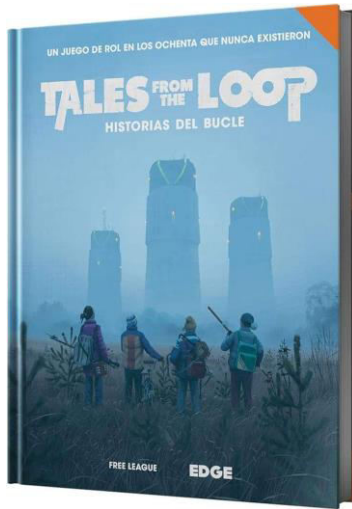


CHAPTER 5.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS:

Tales from the Loop





CHAPTER 5.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS:

Tales from the Loop

5.1. Teach how to teach

5.2. Most relevant contributions

5.2.1. The critical heritage literacy of future teachers

5.2.2. From Civil Dialogue® to Gamified Civic Dialogue to work on controversial heritages

5.3. Research limitations

5.4. Future lines and new challenges

“Play is the highest form of research”

Albert Einstein, s.f.

5.1. Teach how to teach

In this section of the last chapter, we try to close the research, drawing conclusions from the results obtained in the different publications presented here. Why teach how to teach? Because it is vitally important that our teachers of the future are prepared to try to overcome dominant trends in thinking and the obstacles associated with them, as there are hardly any pedagogical studies that guide the use of role-playing games, of Civil Dialogue® for their work in the classroom, much less in relation to heritage. This means that teachers lack references and the necessary information to implement innovative strategies and integrate them into heritage teaching.

Therefore, it is essential to introduce improvements aimed at updating teachers' knowledge in relation to heritage and its teaching using innovative educational strategies. Furthermore, following Estepa (2000), we consider it essential that heritage be used as another content for working on problems for practice in initial teacher training, due to its potential to encourage the use of active and innovative methodologies.

As a result of the research that triggered this PhD thesis, we have understood that the majority of practising teachers who informed the study see the need for teacher training in this disciplinary and didactic knowledge, because they consider it important, but they have never worked on it to the level required to introduce it into their teaching practice. We agree with Cuenca (2003), in that we believe it is essential to deepen the design and experimentation of training programmes with practising teachers so that the integration of this heritage into teaching units, work projects and educational programmes is done realistically from practice and for practice.

The initial training of teachers as agents of action, reflection, and commitment to change and social justice (Delgado-Algarra & Cuenca, 2020), is configured as a key aspect that leads to their being properly prepared to carry out the design and experimentation of didactic materials and proposals along these lines (Cuenca et al., 2021). Then, on the basis that controversial heritages serve to address relevant socio-environmental problems in the classroom, as well as the eco-social training of citizens, and, in turn, school research on these topics favours the development of critical thinking, we should focus on the difficulties and needs posed to teachers and students, with respect to the teaching and learning processes respectively (Martín-Cáceres et al., 2021).

In this line, Estepa et al. (2021) recommend that teachers should have the necessary competences to know how to act in this respect, therefore, training is necessary not only for students in the teaching and learning process in the classroom from the initial educational levels, but also for teachers in initial and in-service training for an adequate treatment of controversial topics for the development of critical thinking.

How to teach how to teach? For the treatment of controversial issues in initial teacher training, the aim is to guide future teachers in the use of the different perspectives of controversial heritage so that they can develop an eco-citizen education in their future students. Based on the experiences found, the range of gamified activities that can be used in the classroom is very wide. Based on these previous studies, we can establish an indicative classification of those gamified activities that may be most useful for teaching controversial heritages based on their characteristics (Table 18).

Table 18. Innovative educational activities for heritage education.

Static role-playing game	This includes written role-playing games, board games, and similar games
Video game	All games that need some kind of technological support in order to be played (mobile, tablet, computer, console, etc.)
Breakout	Enigmas, puzzles, and brainteasers that can be solved without leaving the classroom
Escape Room	Enigmas, puzzles, and brain teasers that need to be solved to move from one space to another
Historical re-enactments	Activity in which participants recreate some aspects of a historical event or period. This may be narrowly defined, such as a war or other specific event, or have broader coverage
Live role-play	A first-person game in which the representation of the characters by the players takes place in real time and in a staged manner.
Civil Dialogue®	Simulation of debate on current conflicts, adding the use of role-playing to assign divergent positions

Source: own elaboration with the information included in publication 6.

For the teaching of the Social Sciences, the strategies listed here are proposed as tools that favour a holistic work of knowledge, beliefs and feelings that facilitate the beginning of the construction of their own critical thinking, increase motivation, inclusion and group cohesion, and are considered to be optimal alternative methodological strategies that place students at the centre of their own learning in an active and cooperative way (Nicholson, 2018; García-Lázaro, 2019).

With regard to experiences in heritage education, future lines of research can focus on various ways of using gamification through historical recreations, learning from video games, the use of Civil Dialogue® and other role-playing games, in order to encourage critical and reflective thinking based on controversial issues and socio-environmental

problems relevant to the eco-social training of future teachers, along the lines of the EPITEC2 Project (Martín- Cáceres et al., 2021). In summary, the use of games is confirmed as an innovative proposal to improve teacher training. Moreover, the development of critical and divergent thinking, social skills and values such as empathy, collaboration and respect, promoted by strategies based on problem solving, taking a stance in the face of controversies and role-playing, as shown by the experiences analysed, are fully applicable to heritage education.

In this study, most of the teachers in initial teacher training report a medium-high level of knowledge of gamification. However, we can observe that in a large number of cases they are unaware of one of the most useful gamified activities in the classroom, the Breakout, as Moreno-Fuentes (2019) states in his study, where he affirms that the acceptance of this tool by future teachers is high. On the other hand, the same participants who claim to have a certain degree of knowledge about gamification are the ones who mostly deny having received any training on the subject or declare not to have experienced as students, in the different educational stages, experiences in which their teachers used gamified activities in the teaching-learning process.

From these contradictions it can be deduced that, even though they claim to know about gamification, teachers in initial training need greater preparation in tools of this type, since, both in the study by Moreno Fuentes (2019) and in our study, the students coincide in their intention to use gamified activities in their future teaching practice with Primary School pupils, hence the importance of giving them sufficient tools to plan work units in which they use gamification, as they wish to do.

Therefore, it is essential to introduce in initial teacher training an in-depth study of active methodological aspects that manage to connect the functional nature of teaching with the motivational nature of learning, since, as pointed out by Lorca et al. (2020), teacher trainers must incorporate strategies in their classroom designs that allow them to overcome epistemological, affective and contextual obstacles that commonly prevail in initial teacher training, such as poor knowledge of scientific content, misconceptions, lack of interest or lack of personal experience, among others.

5.2. Most relevant contributions

As mentioned in previous sections, a key aspect from the methodological point of view of this study is the system of categories established on the basis of the EPITEC1 and EPITEC2 Projects, with common reference categories and subcategories (Table 19), which connects all the scientific contributions and the different fieldwork carried out in this PhD thesis.

Table 19. Categories and subcategories of the EPITEC2 Project.

CATEGORIES	SUBCATEGORIES
I. Why teach controversial heritages?	1. Critical Thinking
	2. Ecosocial approach
	3. Global citizenship education
	4. Education in and for degrowth
II. What to teach about controversial heritages?	5. Anti-heritage
	6. Heritage dilemmas
	7. Heritage of cruelty
	8. Interested heritage
	9. Feminine heritage
	10. Subjected heritage
	11. Inclusive heritage
	12. Rescued heritage
	13. Heritage in transition
III. How to teach controversial heritages?	14. Type of activities
	15. Level of interaction
	16. Type of resources
	17. Contextualisation
IV. What relationships are established between emotional intelligence, heritage and citizenship?	18. Learning standards
	19. Learning dimensions
	20. Skills developed
	21. Identities addressed
	22. Character of emotions
V. What relations are established between territorial intelligence, heritage and citizenship?	23. Landscape vision
	24. Connections with the environment
	25. Socio-environmental problems
	26. Type of citizenship

Source: elaborated by the main researchers of the EPITEC2 Project.

This general category system (APPENDIX III), with its adaptations for each of the publications, has undergone some variations due to the appearance of new variables and emerging subcategories during the study. This may be one of the most relevant contributions of the PhD thesis to the field of study in controversial heritages and their teaching, since the content of this analytical framework will allow further research to be carried out with differentiated samples, such as those included in this study. Each of the categories, subcategories, variables, indicators and descriptors that make up the system will contribute to establishing a common frame of reference under which future research can be compared with previous research carried out, some of which is presented in this PhD thesis, and with others that share the analytical instrument. In short, one of the main conclusions of this PhD thesis is the development of a system of categories that includes new variables and emerging subcategories such as those indicated below (Table 20):

Table 20. Categories, subcategories and emerging indicators in the research.

CATEGORIES	SUBCATEGORIES	INDICATORS	
I. Relevant socio-environmental problems	1. Controversial themes	1.1. Scope	Superficial Inherent
		1.2. Temporality	Rooted Current
	2. Connection to SDG areas	1.3. Context	Local Global
			People (1, 2, 3, 4, 5) Planet (6, 12, 13, 14, 15) Prosperity (7, 8, 9, 10, 11) Peace (16) Partnerships (17)
II. Controversial heritages	6. Contravention of heritage perspectives	Anti-heritage Heritage of cruelty Interested heritage Heritage with gender perspective Inclusive heritage Subjected-rescued heritage Heritage in transition	
	7. View of controversial heritages	Denialism Ignorance Passive knowledge Critical stance Ecosocial commitment	
IV. Gamification in the teaching of controversial heritages	11. Gamified strategy types	Statistic role-playing game Video game Breakout Escape Room Historical re-enactment Live role-playing game Civil Dialogue®	
		12. Scenarios or settings	Fictional worlds created for the game Fictional worlds created in previous works Altered real world Past real world Current real world

V. Teaching and learning methodology	18. Civil Dialogue® modality	Absence of debate
		Traditional debate
		Other forms of debate
		Gamified Civic Dialogue

Source: own elaboration based on the theoretical review of other research, structured as follows: subcategory 1 (Kerr & Huddleston, 2016); subcategory 2 (Miedes, 2022); subcategory 6 (Arroyo et al., 2022; Estepa et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023a); subcategory 7 (Sampedro-Martín et al., in press); subcategory 11 (Grande-de-Prado et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023b); subcategory 12 (Roda, 2010; Sampedro-Martín & Estepa, 2022); subcategory 18 (Genette et al., 2017; Sampedro-Martín & Martín-Cáceres, 2023; Sampedro-Martín & Schugurensky, in press).

As for the sixth subcategory, this is included as the second category of the EPITEC2 Project, however, we can observe slight differences in terms of the indicators. This terminological modification of some of the controversial heritages is another of the contributions of the research materialised in this PhD thesis, framed in the EPITEC2 Project and part of its theoretical foundation, from which the category systems are born. In addition to this contribution to scientific knowledge, the conclusions of this study focus on two ways: the critical heritage literacy of future teachers, and the pedagogical dimension of Gamified Civic Dialogue, both of which are proposed as priorities for the future teaching of controversial heritages.

5.2.1. The critical heritage literacy of future teachers

The conceptions regarding heritage and its teaching that are collected in this study reveal a certain teaching immobility when it comes to applying new, more motivating and enriching dynamics in which heritage elements are integrated as centres of interest for students. In order to teach, it is necessary to know in depth, therefore, it is essential to train future teachers in the knowledge of the heritage concept as a holistic and integrative tool, enabling them to introduce elements that generate controversy, such as controversial heritage, and thus encourage the inclusion of polyperspecificity, the development of critical thinking and the experimentation of empathy (Arroyo et al., 2022; Estepa et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023a).

For this reason, we immersed ourselves in the task of understanding what issues concern pre-service teachers, so that we can start from these controversies to begin to implement a heritage literacy based on criticism and divergence. The results obtained show that pre-service teachers are aware that heritage can generate controversy, conflict or debate and, therefore, they believe it is appropriate to introduce this perspective in the Primary Education classroom. Authors such as Arroyo et al. (2024) highlight the need for training that promotes critical analysis of controversial heritage, in order to work on the past and

to understand and act on contemporary problems, something that is still lacking in the training of future teachers.

The controversial issues that concern students are, for the most part, intrinsic to the human condition, are multifaceted and difficult to resolve, such as violence, inequality and gender-related issues, issues that must be addressed through critical pedagogy, since they are part of contemporary global challenges (Giroux & Paul, 2024). Future teachers show interest in various socio-environmentally relevant issues linked to local heritage, although many of the controversial issues that most concern them are of a global nature that transcend the local and affect humanity as a whole, acquiring, in the words of Delgado-Algarra (2015), a glocal dimension.

This finding is aligned with recent research that addresses initial teacher training around controversial issues and heritage education. On the one hand, García-Ceballos et al. (2023) point out that trainee teachers often have a limited perspective on heritage: although they recognise certain important heritage elements, they are not always aware of their social, historical and political implications. On the other hand, Cuenca et al. (2021) stress that heritage education offers future teachers the opportunity to understand how their territories are shaped and the socio-cultural factors that influence their development. This is essential for educating citizens committed to social justice and the environment. In turn, Trabajo and Cuenca (2022) emphasise the need for trainee teachers to manage these issues critically, promoting active and reflective citizenship.

In order to continue helping this critical heritage literacy, controversial heritages form a component that underlines the need for teacher training not to be limited to the transmission of content, but to foster a critical vision that allows heritage to be interpreted from multiple perspectives.

In line with these findings, research such as Arroyo et al. (2024), Cuenca (2023), and Domínguez-Almansa and López-Facal (2017) reinforce that these heritages are key points of cultural conflict that offer teachers the opportunity to foster classroom debates about identity, power and justice, and are an effective tool for teaching about the tensions between past and present (Sampedro-Martín et al., 2023b). The study of heritage, therefore, becomes an educational tool not only to understand the past, but also to critically analyse the present and the conflicting values in contemporary society, even if pre-service teachers underestimate the complexity of heritage and fail to link local

elements with global tensions (Gillate et al., 2021), or fail to appreciate some of the underlying controversies in certain heritage examples.

This therefore suggests the need for further critical training, as in many cases future teachers lack a solid analytical framework for interpreting heritage within contexts of power and conflict, which is essential to address the tensions that these spaces or cultural assets represent (Massip et al., 2020).

Consequently, what most concerns future teachers should be seen as a key opportunity to introduce other issues that may arise from these, or in parallel, always with the aim of promoting the preservation of and respect for human rights. In this sense, the most relevant controversial heritage perspectives for teachers in initial training, which are antiheritage and subdued-rescued heritage, with special mention of heritage of interest such as Easter Week or the heritage of cruelty such as bullfighting, allow the development of a new generation of citizens potentially prepared to be able to think critically and ethically about their environment (Nussbaum, 2016).

With regard to anti-patrimonialism, from our position, we defend that these spaces should contribute to the citizenship reflecting on these actions against human beings, even if a conflict of memories arises because it is not a vision shared by the entire population (Estepa, 2024; Estepa & Martín Cáceres, 2022; Feliù & Hernández-Cardona, 2020). According to Estepa and Martín-Cáceres (2018), teachers can take advantage of this heritage element as a powerful didactic resource to facilitate the analysis of the plurality of perspectives and the political and ideological interests implicit in it in order to educate critical and democratic citizenship.

In terms of subjugated-rescued heritage, we can address, as an example, the ‘Discovery of America’ as a process in which the heritage elements of the dominant culture were imposed on those identities and elements linked to other cultures, and the repercussions that this conflict has in connection with the present day. Therefore, under our ideology of impartiality committed to social justice (Estepa & Martín-Cáceres, 2020), we prefer to avoid the term ‘Discovery of America’, and treat it from multiple perspectives as a process of colonialism, with its positive aspects such as the obvious development it entailed in terms of the globalisation of trade, but also negative aspects such as repression, uprooting or usurpation of the territory and its riches, and thus include the different views that are established taking into consideration the voice and stories of the defeated. The issue of the cultural and ethnic legacy of Native American peoples is another of the most

relevant topics encountered in this study, especially when we had the opportunity to carry out the international research stay in Arizona, a border state with very peculiar characteristics. This controversial heritage may harbour great possibilities for future research in the same line of implementation in teacher education.

Finally, we make special mention of Easter Week and bullfighting as two of the examples of controversial heritage elements most frequently cited by teachers in initial teacher training, with the particularity that both share the characteristic of being part of the most deeply rooted and deep-rooted popular and cultural traditions in Spanish society. These controversial heritages can act as a spur to introduce the rest of the controversies, as they awaken the interest of future teachers in initial training, even if it is difficult for them to take sides or take a position on these issues.

In short, to be able to work with and from the conflict, we must first find out what concerns our students, what their position is on the problem and how they would deal with the controversy generated by certain heritage elements.

Finally, it should be noted that from the focus groups conducted with the initial teacher trainees and their trainers, with the level of depth that these research instruments provide, it is possible to infer what level of knowledge they possess in terms of their vision of the controversies that underlie heritage.

Therefore, based on this premise, a new subcategory is proposed, previously mentioned as emerging within the general category system of the PhD thesis, of analysis of controversial heritages (Table 21), considering that the hypothesis of progression of the vision/positioning that can be adopted by students, teachers or citizens in general passes through these five stages (indicators):

Table 21. Emerging indicators resulting from the study.

Category	Subcategory	Indicators	Descriptors
II. Controversial heritages	7. View of controversial heritages (EMERGING)	Denialism (EMERGING)	Consideration that the controversy or conflict underlying the heritage manifestation stems from the rejection of political, social, environmental and cultural tradition. The conflict is denied because of inconsistent conjectures.
		Ignorance (EMERGING)	Position of ignorance of the existence of controversy or conflict underlying the heritage manifestation. The conflict may or may not be perceived, but there is no awareness that there really is a conflict.

Passive knowledge (EMERGING)	Recognition of the problem associated with the heritage element or manifestation, showing a posture of exclusionary neutrality and personal and social inaction. They are aware of its existence, but perceive it as something alien, external to their interests.
Critical stance (EMERGING)	Attitude of committed partiality in the face of social and ecological injustices associated with the heritage controversy without this implying participation or action for eco-social change. It is aware of its existence, can understand that action is not innocuous and takes an individual stance.
Ecosocial commitment (EMERGING)	Active participation in socio-scientific actions that promote structural changes in the management of controversial heritages for an ecosocial transformation based on the principles of equity and social and ecological justice. They are aware of their existence, understand the intentionality of the action and take a global position, looking at the interests of all citizens and the protection of the environment.

Source: own elaboration, located in publication 4.

5.2.2. From Civil Dialogue® to Gamified Civic Dialogue to work on controversial heritages

With this final section, we arrive at the culmination of this PhD thesis, although not of the research initiated within it, as new avenues are opened from here onwards to continue exploring methodological tools such as Civil Dialogue® for improving heritage education.

From the beginning, we delved into the search for gamified strategies that would encourage critical thinking and action to address the underlying controversies in heritage, eventually encountering Civil Dialogue®, a deliberative format that provides a space for civic dialogue. Although this tool was not originally designed for our field of knowledge, some of its characteristics hold great potential for educational use, particularly in dealing with controversial issues. However, this tool, which emerged in the field of communication, contains other features that need modification to be applied in teaching and learning processes. Therefore, from our perspective, this requires shifting from a communicational logic to one that prioritises the educational dimension of the process.

Recalling the ultimate goal of this study, and summarising each of the questions we established at the outset to which we sought to provide answers, we propose the use of Civil Dialogue® with added characteristics of role-playing games, so that it serves as a

model tool for didactic proposals addressing controversial heritage in initial teacher training, which is included in publication 8 that concludes this PhD thesis.

Before beginning, we would like to highlight that, as it aims to promote free expression and interpersonal communication, teamwork, agreements, or proposals for collective actions would exceed the objectives of Civil Dialogue®, whose primary goals are authenticity and spontaneity, to achieve smooth and respectful communication that showcases the multi-perspectivity of the participants without disputes.

An emphasis on the pedagogical dimension of the process, especially in Primary Education, invites us to reconsider those three assumptions, as well as to adapt the topics, content, and process to the age of the participants. It also requires the use of gamified activities and training teachers as facilitators of the process (Sampedro-Martín & Martín-Cáceres, 2023; Sampedro-Martín et al., 2023b). It is important to emphasise that we are not suggesting at any point that the pedagogical perspective is superior to the communicational one, or that the model we propose is better than the original one; it is simply an adaptation of the tool to an educational context, to be implemented in the training of future teachers and later in their classroom practice. While both models are based on different disciplinary approaches, have different emphases, and involve different audiences, both aim to contribute to building better citizens through a deliberative process based on dialogue.

Thus, inspired by Arizona State University's Civil Dialogue® (Genette et al., 2017), we have proposed an adaptation of the communicational model for educational contexts that considers pedagogical principles and objectives. Although we retain the central idea (a deliberation involving five perspectives on a controversial statement), our model includes a pre- and post-session phase of Civil Dialogue® and adds four variations for classroom work: gamification, research, group work, and decision-making through democratic processes, thus creating the Gamified Civic Dialogue.

The first variation we propose to the original model for classroom work is to randomly assign roles to each student, regardless of their actual viewpoint on the controversy proposed by the teacher. Thus, students would position themselves on a scale from 1 to 5 entirely randomly. In this way, gamification mainly consists of this role-playing, where roles are assigned randomly. While role-playing may limit the authenticity of the original model, it can also enhance empathy, confidence, and motivation. Since the position that the students must defend does not necessarily reflect what they actually think, they must

learn to put themselves in someone else's shoes and play a different role (Wesselow & Stoll, 2018; Crujeiras et al., 2020). Additionally, role-playing protects students who hold unpopular opinions, preventing self-censorship or censorship (explicit or implicit) from their peers or teachers (Noddings & Brooks, 2017), who must consider the level of abstraction or complexity of arguments based on the children's age (Chomsky, 2005).

The second variation is directly related to the previous one, as it would be impossible to defend an unknown point of view. Therefore, our proposal includes assigning roles several sessions in advance so that each student can begin a process of inquiry and research to gather the necessary information to construct arguments in line with the viewpoints randomly assigned to them. Through this process, we implement school research methodology, which becomes a fundamental part of the teaching and learning processes within the framework of Social Science Education (Cuenca et al., 2021; Estepa, 2019a). We recognise that this variation may reduce spontaneity in the exchange of ideas compared to the original model, but what is lost in spontaneity is gained in research skills and the organisation of arguments, with inquiry processes enabling the development of higher quality discourses based on reliable sources of information (Tamayo-Alzate, 2012; Vivero-Gamarra et al., 2023). In the prior research on the controversy, students address different questions and sub-problems from various perspectives, discovering how different arguments are constructed, including hate speech, to foster critical and divergent thinking (Sampedro-Martín & Martín-Cáceres, 2023).

The third variation from the original model is group work, which is part of methodologies that promote problem- and project-based learning (Molina-Torres, 2022; Narváez-Palacios & Gutiérrez-Avenidaño, 2023). In the Arizona State University format, each person present reflects in silence for a few minutes on the controversial statement shared by the facilitator, and then five individuals volunteer to occupy the five chairs. In our proposal, students are grouped into five teams randomly two or three weeks before the dialogue takes place. For example, in a classroom of 20 students, five groups of four members each would be formed. Each group prepares its position on the controversy, and on the day of the dialogue, selects a member to represent them in the semicircle. An "assistant" for the representative can also be added, positioned behind the chair to provide help and advice. While the original model emphasises personal opinions, in our proposal it is important for students to learn to work in teams, acquiring practices of cooperation,

responsibility, and mutual listening, while also benefiting from collective intelligence to generate arguments that are better than the sum of individual ones.

The fourth variation is democratic participation, a stage following the Gamified Civic Dialogue in which students, after being exposed to different perspectives and arguments, engage in a democratic process to decide on an action (or plan of actions) that contributes to solving the problem. Ideally, students would reach this decision by consensus, but if this is not possible, they could vote. This stage gives continuity to the Gamified Civic Dialogue and allows the teaching and learning exercise to conclude with a collective action that contributes to improving the environment. In the original Civil Dialogue® model, the deliberative process itself is the most important aspect. If any participant wishes to take individual or collective action, it is their personal prerogative, but it is not part of Civil Dialogue®. Its focus is on fostering informed, critical, and deliberative citizenship (Olson et al., 2018b). Our pedagogical proposal shares these goals but also includes the development of participatory citizens oriented towards the preservation of Human Rights and the achievement of the Sustainable Development Goals. Therefore, in our proposal, the dialogue continues with a democratic process that ends in some kind of agreement aimed at contributing to a solution to the problem. Thus, from a perspective that promotes the protagonism of children and young people, students learn democracy by practising democracy, reach consensus, and impact the surrounding reality (Barlett & Schugurensky, 2021). The specificity of this impact will depend on the age of the students and the context, and may range from writing a letter to decision-makers to organising a campaign to change a rule, a law, or the name of a street or square in the neighbourhood. This experience of participatory democracy is important for the formation of democratic citizens committed to society and the environment, who understand diverse viewpoints and learn to live in a climate of tolerance and respect (Arroyo et al., 2022; Pagès, 2019).

During the dialogue, teachers may face some challenges. As we mentioned earlier, in adapting the communicational logic of the original Civil Dialogue® to the educational world, what is gained in pedagogical impact may be lost in authenticity, spontaneity, and active listening. The challenge of authenticity may arise because, in role-playing, students do not use their own voice but represent the position randomly assigned to them. To counteract this problem, in our proposal, students have the opportunity to express their own voice during the participatory democracy phase, in which they formulate change proposals. The research and preparation beforehand may limit students' spontaneity at the

time of the dialogue. To address this challenge, in our proposal, the teacher, in their role as facilitator, can ask "off-script" questions based on the arguments emerging, and inquire about the participants' emotions regarding the issue (feelings of sadness, hope, fear, joy, frustration, etc.). Active listening, a central element of deliberative processes, may be affected if students are focused on presenting their research and using the data they have collected to justify their arguments. To remedy this situation, the teacher could intervene right when a student asks to speak and request that they summarise the previous participant's argument before responding.

In order to prepare facilitators to successfully implement the process and overcome these challenges, our model includes initial teacher training, as the creators of the original tool suggest that it is advisable to use it at all educational stages, making it essential to first train future teachers (Genette et al., 2018).

In summary, the proposal consists of a guided, structured, and informed process that aids students in constructing arguments, recognising different perspectives, working collaboratively, and making decisions. We believe this proposal is relevant to the Didactics of Social Sciences and heritage education because, in the current educational context, controversial topics, constructive conflict resolution, deliberative processes, youth participation, and gamification are becoming effective pedagogical strategies for citizenship and ecosocial education.

To conclude the study, the implementation of this tool has already been carried out in initial teacher training, as indicated by publication 7 in an early version of the adaptation. Nevertheless, from this publication, we can conclude that activities that foster debate, such as Gamified Civic Dialogue, are emerging as tools aimed at improving the training of future teachers, as they encourage argumentation, stance-taking, controversy, and conflict (Zelaieta et al., 2019). Furthermore, the use of controversial heritage is suggested for those initial controversial statements or hot topics, to debate and argue about elements that shape identities; that establish bonds, yet harbour controversy, and that through the use of role-play can be approached in an atmosphere of respect and tolerance, improving civic engagement and empathy in today's students, who will be tomorrow's teachers.

5.3. Research limitations

With the intention of being as objective as possible and with a commitment to making this PhD thesis entirely transparent, we will describe the limitations and obstacles we have experienced and had to overcome during the processes of this study. We are aware of the implicit bias that comes from working on a project of this nature over an extended period, bringing to life the popular saying, “we can’t see the wood for the trees”. However, the correct expression should be “the trees do not allow us to fully see the forest”, because from within, we can observe some of its characteristics and become aware of its mistakes, vicissitudes, or obstacles, even though this involves an internal cathartic process and an exercise in honesty and humility.

Generally, the main limitation we encountered during the PhD thesis was the change in the research timeline, particularly in the final stage of writing and revision. This limitation can be directly related to the somewhat ambitious goals I had as a researcher from the start. Since beginning my research career, one of the most pressing challenges has been focusing on what to investigate. Due to my background as a teacher, I have the aspiration to improve education, so ideas often come to mind that suggest wide-reaching structural changes to which a study or research might contribute, but certainly not resolve or bring about by my own. Thanks to the guidance of my PhD thesis supervisors, as well as other research mentors with whom I was fortunate to work, this focus gradually narrowed to the point of investigating more specific, manageable, viable, and appropriately ambitious aspects.

Another limitation I faced as a researcher was my determination to connect heritage education, controversial topics, gamification, and Civil Dialogue® in initial teacher training. Evidently, increasing the number of core axes in the research adds a certain degree of difficulty when attempting to connect all the elements. However, writing a PhD thesis is not an easy task, and it is therefore essential for the researcher to have a genuine enthusiasm and interest in what they are investigating. This explains the choice of these specific concepts over others.

A recurring issue we encountered was conducting research within a specific time frame, particularly for the qualitative part of the study, and with specific participants, which means our data is valid for this period and these participants. However, through our multi-method approach, which accommodates processes from quantitative research, we were

able to address this limitation to some extent by working with the largest possible number of entities, both nationally and internationally, with differentiated informants who share similar characteristics, and using a wide variety of data collection instruments that are analysed with the same analytical tool, an adaptable category system applied to each of the publications produced within this research.

The limitations we encountered regarding the study's participants and informants are those commonly experienced. Regarding trainee teachers, we particularly noted a reluctance to address controversy in education due to potential conflicts with the families of their future students. Their perception of working with controversial heritage often stems from a belief that they must impose their viewpoint. However, it has always been made clear that, with a tool like Gamified Civic Dialogue, where roles are assigned entirely at random, the work is based on multi-perspectivity, respecting and considering all viewpoints.

Another issue in this regard was related to the completion and submission of questionnaires, resulting in a significant proportion of trainee teachers failing to return them, which may explain why the sample size was reduced. Continuing with the instruments, we faced some logistical setbacks in the discussion groups. However, as these were preliminary pilot tests, we were able to take these errors into account for the recording and conduct of the focus groups included in the research. In this sense, transcribing all the discussion groups and semi-structured interviews significantly slowed down the process of analysing the information units, which was then accelerated once again thanks to the use of office software that optimised the subsequent presentation of the data, such as SPSS and ATLAS.ti.

As for the study's limitations, it is worth highlighting the limited amount of research directly linking role-playing and other gamified activities with heritage education, and the complete absence of studies connecting Civil Dialogue® with heritage education, as it is a tool from the field of communication. As a result, we had a relatively small number of sufficient bibliographical references to compare our findings. This issue was addressed through an exhaustive search for specific literature on each of the fundamental pillars of our research.

In the analysis of results, we identified some difficulties experienced by teachers, particularly regarding the lack of prior information and training on the concepts of heritage and gamification. The former, being such a broad and abstract concept without

a clear definition, means that although teachers may include or intend to include it in their teaching, their conceptions are often not very complex. The lack of knowledge about the types of gamified activities available also prevents them from taking full advantage of the multiple functions and variations these tools offer.

Moreover, there are very few pedagogical studies guiding the use of role-playing games or Civil Dialogue® (a combination that enables the creation of Gamified Civic Dialogue) for use in the classroom, especially in relation to heritage. As a result, trainee teachers may lack the necessary references and information to implement this innovative strategy and integrate it into heritage education.

During the international placement, the main limitation we faced was access to trainee teachers. In order to apply the quantitative questionnaire used in the 6th publication, we adapted and validated another with the aim of obtaining the same information units, but this time in an international context. However, the processes required to meet ethical standards and obtain permission to conduct research in university settings were complex and took so long that we completed the placement without being able to apply the questionnaire. Nonetheless, this remains pending, as our initial intention was to gather the views of trainee teachers at Arizona State University to compare the information with that from students at Spanish universities and thus conduct a comparative study to establish firmer connections and conclusions.

Finally, it would have been interesting to implement and evaluate the didactic proposal to address controversial heritage, considering the variants of the Gamified Civic Dialogue model. However, teaching experiences have already been conducted in this regard, which, due to time constraints and deadlines, have not yet been analysed and evaluated for inclusion in this PhD thesis. Therefore, the possibility of new future lines of research, outlined in the following section, now opens.

5.4. Future lines and new challenges

Equipping future teachers with the necessary tools to provide quality heritage education to their future students involves, to some extent, reconfiguring the still prevalent practices in classrooms. Moreover, addressing sensitive issues and taboo topics may lead to conflicts between the different ideologies held by the various stakeholders involved in

formal education. Combining both aspects, the use of tools that provide a playful and motivating space to address the complex and controversial issues underlying heritage, which we may or may not identify as our own, allows for the consideration that there are multiple perspectives and that, for this reason, we must form our own in a critical and reflective way

We consider that it is absolutely necessary to open future lines of research in this field, particularly concerning the implementation of these types of innovative strategies for heritage education. In fact, during the development of this PhD thesis, collaboration has been ongoing with other researchers in this regard, with whom new research is currently being pursued that could have been included in this very study.

Some imminent future lines, which are about to materialise into research with prospects of being published, include a systematic review and a more in-depth bibliometric analysis of gamification in heritage education that engages with controversy; the application of a questionnaire to several groups of trainee teachers to gather information about the functionality and usefulness of Gamified Civic Dialogue for heritage education and the treatment of controversial topics, once they have personally experienced the tool; the design and implementation of a gamified didactic proposal that includes the Gamified Civic Dialogue to address controversial heritage, which will serve as a model for trainee teachers to incorporate into their practices and projects; the intention to introduce this model into various national and international university contexts; and the evaluation of the gamified didactic model using pre and post-tests applied to students to assess its pedagogical potential. As previously mentioned, several of these proposals are already in full development, some of which have already been carried out with relevant results for the continuation of this study in a postdoctoral process, which we intend to begin with the same energy and conviction with which we have conducted this one.

Regarding future emerging lines of research stemming from connections established during placements and other collaborations that took place during the development of this PhD thesis, an analysis of museums was conducted during an international stay in Arizona. This aimed to identify the relevant controversies and issues underlying the heritage elements in the museums of that region of the United States, and to infer which controversial heritage elements are of significance and suitable to address in the initial teacher training that is carried out in these spaces. Another potential study could focus on the vision of controversial heritage, one of the emerging categories that arose in the 4th

publication of this PhD thesis, to detect whether the positions on the underlying issues in the examples of heritage elements proposed for debate within initial teacher training are denialism, ignorance, passive knowledge, critical positioning, or ecosocial commitment. Also in Arizona, as explained in the previous section, we attempted to apply the quantitative questionnaire from the 6th publication to trainee teachers at Arizona State University. This research is also planned for possible postdoctoral research stay, during which, once the limitations have been overcome, we can complete the study and thus obtain data to compare with the results contained in this PhD thesis, once again conducting an international study and establishing new narratives and connections between the universities participating in the EPITEC2 Project.

In the medium to long term, we believe that studies aimed at analysing the issues addressed in museums through the category of controversial heritage perspectives, as was carried out in Arizona, have the potential for long-term development if we intend to extend this research to other national and international contexts. In this regard, a process has already begun where several researchers from the EPITEC2 Project are using the same observation framework employed in museum spaces in Arizona to analyse these issues in museums and heritage interpretation centres in Santiago de Compostela, San Sebastián, Extremadura, Seville or Huelva at a national level, and in Serbia, Portugal or Chile at an international level. This research could be continued in the possible next EPITEC Project, as, given its long-standing trajectory and the extensive experience of its research members, there is a likelihood that it will remain operational, to which we could associate our intention to conduct future postdoctoral research and placements.

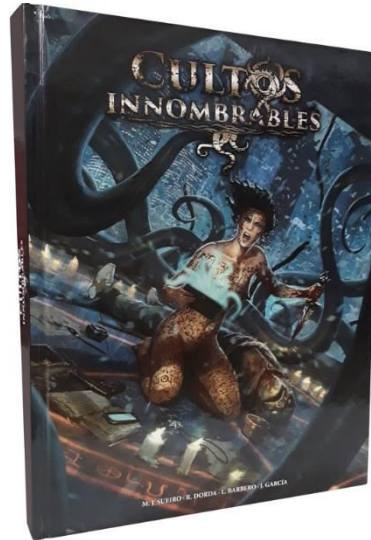


REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: Cultos Innombrables



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Cultos Innombrables



- Abella, V., & Grande-de-Prado, M. (2010). Juegos de rol como estrategia educativa: Percepciones de docentes en formación y estudiantes de Secundaria. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 27-54. <https://doi.org/10.14201/eks.7449>
- Aguilar, S., & Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoting equity in education. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 32-43.
- Alajaji, D. A., & Alshwiah, A. A. (2021). Effect of combining gamification and a scavenger hunt on pre-service teachers' perceptions and achievement. *Journal of Information Technology Education: Research*, 20, 283-308. <https://doi.org/10.28945/4809>
- Alario, T., & Lucas, L. (2018). Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto. Pérdida e invisibilidad del patrimonio artístico femenino. *Anales de Historia del Arte*, 28, 417-430. <https://doi.org/10.5209/ANHA.61623>
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGraw Hill.
- Alcalde, G., Burch, J., Carbonell, E., & Domènech, G. (2012). Identificaciones patrimoniales en conflicto. Un análisis a partir de tres casos en Cataluña. *Revista Andaluza de Antropología*, 2, 128-148. <http://dx.doi.org/10.12795/RAA.2012.i02.07>
- Alsina, A., Batllori, R., Falgás, M., Güell, R., & Vidal, I. (2016). ¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes

- desde el modelo realista. *REDU*, 14(2), 11-36. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5672>
- Anderson, A. (2019). Advancing Global Citizenship Education Through Global Competence and Critical Literacy: Innovative Practices for Inclusive Childhood Education. *SAGE Open*, 9(1), 1-7. <https://doi.org/10.1177/2158244019826000>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. SAGE.
- Araya, F. R. (2017). La identidad del territorio rural en Chile. Una aproximación desde la educación geográfica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (89), 18-25.
- Arroyo, E., & Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 109-128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Arroyo, E., Martín-Cáceres, M. J., & Cuenca, J. M. (2024). Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18. <https://doi.org/10.6018/pantarei.604661>
- 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-Sánchez (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35-52). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_4
- Assadourian, E. (2017) Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. En FUHEM Ecosocial (Ed.), *Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. La situación del mundo 2017* (pp. 25-47). Icaria.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Barbour, R. (2018). *Doing focus groups (2nd edition)*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526441836c>
- Barboza, J. L., & Pereira, L. (eds.) (2020). *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos*. CECAR. <https://doi.org/10.21892/9789585547797>
- Barghi, R., Zakaria, Z., Hamzah, A., & Hashim, N. H. (2017). Heritage education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia. *Teaching and Teacher Education*, 61, 124-131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.012>
- Barlett, T., & Schugurensky, D. (2021). Reinventing Freire in the 21st Century: Citizenship education, student voice and school participatory budgeting. *Current Issues in Comparative Education*, 23(2), 55-79. <https://doi.org/10.52214/cice.v23i2.8571>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Over View of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 39,175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Berríos, A., Tessada, V., & Gallegos-Celis, F. (2021). Propuestas para un modelo de educación patrimonial en la formación inicial docente de pedagogía en historia,

- geografía y ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260029>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa (2ª ed.)*. La Muralla.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Bokova, I. (2015). *Igualdad de género: patrimonio y creatividad*. UNESCO.
- Borrego, C. Fernández, C., Blanes I. & Robles, S. (2017). Room Escape at Class: Escape Games Activities to Facilitate the Motivation and Learning in Computer Science. *Journal of Technology and Science Education*, 7(2), 162-171. <https://doi.org/10.3926/jotse.247>
- Braña-Rey, F. (2017). O Museo do Pobo Galego: museo integral e sintetizador. *Raigame: revista de arte, cultura e tradicións populares*, 41, 18-29.
- Brell, M. (2006). Juegos de rol. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (33), 104-113. <http://hdl.handle.net/11162/94106>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing Interviews (2nd edition)*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529716665>
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 6(1), 19-29. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51031>
- Callarisa, J., & Sabido-Codina, J. (2020). El uso didáctico del patrimonio para el trabajo de la memoria y los problemas sociales relevantes (PSR): una propuesta didáctica para los futuros maestros de Educación Primaria y doble grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Vic. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 21, 154-165. <https://doi.org/10.34810/hermusn21id378132>
- Camuñas, D., & Cambil, M. D. L. E. (2024). Videojuegos para la comunicación patrimonial. En J. Monteagudo, M. D. C. Sánchez-Fuster, & A. López-García (eds.), *Tecnologías emergentes y alfabetización digital para enseñar historia* (pp. 119-127). Octaedro
- Cano-Muñoz, M. Á., & Gómez-Núñez, M. I. (2020). Aprendizaje basado en el juego en la educación universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room. In E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez, & A. H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2731-2739). Octaedro
- Carbó, J. R., & Pérez-Miranda, I. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: Un experimento para la didáctica de la Historia Antigua. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 149-167. <https://doi.org/10.14201/eks.7454>
- Carreño-Barrios, S. M. (2021) El enfoque multimétodo como opción para abordar la investigación educativa. *Gaceta de Pedagogía*, (40), 203-217 <https://doi.org/10.56219/rgp.vi40.919>

- Carrión, A. (Coord.) (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Castellví, J., Díez-Bedmar, M. C., & Santisteban, A. (2020). Pre-Service Teachers' Critical Digital Literacy Skills and Attitudes to Address Social Problems. *Social Sciences*, 9(8), 134-145. <https://doi.org/10.3390/socsci9080134>
- Castrillo, J., Gillate, I., Luna, U., & Campos-López, T. (2023). Aproximación a las concepciones sobre patrimonio del futuro profesorado de Educación Primaria. En M. D. L. E. Cambil, A. R. Fernández-Paradas, & N. de Alba (coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 445-453). Narcea
- 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>
- Castro-Fernández, B. M. (2023). *Recuperación de memoria en contexto de conflicto a través de la educación patrimonial: el traslado forzoso de Portomarín (Lugo)* [Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. <http://hdl.handle.net/10347/32476>
- Castro-Fernández, B. M., & López-Facal, R. (2019). Portomarín, la memoria herida de un desarraigo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 95-110. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.363841>
- Castro-Fernández, B. M., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J., & López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua revista de escuelas normales*, 95(34.3), 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Castro-Fernández, B. M., López-Facal, R., Jiménez-Esquinas, G., & Schugurensky, D. (2021) What can be learned from decontextualised heritage? En C. J. Gómez-Carrasco, P. Miralles y R. López-Facal (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 238-308). Peter Lang.
- Chaparro-Sainz, Á., Méndez-Andrés, R., y Felices de la Fuente, M. D. 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>
- Chomsky, N. (2005). Construcciones mentales y realidad social. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (10), 47-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93501004>
- Clarke, S., Peel, D. J., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., & Wood, O. (2017). EscapED: A Framework for Creating Educational Escape Rooms and Interactive Games for Higher/Further Education. *International Journal of Serious Games*, 4(3), 73-86. <http://dx.doi.org/10.17083/ijsg.v4i3.180>
- Coffey, A. (2018). *Doing Ethnography*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526441874>

- Conde-Miguélez, J. (2022). *El patrimonio cultural en la educación primaria: representaciones y prácticas de profesores y estudiantes en los centros públicos de Santiago de Compostela* [Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. <http://hdl.handle.net/10347/28839>
- Consejo de Europa. (s. f.). *Vivir con la controversia. Cómo enseñar temas controvertidos mediante la educación para la ciudadanía y los derechos humanos* (EDC/HRE). <https://bit.ly/2wGs0D8>
- Cook, D. H. (2014). Conflicts in Chemistry: The Case of Plastics, A Role-Playing Game for High School Chemistry Students. *Journal of Chemical Education*, 91(10), 1580-1586. <https://doi.org/10.1021/ed4007277>
- Corchuelo, C.A. (2018). Gamificación en educación superior: Experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 29-41. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>
- Corrales-Serrano, M., & Garrido-Velarde, J. (2020). Uso del patrimonio y aprendizaje de la historia de la ciudad. Una experiencia de gamificación en la alcazaba de Badajoz. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (9), 30-40. <https://doi.org/10.30827/unes.v0i9.15964>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches (4th Edition)*. SAGE Publications, Inc.
- Crujeiras, B., Martín-Gámez, C., Díaz-Moreno, N., & Fernández-Oliveras, A. (2020). Trabajar la argumentación a través de un juego de rol: ¿Debemos instalar el cementerio nuclear? *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 125-142. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2888>
- Cruz-Lorite, I. M., Cebrián, D., & Acebal, M. C. (septiembre, 2021). Juego de rol y conocimiento científico en profesorado de primaria en formación inicial. Estudio Exploratorio. En F. Cañada, & P. Reis (coords.), *Actas electrónicas del XI Congreso Internacional en Investigación en Didáctica de las Ciencias 2021. Aportaciones de la educación científica para un mundo sostenible* (pp. 641-644). Enseñanza de las Ciencias. <https://hdl.handle.net/10630/22831>
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/2648>
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (2), 37-46. <http://hdl.handle.net/10272/7669>
- Cuenca, J. M. (2023). Preliminares: Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS*, (12), 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.0>
- Cuenca, J. M., & Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación actual y nuevas perspectivas. En J. Estepa (ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-355). Universidad de Huelva.

- Cuenca, J. M., & Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *Midas. Museus e estudos interdisciplinares*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.4000/midas.1173>
- Cuenca, J. M., Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (2016). El patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal. En S. Fuentes Luis (Coord.), *La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas* (pp. 61-76). Concejalía de Cultura y Turismo y de Juventud y Deportes del Ayuntamiento de Arrecife.
- 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>
- Cuenca, J. M., Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (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>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., & Estepa, J. (2021). Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(62), 1-8. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., & Schugurensky, D. (2017): Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos: Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, (43), 29-48. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000400002>
- De la Rasilla, L. (2008). *En la senda de la ecociudadanía. En torno al modelo asociativo-decisional de participación fraccionada en el horizonte de una ciudadanía mundial. Informe-balance de la iniciativa INTER/SUR para la ecociudadanía 1996-2007*. https://www2.world-governance.org/IMG/pdf/En_la_senda_de_la_ecociudadania.pdf
- Delgado-Algarra, E. J. (2015). Conocimiento global y pensamiento crítico en la educación del siglo XXI. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 4, I-V.
- Delgado-Algarra, E. J., & Cuenca, J. M. (eds.) (2020a). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch003>
- Delgado-Algarra, E. J., & Cuenca, J. M. (2020b). Challenges for the Construction of Identities with Historical Consciousness: Heritage Education and Citizenship Education. In E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López (eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 1-25). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch001>
- Delgado-Algarra, E. J., & Estepa, J. (2014). El patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clio: History and History Teaching*, (40).

- Delgado-Algarra, E. J., & Estepa, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (mayo, 2021). Gamification: Toward a Definition. In *Proceedings of the CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings*, Vancouver, BC, Canada. <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- 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.
- Díez-Bedmar, M. C. (2020). Educación patrimonial, intergeneracionalidad e interseccionalidad desde una perspectiva de género. Experiencia y conclusiones para la formación inicial de educadores y docentes. *Investigación en la Escuela*, (100), 55-70. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.05>
- Domínguez-Almansa, A. (2022). *Patrimonio, educación y ciudadanía* [Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. <http://hdl.handle.net/10347/28947>
- Domínguez-Almansa, A., & López-Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, (375), 86-109. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2016-375-336>
- Duggins, R. (2019). Innovation and problem solving teaching case: The breakout box;a desktop escape room. *Journal of Organizational Psychology*, 19(4), 73-77. <https://doi.org/10.33423/jop.v19i4.2294>
- Edo, E. (2023). Gamificación: Metodología para el desarrollo de competencias específicas y transversales en Magisterio. *Educación*, 59(2), 333-349. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1768>
- Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagés, J. Estepa, & G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y estrategias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 401-412). Universidad de Huelva-Universidad Internacional de Andalucía. <http://hdl.handle.net/10272/10019>
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- Estepa, J. (ed.) (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (2019a). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas. *REIDICS*, (4), 4-19. <http://hdl.handle.net/10662/9325>
- Estepa, J. (2019b). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *Revista PH*, (96), 225-226 <https://doi.org/10.33349/2019.96.4299>
- Estepa, J. (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>

- 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. In R. Calaf., & O. Fontal (coords.), *Miradas al patrimonio* (p. 51-72). Trea.
- Estepa, J., & Cuenca, J. M. (2009). What do trainee teacher know and what do they think about Social Studies? In M. L. Albertson (ed.), *Developments in Higher Education* (pp. 59-80). Nova Publishers.
- Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. In P. Miralles, & C. J. Gómez-Carrasco (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp 75-86). Octaedro.
- Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (2020). Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. In 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>
- Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (2022). Antipatrimonio y turismo oscuro. El público escolar. *Revista PH*, (105), 210-211. <https://doi.org/10.33349/2022.105.5082>
- Estepa, J., & Travé, G. (2012). Investigación e innovación en el proyecto investigando nuestro mundo (6-12). El ejemplo de las sociedades actuales e históricas en la formación inicial de maestros. *REIFOP*, 15(1), 113-124. <http://hdl.handle.net/10272/9425>
- Estepa, J., Ávila-Ruiz, R. M., & Ferreras, M. (2008). Primary and Secondary Teachers' Conceptions about Heritage and Heritage Education: A Comparative Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2095-2107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.017>
- Estepa, J., Ávila-Ruiz, R. M., & Ruiz-Fernández, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (6), 75-94. <http://hdl.handle.net/10272/9427>
- Estepa, J., Cuenca, J. M., & Ávila-Ruiz, R. M. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. In E. Gómez-Rodríguez, & M. P. Núñez-Galiano (coords.), *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 57-66). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales.
- 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. In 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.
- Estepa, J., Wamba, A. M., & Jiménez-Pérez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Revista de Investigación en la Escuela*, 56, 19-26.
- Eukel, H. N., Frenzel, J. E., & Cernusca, D. (2017). Educational Gaming for Pharmacy Students – Design and Evaluation of a Diabetes-themed Escape Room.

- American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(7), 6265.
<https://doi.org/10.5688/ajpe8176265>
- Farrokhi, F., & Mahmoudi-Hamidabad, A. (2012). Rethinking convenience sampling: Defining quality criteria. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 784–792. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.4.784-792>
- Feijóo-Outumuro, J., & Castro-Fernández, B.M. (2022). Construir ciudadanía crítica a través del patrimonio local en las aulas de educación primaria. En A. Escribano-Miralles, A. López-García, & M. V. Zaragoza-Vidal (eds.), *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 129-140). EDITUM. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2949>
- Feijóo-Outumuro, J., & Sanisidro-Lojo, A. (2024). Recursos innovadores para la enseñanza de la historia y el patrimonio histórico en el aula de Educación Primaria. En J. Monteagudo, M. D. C. Sánchez-Fuster, & A. López-García (eds.), *Tecnologías emergentes y alfabetización digital para enseñar historia* (pp. 332-343). Octaedro
- Feliú, M., & Hernández-Cardona, F. X. (2020). The Spanish civil war in the classrooms: Working for citizenship education. In E. J. Delgado-Algarra, & J. M. Cuenca (Eds.), *Handbook of research on citizenship and heritage education* (pp. 429-448). IGI Global.
- Fernández-Gavira, J., Prieto-Gallego, E., Alcaraz-Rodríguez, V., Sánchez-Oliver, A. J., & Grimaldi-Puyana, M. (2018). Aprendizajes Significativos mediante la Gamificación a partir del Juego de Rol: "Las Aldeas de la Historia". *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 69-78. <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i21.1919>
- Ferreras, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/12650>
- Ferreras, M., Pineda, J. A., & Hunt, C. I. (2020). Heritage Education as a Tool for Creating Critical Citizens: Analysis of Conceptions of Teachers in Training. In E. J. Delgado-Algarra, & J. M. Cuenca (eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 198-217). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch010>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2018a). *Designing Qualitative Research (2nd edition)*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529622737>
- Flick, U. (2018b). *Doing Triangulation and Mixed Methods*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529716634>
- Flick, U. (2018c). *Managing Quality in Qualitative Research (2nd edition)*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529716641>
- Flick, U. (2022). *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529770278>

- Flores, G., Fernández-Río, J., & Prat-Grau, M. (2021). Gamificating Physical Education Pedagogy. College Students' Feelings. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 21(84), 515-533. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.83.007>
- Fontal, O. (2013). El patrimonio en la escuela: Más allá del patrimonio como contenido curricular. In O. Fontal (coord.), *La educación patrimonial: Del patrimonio a las personas* (pp. 23-44). 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.
- Fontal, O., Luna, U., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). Educación patrimonial: clave de futuro para la gestión del patrimonio. *PASOS, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, (29), 197-216. <http://pasosonline.org/Publicados/pasosoedita/PSEedita29.pdf>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez-Rodríguez, M., & Rivero, M. P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del curriculum a la formación de maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 79-94. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Fraga, N., & Cuenca, J. M. (2024). Concepciones del alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Huelva en torno al patrimonio de Huelva capital. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 14, 157-176. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.09>
- Fuentes-Llamas, A., Hernández-Contreras, M. I., Nieto-Pérez, S., Pozo-Serrano, B., Ros-Pérez, Y., & Ruiz-Ruiz, C. (2020). GDPatrimonio: creando materiales para el patrimonio de la Región de Murcia. *REIF: Revista de Educación, Innovación y formación*, (2), 81-98. <http://hdl.handle.net/10201/91774>
- Gámez, C. M., & Merino, J. (2020). Una experiencia intercultural plurilingüe ludificada: diseño y evaluación de una escape room o breakout para primaria en la universidad. In E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez, & A. H. Martín-Padilla (Eds.), *INNOVAGOGÍA 2020. V Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa* (p. 314). AFOE.
- García-Ceballos, S., Aso, B., Navarro-Neri, I., & Rivero, M. P. (2021). La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: compromiso y práctica futura. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua revista de escuelas normales*, 96(35.3), 87-108. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91437>
- García-Ceballos, S., Rivero, 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>
- García-Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Hekademos: revista educativa digital*, (27), 71-79. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/download/17/7>

- García-Morís, R., & Martínez-Medina, R. (2022). Trainee Teachers' Perceptions of Socio-Environmental Problems for Curriculum Development. *Social Sciences*, 11(10), 445-457. <https://doi.org/10.3390/socsci11100445>
- García-Pérez, F. F., Moreno-Fernández, O., & Rodríguez-Marín, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. In B. Borghi, F. F. García-Pérez & O. Moreno-Fernández (Coords.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33-41). Pàtron Editore.
- Genette, J., Linde, J. A., & Olson, C. D. (2017). Fostering democracy through Civil Dialogue. In A. B. Won No, & D. Schugurensky (Eds.), *By the People: Participatory Democracy, Civic-Engagement, and Citizenship Education* (pp. 67-74). Participatory Governance Initiative, Arizona State University.
- Genette, J., Olson, C. D., & Linde, J. A. (2018). *Hot Topics, Cool Heads. A Handbook for Civil Dialogue*. Kendall Hunt Publishing Company.
- Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing Qualitative Data (2nd edition)*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526441867>
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Gil-Álvarez, J. L., León-González, J. L., & Morales-Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74.
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: Un análisis a partir del diseño de itinerarios. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 129-146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91757>
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2024). Valoración del potencial didáctico de los temas socialmente controvertidos en la formación inicial docente. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 14, 139-156. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.08>
- Giroux, H., & Paul, W. (2024). Educators and critical pedagogy: an antidote to authoritarianism. In J. Kociatkiewicz y M. Kostera (Eds.), *How to do Social Science that Matters* (pp. 32-42). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781035314546.00010>
- Gómez-Hurtado, I. (2023). *Hacia un patrimonio inclusivo: análisis de buenas prácticas de educación patrimonial y emocional para el desarrollo de las personas con capacidades diferentes* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <https://hdl.handle.net/10272/23399>
- Gómez-Hurtado, I., Cuenca, J. M., & Borghi, B. (2021). “Le radici per volare”: una proposta di Educazione al Patrimonio inclusiva. *Didattica Della Storia*, 3(1), 1-36. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14049>
- González-Alba, B. (2020). Breakout Educativo. Otra forma de aprender. In E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez, & A. H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 346-352). Octaedro.

- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro Del Pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- González-Reyes, L. (2018). *Educación para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*. Fuhem Ecosocial.
- González-Sánchez, E., Acebal, M. C., & Brero, V. B. (septiembre de 2017). Contribución del juego de rol al desarrollo de la competencia científica en Educación Secundaria. Percepciones del alumnado participante en una experiencia de juego de rol y dramatización sobre energías alternativas. In *X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias* (pp. 4769-4774). Enseñanza de las Ciencias. <https://hdl.handle.net/10630/18373>
- Grande-de-Prado, M. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 56-84. <https://doi.org/10.14201/eks.7450>
- Grande-de-Prado, M., Baelo, R., García-Martín, S., & Abella, V. (2020). Mapping role-playing games in Ibero-America: An educational review. *Sustainability*, 12(16), 6298. <https://doi.org/10.3390/SU12166298>
- Grande-de-Prado, M., García-Martín, S., Baelo, R., & Abella, V. (2021). Edu-Escape Rooms. *Encyclopedia*, 1, 12-19. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia1010004>
- Guerrero-Recalde, N. F., Rodríguez-Rubiano, J. J., Aponte, M., Sánchez-Díaz, A. S., & Pastrana, J. R. (2012). Juegos de rol como mediación educativa para el desarrollo del lenguaje y pensamiento matemático. *Revista Vinculos*, 9(2), 41-56. <http://hdl.handle.net/11349/21448>
- Hernández-González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), e1442. <https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/1442>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M.D.P. (2010). *Metodología de la Investigación (5ª edición)*. McGraw-Hill.
- Herrero, Y. (2015). Apuntes introductorios sobre el ecofeminismo. *Boletín Electrónico del Centro de Documentación Hegoa*, 43, 1-12.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens [1ª edición]*. Colección: El libro de bolsillo. Alianza Editorial, S.A.
- Ibagón, N. J., & Miralles, P. (2021). Temas controversiales y educación histórica. In C. J. Gómez-Carrasco, X. M. Souto & P. Miralles (eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 123-138). Octaedro.
- Jiménez, C., Arís, N., Magreñán, A. A., & Orcos, L. (2020). Digital Escape Room, using Genial.Ly and a Breakout to learn Algebra at Secondary Education level in Spain. *Education Sciences*, 10(10), 271-284. <https://doi.org/10.3390/educsci10100271>

- Jiménez-Palacios, R. (2020). *Experimentación y análisis del uso de los videojuegos para la educación patrimonial. Estudio de caso en 1º de ESO* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/19159>
- Jiménez-Palacios, R., & Cuenca, J. M. (2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de Ciencias Sociales. *CLIO. History and History Teaching*, (41). <http://hdl.handle.net/10272/11624>
- Jiménez-Palacios, R., & Cuenca, J. M. (2021). La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, videojuegos y emociones. Estudio de caso en un IES de Huelva (España). *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 15, 103–133. <https://doi.org/10.6018/pantarei.466601>
- Jiménez-Pérez, R., Cuenca, J. M., & Ferreras, M. (2010). Heritage education: exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1319-1331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005>
- Kerr, D., & Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controversiales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kivunja, C. & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). Focus Group Interviewing. En K. E. Newcomer, H. P. Hatry y J. S. Wholey (eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 506-534). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch20>
- Lacarrieu, M., & Laborde, S. (2018). Diálogos con la colonialidad: los límites del patrimonio en contextos de subalternidad. *Persona y Sociedad*, 32(1), 11,38. <https://doi.org/10.53689/pys.v32i1.130>
- Linde, J. A., Genette, J., & Olson, C. D. (april, 2014). Civil Dialogue: Producing Civility through the Process of Dialogue. In *Civic Dialogue and Leadership Conference, College Station, Bryan, TX, United States of America*.
- Liu, S.-Y. (2015). Teaching Environmental Issues in Science Classroom: Status, Opportunities, and Strategies. En M.-H. Chiu (ed.), *Science Education Research and Practices in Taiwan. Challenges and Opportunities* (pp. 371-386). Springer
- Llonch, N., Parisi, V., López-Basanta, C., & Costa-Martín, I. (2021a). Revisión bibliográfica sistematizada sobre la investigación en enseñanza-aprendizaje del patrimonio en educación infantil y primaria en el siglo XXI. En M. Pallarès, J. Gil-Quintana, & A. L. Santisteban-Espejo (eds.), *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI* (pp. 1612-1640). Dykinson.
- Llonch, N., Parisi, V., López-Basanta, C., & Costa-Martín, I. (2021b). La investigación en enseñanza-aprendizaje del patrimonio en Educación infantil y primaria en el siglo XXI: Un estado de la cuestión nacional e internacional. En R. Mancinas-Chavez (coord.), *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030*. EGREGIUS.
- López-Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. In A. Santisteban, & J. Pagès (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Universitat Autònoma de Barcelona.

- Lorca, A. A., Retana, D. A., & Ferreras, M. (2020). La mediación de conflictos socio-científicos en el aula de ciencias. Los juegos de rol en dos contextos, Costa Rica y España. In E. Ordoñez, E. J. Delgado-Algarra, M. M. Fernández y C. Hervás (Eds.), *La mediación como estrategia de resolución de conflictos en ámbitos sociales y educativos* (pp. 104-112). Dykinson.
- Lucas, J., Escapa, M., & González-Eguino, M. (2017). El uso de juegos de rol en la docencia: el juego de la negociación climática internacional. In I. Maiz, U. Garay, & C. Castaño-Garrido (Eds.), *Teknologia berriak eta Hezkuntza joerak (Nuevas tecnologías y tendencias en la Educación)* (pp. 96-105). Universidad del País Vasco.
- Lucas, L., & Delgado-Algarra, E. J. (2018). Educación para una ciudadanía comprometida en la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Qué piensa el alumnado de un profesor innovador sobre su aprendizaje? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (35), 3-16. <https://doi.org/10.7203/dces.35.12572>
- Lucas, L., & Delgado-Algarra, E. J. (2019). La coeducación en la Educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 18, 5-15. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.1>
- Manzano-León, A., Sánchez-Sánchez, M., Trigueros-Ramos, R., Álvarez-Hernández, J., & Aguilar-Parra, J. M. (2020). Gamificación y Breakout Edu en Formación Profesional. El programa “Grey Place” en Integración Social. *EDMETIC*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12067>
- Maroto-Sánchez, A. (2021). Oportunidades digitales educativas a raíz del COVID-19: Del escape room al BreakOut online. *e-pública*, (29), 27-57. <http://e-publica.unizar.es/es/articulo/oportunidades-digitales-educativas-a-raiz-del-covid-19-del-escape-room-al-breakout-online>
- Martín-Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/6048>
- Martín-Cáceres, M. J., & Cuenca, J. M. (2016). Communicating heritage in museums: outlook, strategies and challenges through a SWOT analysis. *Museum Management and Curatorship*, 31(3), 299–316. <https://doi.org/10.1080/09647775.2016.1173576>
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J., & Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. In 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.
- Martínez-Gil, T., Sáez-Rosenkranz, I., & Farrujia, A. J. (2024). Los iconos patrimoniales urbanos y la creación de itinerarios didácticos entre el futuro profesorado de infantil y primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 157–171. <https://doi.org/10.6018/reifop.598881>
- Martínez-Hita, M., Gómez-Carrasco, C. J., & Miralles-Martínez, P. (2021). The effects of a gamified project based on historical thinking on the academic performance of primary school children. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, 122. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00796-9>

- Martínez-Rodríguez, M. (2019). *La educación patrimonial inmaterial: análisis del currículo y evaluación de programas* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39468>
- Massip, M., Castellví, J., & González-Valencia, G. A. (2020). Entre la emoción y el pensamiento crítico: Un estudio con profesorado de Ciencias Sociales en formación. En E. J. Díez-Gutiérrez, & J. R. Rodríguez-Fernández (coords.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 535-543). Octaedro.
- Medardo, M., Bustos-Cáceres, E., Correa-Parra, S. J., & Duarte-Pabón, N. (2022). The multi-method approach to evaluate a pedagogical model. *New Trends in Qualitative Research*, 12, e718. <https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e718>
- Mesa-Raya, A. B., & Álvarez-Rodríguez, D. A. (2022). Educación Patrimonial en la Educación Primaria: Proyecto “Nuestro Patrimonio”. En M. D. Álvarez Rodríguez, O. Fontal, J. Mañero, & R. Marfil-Carmona (coords.), *Investigación y experiencias en educación artística, creatividad y patrimonio cultural* (pp. 16-32). Dykinson
- Miedes, B. (2022). Faro Convention and Sustainable Development. Contribution of the Faro Convention Principles to the successful implementation of the Sustainable Development Goals (SDGs). In F. Pla, & J. Poznan (Eds.), *The Faro Convention’s Role in a Changing Society. Building on a decade of advancement* (pp. 36-53). Council of Europe.
- Miedes, B., & Martín-Cáceres, M. J. (2021). La educación patrimonial como agente transformador. La formación de agentes de cambio en el contexto de la transición socioecológica. In 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. 465-482). Trea.
- Molina-Torres, M.-P. (2022). Project-Based Learning for Teacher Training in Primary Education. *Education Sciences*, 12(10), 647. <https://doi.org/10.3390/educsci12100647>
- Morales-Carbajal, R., & Villa-Angulo, C. (2019). Juegos de rol para la enseñanza de las matemáticas. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1-13. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a7
- Moral-Sánchez, S. N., & Chaves-Guerrero, E. I. (2020). La Virtualidad Aumentada en un entrono museístico: un recurso para la didáctica de la geometría y del patrimonio histórico local. En J. Monteagudo, M. D. C. Sánchez-Fuster, & A. López-García (eds.), *Tecnologías emergentes y alfabetización digital para enseñar historia* (pp. 233-240). Octaedro
- Moreno-Fernández, O., Hunt, C. I., Ferreras, M., & Moreno-Crespo, P. (2020). Los Escape Rooms como recurso didáctico inclusivo y motivacional en la aulas de primaria. Un estudio desde la perspectiva del profesorado en formación inicial. *Prisma Social*, (31), 352-367. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3718>
- Moreno-Fuentes, E. (2019). El «BreakOut Edu» como herramienta clave para la gamificación en la formación inicial de maestros/as. *EDUTEC*, (67), 66-79. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1247>

- Moreno-Fuentes, E., & Lopezosa, M. D. (2020). Gamificación a través de un Proyecto de Aprendizaje-Servicio: Diseñando un BreakOut educativo desde la universidad para el alumnado de primaria. *Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1(20), 106-130. <http://dx.doi.org/10.30827/eticanet.v20i1.15524>
- Moreno-Morilla, C., Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2020). Volviendo a pensar la alfabetización a través de los métodos mixtos: un estudio desde la mirada de los alumnos, las familias y el profesorado en la Educación Primaria en España. *RELIEVE*, 26(2), 1-22. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.2.16915>
- Moreno-Salamanca, M. (2018). Compendio para la enseñanza de la interculturalidad y la negociación a través del juego de roles. *Revista Academia y Virtualidad*, 11(1), 42-54. <https://doi.org/10.18359/ravi.3015>
- Moreno-Vera, J. R., & Ponsoda, S. (2021). Competencias clave y patrimonio en educación primaria. Un análisis de la concepción del profesorado en formación. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua revista de escuelas normales*, 96(35.3), 29-46. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91039>
- Morón-Monge, H., & Morón-Monge, M. C. (2018). 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>
- Mousalli-Kayat, G. (2015). *Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa*. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. <https://doi.org/10.13140/rg.2.1.2633.9446>
- Nadal-Masegosa, A., & Rodríguez-Olay, A. (2021). Análisis didáctico de la educación patrimonial en alumnado de ciencias de la educación. *Revista DELOS*, 14(38), 1-12. <https://doi.org/10.51896/DELOS/MFGL2672>
- Narvárez Palacios, J. P., & Gutiérrez Avendaño, J. (2023). Investigación escolar: Fomento de iniciación científica, resolución de problemas y pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales*, XXIX(Número Especial 8), 211-222. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- Navarro-Neri, I. (2021). *Educomunicación en Twitter de los museos arqueológicos españoles: estudio de estrategias de educación patrimonial* [Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/110891/files/>
- Negre, C. (julio, 2017). «BreakoutEdu», microgamificación y aprendizaje significativo. Educaweb* <https://www.educaweb.com/noticia/2017/07/26/breakoutedu-microgamificacion-aprendizaje-significativo-15068/>
- Nelson, J. L., & Stanley, W.B. (2013). Critical studies and social education: 40 years of TRSE. *Theory & Research in Social Education*, 41(4), 438-456.
- Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Educations*, 94(1), 44-49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>
- Noddings, N., & Brooks, L. (2017). *Teaching Controversial Issues: The Case for Critical Thinking and Moral Commitment in the Classroom*. Teachers College Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas (Col)*, (44), 13-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818002>

- O'Brien, K., & Pitera, J. (2019). Gamifying Instruction and Engaging Students with Breakout EDU. *Journal of Educational Technology Systems*, 0(0), 1-21. <https://doi.org/10.1177/0047239519877165>
- Olson, C. D., Genette, J., & Linde, J. A. (2013). Is civility lost forever? The impact of Civil Dialogue for citizens watching the 2012 presidential and vice presidential debates. In *National Communication Association Convention*, Washington DC.
- Olson, C. D., Genette, J., Linde, J. A., & Butler, N. D. (2018a). Changing Hearts Not Minds: The Use of Civil Dialogue in Presidential and Vice Presidential Debates. In E. A. Hinck (Ed.), *Televised Presidential Debates in a Changing Media Environment*. Praeger Press.
- Olson, C. D., Genette, J., Linde, J. A., & Butler, N. D. (2018b). Civil Dialogue®: A New Lens Through Which to View Presidential Debates. In E. A. Hinck (Ed.), *Televised Presidential Debates in a Changing Media Environment [2 volumes]* (pp. 367-383). Bloomsbury Publishing USA.
- Ortega-Sánchez, D. (2023). Métodos mixtos de investigación. In D. Ortega-Sánchez (Ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (pp. 197-210). Octaedro.
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Ortiz-de-Urbina, M., Medina-Salgado, S., & De La Calle Durán, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 277-301. <https://doi.org/10.14201/eks.7463>
- Pabón-Figueras, M., & Pino-Mejías, M. A. (2019). Ecociudadanía y desarrollo humano: la construcción de un modelo de turismo local sostenible. In Limón-Domínguez, D. (Dir.), *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 85-96). Octaedro.
- Pace, J. L. (2021). *Hard Questions. Learning to Teach Controversial Issues*. Rowman & Littlefield.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, (5), 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (7th edition)*. McGraw-Hill Education. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Palma, M., Cebrián, D., & Blanco, Á. (2020). El juego de rol como recurso didáctico para trabajar la argumentación científica en un contexto CTS: percepciones del profesorado en formación inicial de Educación Infantil. *Indagatio Didáctica*, 12(4), 157-172. <https://doi.org/10.34624/id.v12i4.21691>
- Pedrouzo, A., & Castro-Fernández, B. M. (2021). Del Pazo de Meirás a la Matanza de Oseira: intervención educativa sobre memoria, patrimonio y conflicto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 11-28.

- Perea-Medina, M. J., Navarro-Jurado, E., & Luque-Gil, A. M. (2018). Inteligencia territorial: conceptualización y avance en el estado de la cuestión. Vínculos posibles con los destinos turísticos. *Cuadernos de Turismo*, 41, 535-554. <https://doi.org/10.6018/turismo.41.327141>
- Pérez-López, I., & Rivera, E. (2017). Formar docentes, formar personas: análisis de los aprendizajes logrados por estudiantes universitarios desde una experiencia de gamificación. *Signo y Pensamiento*, 36(70), 112-129. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-70.fdfp>
- Pérez-Ripossio, R. (2023). El análisis cualitativo con ATLAS.ti 22 en Ciencias Sociales: Nuevas herramientas y aplicaciones concretas. *Perspectivas Metodológicas*, 23, 1-10. <https://doi.org/10.18294/pm.2023.4324>
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., & Houghton, E. (2013). Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions. In *NFER Research Programme: Innovation in Education*. Slough- Berkshire: NFER.
- Pineda, J. A., Navarro-Medina, E., & De Alba, N. (2017). El desarrollo profesional docente para formar a niños y niñas en el ejercicio de una ciudadanía activa. Algunas estrategias de investigación. In R. Martínez Medina, R. García-Morís, & C. R. García Ruiz (eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 258-267). Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Pinto-Tortosa, A. J., Baena-Graciá, V., & Jiménez-Bernal, M. (2017). Gamificación y aprendizaje cooperativo en la Didáctica de las Ciencias Sociales: la experiencia #CCAFYDEXPRESS. En A. R. Fernández-Paradas, M. Fernández-Paradas, & G. A. Gutiérrez-Montoya (coords.), *Educación Histórica, Patrimonios olvidados y Felicidad en la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 57-65). Editorial Universidad Don Bosco.
- Pons, L., & De Soto, I. S. (2020). Evaluación de una propuesta de aprendizaje basado en juegos de rol llevada a cabo en la asignatura de Cultura Científica de Bachillerato. *Revista de estudios y experiencias en Educación*, 19(39), 123-144. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939pons7>
- Ponsoda, S., Rico-Gómez, M. L., & Díez-Ros, R. (2024). Formación, recursos y problemáticas entre el profesorado de Educación Primaria para trabajar el patrimonio en el aula. En P. Miralles-Sánchez, 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.
- Porlán, R., & Rivero-García, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Díada.
- Porlán, R., Rivero-García, A., & Martín Del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de Investigación y Experiencias didácticas*, 16(2), 271-288. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534>
- Prats, J., Alabrús, R., Fernández-Díaz, R., & García-Cárcel, R. (2021). Enseñanza de la historia científica para una educación de calidad. In C. J. Gómez Carrasco, X. M. Souto & P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 187-202). Octaedro.

- Ramos, N. (2023). Propuesta de recursos didácticos para trabajar patrimonio artístico y la despoblación en educación primaria. *Revista Sonda. Investigación en Artes y Letras*, 11, 71–82. <https://doi.org/10.4995/sonda.2022.18688>
- Rapley, T. (2018). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis (2nd edition)*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781526441843>
- Raposo, R., & Gómez-Hurtado, I. (2021). Evaluación de una propuesta didáctica basada en el trabajo por proyectos para conocer el patrimonio de Cartaya desde la cultura gastronómica: concepciones y perspectivas docentes. *Revista Multidisciplinar*, 3(1), 137-150. <https://doi.org/10.23882/DI2163>
- Razzante, R. J. (2019). Crystallising whiteness: engaging White students; whiteness through Civil Dialogue®. *Whiteness and Education*, 5(1), 17-36. <https://doi.org/10.1080/23793406.2019.1682466>
- Razzante, R. J., Hanna, K. N., & Linde, J. A. (2020). Dialogic prudence: Promoting transformative conflict through Civil Dialogue®. In P. Kellett, S. Connaughton, & G. Cheney (Eds.), *Transforming conflict and building peacebuilding: Community engagement strategies for communication scholarship* (pp. 221-242). Peter Lang.
- Real-Torres, C. (2020). Enseñanza gamificada y aprendizaje basado en problemas: Diseño de un escape room sobre Cultura Clásica. *Thamyris, nova series*, (11), 53-70. http://www.thamyris.uma.es/Thamyris_2020/Real_Torres.pdf
- Roda, A. (2010). Juego de rol y educación, hacia una taxonomía general. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 185-204. <http://hdl.handle.net/10366/100601>
- Rodela, R., Bosma, R., Bregt, A., Ligtenberg, A., & Nguyen-Thi-Huynh, P. (2017). *Role Play Games: An Intervention Fostering Learning and Understanding of Environmental Challenges, Report from a scientific workshop held on 1st May at Wageningen University & Research*. Wageningen, the Netherlands. <https://doi.org/10.18174/414945>
- Rodríguez-Santana, D. A. (2016). En la piel del otro. Los juegos de rol como herramienta para deconstruir la alteridad en el aula. In C. R. García-Ruiz, A. Arroyo-Doreste, & B. Andreu-Mediero (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 116-125). AUPDCS.
- Romero-Bello, E., & Gómez-Morales, Y. (2020). Metodología para la educación patrimonial en escolares de la educación primaria. *Conrado*, 18(87), 442-450. <http://ref.scielo.org/ctxdpw>
- Rubio-Asensio, M. I. (2019). «REV» *Juegos de Rol En Vivo, como metodología innovadora* [Trabajo Final de Grado, Universitat de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/145605>
- Ruiz-Bolívar, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Teré: Revista de filosofía y socio-política de la educación*, (8), 13-28.
- Ruiz-Bolívar, C. (2011). La investigación cualitativa en educación: crítica y prospectiva. *Télématique*, 10(1), 28-50. www.redalyc.org/articulo.oa?id=78419688002

- Sabariego, M. (2019). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. In R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (6ª edición, pp. 49-86). Arco/Libros-La Muralla.
- Sampedro-Martín, S. (2020). *Concepciones del profesorado de Educación Primaria de Huelva sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio* [Trabajo de Fin de Máster no publicado] Universidad de Huelva.
- Sampedro-Martín, S. (2021). Concepciones del profesorado sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio. Estudio en centros de Educación Primaria de Huelva. In M. D. C. Sánchez-Fuster, J. M. Campillo-Ferrer, & V. Vivas-Moreno (Eds.), *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano* (p. 229-241). EDITUM. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Sampedro-Martín, S. (2023). Gamificación en la formación inicial del profesorado: Juego de rol y otras estrategias educativas innovadoras. En A. Urrutia, N. Idoiaga, M. Gezuraga, N. Berasategi, I. Alonso, & A. Romero (eds.), *Innovación Educativa en Enseñanza Superior* (pp. 60-67). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- 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>
- Sampedro-Martín, S., & Martín-Cáceres, M. J. (2023). El Civil Dialogue para la formación inicial docente en Didáctica de las Ciencias Sociales. In L. Hinojo, J. J. Victoria, B. Berral, & J. A. Martínez-Domingo (eds.), *Propuestas didácticas para la nueva sociedad del conocimiento* (pp. 595-607). Dykinson, S. L.
- Sampedro-Martín, S., & Schugurensky, D. (en prensa). La dimensión pedagógica del Diálogo Cívico y el juego de rol para el tratamiento de los patrimonios controversiales. *Revista Colombiana de Educación*, x(x), xx-xx
- Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J., & Cuenca, J. M. (en prensa). La visión de los futuros docentes de Educación Primaria sobre los patrimonios controversiales. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, x(x), xx-xx.
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (2023a). 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. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003289470-7>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (2023b). Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions. *Sustainability*, 15(10), 8501. <https://doi.org/10.3390/su15108051>
- Sampedro-Martín, S., Castro-Fernández, B. M., Cuenca, J. M., & Martín-Cáceres, M. J. (en prensa). Patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes: ¿Qué preocupa a los futuros docentes? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, x(x), xx-xx.

- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. In A. Santisteban, & J. Pagès (eds.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Primaria. Ciencias Sociales Para Aprender, Pensar y Actuar* (pp. 85-103). Editorial Síntesis.
- 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>
- Schugurensky, D. (2018). Global Citizenship Education and Target 4.7: The Challenging Road Toward 2030. *Global Commons Review*, 2, 22-28. <https://www.globalcommonsreview.org/article-15-global-citizenship-education-and-target-4-7-the-challenging-road-toward-2030.html>
- Segura, A., & Parra, M. E. (2019). How to implement active methodologies in Physical Education: Escape Room. *ESHPA*, 3(2), 295-306. <http://hdl.handle.net/10481/56426>
- Serrano-Via, Y., & Vizueté, D. A. (2020). La (im)posibilidad del patrimonio: entre conflicto social y el lugar del Estado. *Universitas*, 33, 19¿38. <https://doi.org/10.17163/uni.n33.2020.01>
- Shih, J.-L., Chuang, C.-W., Tseng, J.-J., & Shih, B.-J. (2010). Designing a Role-Play Game for Learning Taiwan History and Geography. In *2010 Third IEEE International Conference on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning* (pp. 54-60), Kaohsiung, Taiwan. <https://doi.org/10.1109/DIGITEL.2010.27>
- Sierra, M. C., & Fernández, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 105-115. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836sierra15>
- Souto, X. M. (2017). ¿Cuál es el significado de “identidad territorial”? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (89), 4-6.
- Stradling, R. (1984) The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Suárez-García, J. M. (noviembre, 2019). Bonaval: el cementerio hecho parque. [Comunicación]. In *XX Encuentro Iberoamericano de Valorización y Gestión de Cementerios Patrimoniales. Los cementerios como recurso cultural, educativo y turístico*. Málaga, España.
- Tamayo-Alzate, O. E. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211-233. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835215010>
- Tardón, M. (2011). Ecofeminismo. Una reivindicación de la mujer y la naturaleza. *El Futuro del Pasado*, 2, 533-542. <https://doi.org/10.14201/fdp.24664>
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 133-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>
- Tight, M. (2019). *Documentary research in the social sciences*. SAGE.

- Trabajo, M. (2020). *La educación patrimonial como vínculo entre escuela y museo: un estudio de caso para la formación de la ciudadanía en Ciencias Sociales de la ESO* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/19264>
- Trabajo, M., & Cuenca, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso: Revista de Educación*, 40, 159-174.
- Trabajo, M., & Cuenca, J. M. (2020). Student Concepts after a Didactic Experiment in Heritage Education. *Sustainability*, 12, 3046.
- Trabajo, M., & Cuenca, J. M. (2022). Educación patrimonial y sostenibilidad: Un estudio de caso en Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Educação & Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/ES.255220>
- Treagust, D. F., & Won, M. (2023). Paradigms in Science Education Research. In N. G. Lederman, D. L. Zeidler & J. S. Lederman (eds.), *Handbook of Research on Science Education* (volume III, pp. 87-112). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367855758>
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars. In A. Santisteban, & J. Pagès (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-39). Universitat Autònoma de Barcelona.
- United Nations (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://goo.su/lxpsEz>
- Vázquez-Bernal, B., De las Heras Pérez, M. Á., & Jiménez-Pérez, R. (2020). Identidad patrimonial, emociones y enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 153. <https://doi.org/10.7203/dces.38.15688>
- Vázquez-Bernal, B., De las Heras Pérez, M. A., Jiménez-Pérez, R., & Romero-Fernández, R. (2021). La educación patrimonial desde la didáctica de las ciencias experimentales: realidades y retos futuros. In 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. 363-377). Trea.
- Vedkamp, A., Van de Grint, L., Knippels, M.-C. P. J., & Van Joolingen, W. R. (2020). Escape education: A sytematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, 31(14), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>
- Vedovelli, J. L. (2019). *Rol para peques, o cómo iniciarse en los juegos de interpretación*. Autopublicado.
- Vivero-Gamarra, M. J., Bernal-Oviedo, G. M., & Rodríguez-Sandoval, M. T. (2023). Pensamiento crítico e identidad cultural: una experiencia desde el diseño de un modelo didáctico. In L. P. Álvarez-Ruiz, M. D. Hernández-Ruiz, K. Baldovino, & E. Ruiz-Carta (eds.), *Reflexiones de Jóvenes Investigadores. Vol. 2* (pp. 21-28). Corporación Universitaria del Caribe - CECAR. <https://doi.org/10.21892/9786287515352.2>

- Wei, C. A., Deaton, M. L., Shume, T. J., Berardo, R., & Burnside, W. R. (2020). A framework for teaching socio-environmental problem-solving. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, *10*, 467–477. <https://doi.org/10.1007/s13412-020-00603-y>
- Wesselow, M., & Stoll-Kleemann, S. (2018). Role-playing games in natural resource management and research: Lessons learned from theory and practice. *The Geographical Journal*, *184*(3), 298-309. <https://doi.org/10.1111/geoj.12248>
- Zelaieta, E., Camino-Ortiz, I., Zulaika, L. M., & Echezarra, I. (2019). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, *30*(3), 729-745. <https://doi.org/10.5209/rced.58884>



ANEXOS:

Archivos del firmamento



ANEXOS:

Archivos del Firmamento



ANEXO I. Enlaces a los cuestionarios realizados en la plataforma Google Forms

ANEXO II. Modelo de consentimiento informado para la autorización de los informantes

ANEXO III. Modelo de consentimiento informado para la autorización de los informantes

ANEXO IV. Tabla de coherencia interna de la tesis doctoral. Estructura fundamental

ANEXO V. Sistema de categorías marco de la tesis doctoral

ANEXO I. Enlaces a los cuestionarios realizados en la plataforma Google Forms

Enlace al cuestionario de la publicación 1:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQwo0HxNqxbFOGtrgDKsZwgD_L6Q-ScE0Qg1zINLUJVzfk7Q/viewform?usp=sf_link

Enlace al cuestionario de la publicación 4:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScTuKwbGehblUUcHwLPPc6Z0eozenyZu-DIqk0pJEqiQaCXDQ/viewform?usp=sf_link

Enlace al cuestionario de la publicación 5:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd0itVTNFY2RHfn5SFOaHhBKw2kRqtKkVcQhn1wG6jdDznKRw/viewform?usp=sf_link

Enlace al cuestionario de la publicación 6:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdg18X51tBiFY7P0fa2s-r77f3eoMbbmiQ5gCb5rsvCoPSErw/viewform?usp=sf_link

ANEXO II. Modelo de consentimiento informado para la autorización de los informantes (cuestionario)



Consentimiento informado y autorización para el tratamiento de los datos

Estimado/a participante: Le rogamos que, después de leer la información que aparece a continuación, cumplimente el permiso, lo firme y lo devuelva lo antes posible.

Mi nombre es Sergio Sampedro-Martín y soy docente investigador de la Universidad de Huelva. Como parte de mis estudios, estoy desarrollando una tesis doctoral titulada “Enseñar a enseñar los patrimonios controversiales a través de una estrategia educativa innovadora a docentes en formación inicial para una educación ecociudadana”. Quiero invitarle a participar en esta investigación, que tiene como fin identificar las concepciones de docentes en formación inicial sobre la gamificación como metodología de enseñanza para abordar los patrimonios controversiales. Esta investigación está avalada por un proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación, y tiene una finalidad académica; no tiene una finalidad comercial.

Con dicho propósito, se le insta a cumplimentar un cuestionario de 14 preguntas. Dicha tarea no durará más de 25 minutos. Su participación en esta investigación no tiene ninguna recompensa material o económica y usted es libre de retirarse cuando lo desee. Le pedimos su permiso para el análisis de sus respuestas, así como su consentimiento para el tratamiento de sus datos. Dicho cuestionario será utilizado exclusivamente con fines científicos y educativos (artículos científicos, conferencias en congresos, seminarios, etc.).

Estoy muy agradecido de que me haya permitido explicarle este proyecto. Si lo desea puede contactarme en el siguiente correo electrónico: sergio.sampedro@ddi.uhu.es

Ruego rellene el permiso con sus datos y firme en la siguiente página para otorgar o no su consentimiento. Muchas gracias.

Investigador doctorando del proyecto:

Sergio Sampedro-Martín





CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre del/de la
participante: _____
Correo
electrónico: _____
Teléfono: _____

Marque las opciones con SI o NO según considere:

- Acepto participar de manera libre y voluntaria en este estudio y entiendo que no recibiré recompensa material o económica y que puedo retirarme cuando lo desee
- Doy mi permiso para que se usen mis respuestas como parte del estudio
- Autorizo que las publicaciones derivadas de esta investigación incluyan datos del cuestionario en el que he participado
- Solicito que me haga llegar las publicaciones derivadas de la investigación

Firma del/de la participante



ANEXO III. Modelo de consentimiento informado para la autorización de los informantes (grupo de discusión)



Autorización para Grabación de Contenido Audiovisual

Estimado/a participante: Le rogamos que, después de leer la información que aparece a continuación, cumplimente el permiso y lo devuelva lo antes posible.

Mi nombre es Sergio Sampedro-Martín y soy docente investigador de la Universidad de Huelva. Como parte de mis estudios, estoy desarrollando una tesis doctoral titulada “Enseñar a enseñar los patrimonios controversiales a través de una estrategia educativa innovadora a docentes en formación inicial para una educación ecociudadana”. Quiero invitarle a participar en esta investigación, que tiene como fin delimitar el conjunto de problemas socioambientales relevantes y patrimonios controversiales que intervienen en su contexto. Esta investigación está avalada por un proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación, y tiene una finalidad académica; no tiene una finalidad comercial.

Con dicho propósito, se va a realizar un grupo de discusión el día 16 de noviembre a las 11:10 en el Aula José Carrillo (2.1), que tendrá una duración aproximada de 60 minutos. Nos reuniremos con alumnos y alumnas del grado de Educación Primaria, para conversar sobre problemas socioambientales relevantes y temáticas controvertidas aplicables a la educación.

Su participación en esta investigación no tiene ninguna recompensa material o económica y usted es libre de retirarse cuando lo desee. Le pedimos su permiso para la grabación de la sesión mediante video y audio, con el fin de no perder ninguna información que pudiera ser relevante para el estudio. Dicha grabación será utilizada exclusivamente con fines científicos y educativos (artículos científicos, conferencias en congresos, seminarios, etc.).

Estoy muy agradecido de que me haya permitido explicarle este proyecto. Si lo desea puede contactarme en el siguiente correo electrónico: sergio.sampedro@ddi.uhu.es

Ruego rellene el permiso con sus datos y firme en la siguiente página para otorgar o no su consentimiento. Muchas gracias.

Investigador doctorando del proyecto:

Sergio Sampedro-Martín





CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre del/de la participante: _____

Correo electrónico: _____

Teléfono: _____

Marque las opciones con SI o NO según considere:

- Acepto participar de manera libre y voluntaria en este estudio y entiendo que no recibiré recompensa material o económica y que puedo retirarme cuando lo desee
- Doy mi permiso para que se use mi imagen en video como parte del estudio
- Autorizo que las publicaciones derivadas de esta investigación incluyan imágenes del grupo de discusión en las que aparezco
- Solicito que me haga llegar las publicaciones derivadas de la investigación

Si concede su autorización para ser grabado/a, el/la participante puede aparecer en las grabaciones de video/audio. Si no concede su autorización para ser grabado/a, el/la participante formará parte del grupo de discusión, pero se le ubicará fuera del alcance de la cámara.

Firma del/de la participante



ANEXO IV. Tabla de coherencia interna de la tesis doctoral. Estructura fundamental

OBJETIVOS		PREGUNTAS/PROBLEMAS	INSTRUMENTOS		RESULTADOS
			RECOGIDA	ANÁLISIS	PRODUCCIONES
E S P E C Í F I C O S	1	Conocer cuáles son los obstáculos que encuentran los docentes de Educación Primaria en ejercicio para implementar la gamificación en sus aulas y saber qué estrategias proporcionan para trabajar los patrimonios controversiales de manera significativa y lúdica (FASE 1)	¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran los docentes de Educación Primaria para integrar la gamificación en sus aulas y qué estrategias sugieren para enseñar patrimonios controversiales de forma lúdica y significativa? (FASE 1)	Cuestionarios de selección Entrevistas semiestructuradas	<p><i>Publicación 1:</i> Sampedro-Martín y Estepa, 2022 (Panta Rei)</p> <p><i>Publicación 2:</i> Sampedro-Martin et al., 2023a (Routledge)</p> <p><i>Publicación 3:</i> Sampedro-Martín, 2023 (Universidad del País Vasco)</p> <p><i>Publicación 4:</i> Sampedro-Martin et al., en prensa (Profesorado)</p> <p><i>Publicación 5:</i> Sampedro-Martín et al., en prensa (RIFOP)</p> <p><i>Publicación 6:</i> Sampedro-Martin et al., 2023b (Sustainability)</p> <p><i>Publicación 7:</i> Sampedro-Martin y Martín-Cáceres, 2023 (Dykinson)</p> <p><i>Publicación 8:</i> Sampedro-Martín y Schugurensky, en prensa (Revista Colombiana de Educación)</p>
	2	Establecer un marco conceptual que relacione el uso didáctico de los patrimonios controversiales, los problemas socioambientales relevantes y la gamificación haciendo especial hincapié en la formación inicial docente (FASE 2)	¿Cómo se puede construir un marco conceptual que conecte el uso didáctico de patrimonios controversiales, problemas socioambientales y gamificación en la formación inicial del profesorado? (FASE 2)	Revisión bibliográfica Análisis documental	
	3	Delimitar el conjunto de patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes que intervienen en los contextos universitarios de ámbito nacional e internacional, y que son susceptibles de enseñar en la formación inicial del profesorado (FASE 3)	¿Cuáles son los patrimonios controversiales y problemas socioambientales más relevantes en los contextos universitarios nacionales e internacionales que deben ser enseñados en la formación inicial del profesorado? (FASE 3)	Cuestionario cuantitativo Cuestionarios de selección	
	4	Identificar las concepciones de los docentes en formación inicial en diferentes universidades nacionales e internacionales sobre problemas socioambientales relevantes, patrimonios controversiales y gamificación, de manera individual o por interacción entre ellos (FASE 3)	¿Qué concepciones tienen los docentes en formación inicial de distintas universidades nacionales e internacionales sobre problemas socioambientales, patrimonios controversiales y gamificación, tanto de manera individual como en su interacción? (FASE 3)	Programas ofimáticos (SPSS y ATLAS.ti) Grupos de discusión Observación participante y sistemática	
	5	Comparar las ideas previas de los docentes en formación inicial de distintas universidades y cómo se deberían enseñar los temas controvertidos en educación patrimonial para determinar qué es lo deseable (FASE 3)	¿Cómo varían las ideas previas de los docentes en formación inicial de diferentes universidades sobre la enseñanza de temas controvertidos en educación patrimonial y cuáles son los enfoques más deseables para abordarlos? (FASE 3)	Registro de fotos, videos y documentos	
	6	Establecer comparativas entre los obstáculos metodológicos que presenta el profesorado de Educación Primaria en ejercicio y en formación inicial y realizar propuestas de estrategias de gamificación que promueva el pensamiento crítico, la comunicación y la formación para la democracia a través de los patrimonios controversiales (FASE 4)	¿Qué diferencias existen entre los obstáculos metodológicos que enfrentan los docentes en ejercicio y los docentes en formación inicial, y qué estrategias de gamificación pueden promover el pensamiento crítico, la comunicación y la educación para la democracia a través de los patrimonios controversiales? (FASE 4)	Observación participante Revisión bibliográfica Diálogo Cívico	
G E N E R A L	Detectar obstáculos y buenas prácticas en la implementación de una propuesta didáctica gamificada sobre patrimonios controversiales a través de herramientas como el Diálogo Cívico y el Juego de Rol para docentes en formación inicial, con el fin de que puedan desarrollar una educación ecociudadana de su alumnado (FASE 5)	¿Cuáles son los obstáculos y las buenas prácticas que se detectan en la implementación de una propuesta didáctica sobre patrimonios controversiales a través de una estrategia educativa innovadora en la formación inicial del profesorado? (FASE 5)	Cuestionarios Entrevistas Parrillas de observación Diálogo Cívico	Programas ofimáticos Grupos de discusión Registro de fotos, videos y documentos	<p>TESIS DOCTORAL POR COMPENDIO:</p> <p>Enseñar a enseñar los patrimonios controversiales: el Diálogo Cívico Gamificado en la formación inicial docente</p>

ANEXO V. Sistema de categorías general de la tesis doctoral

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES	
I. Problemas socioambientales relevantes	1. Temáticas controvertidas	1.1. Nivel de profundidad	Superficiales	Problemas que se pueden solucionar aportando pruebas.
			Inherentes	Problemas que derivan de desacuerdos basados en cuestiones de creencias fundamentales o juicios de valor, y que son mucho más intrincados.
		1.2. Temporalidad	Arraigados	Temas controvertidos donde las distintas opiniones y posiciones son de sobra conocidas y se han expuesto en multitud de ocasiones, como las divisiones sectarias entre distintos grupos de varios países europeos. El profesorado se enfrenta al problema de cómo hacer que el asunto a tratar no parezca caduco y encontrar algo nuevo que decir y, al mismo tiempo, evitar la enemistad de grupos o individuos concretos.
			Actuales	Temas controvertidos recientes que están en constante cambio y cuesta comprenderlos en su totalidad, estar al día de ellos o predecir sus eventuales resultados, como el robo de identidades en internet. El problema es cómo responder ante los debates espontáneos del alumnado, cómo encontrar información fiable sobre el tema y la posición que debe adoptar el profesorado al respecto.
		1.3. Contexto	Locales	Problemas controvertidos de una zona, sociedad o momento concreto, que pueden parecer relativamente inocuos en otras situaciones o contextos diferentes.
			Globales	Problemas socioambientales relevantes globales que afectan a la totalidad independientemente del contexto en el que se aborden.
	2. Conexión con áreas de los ODS		Personas (1, 2, 3, 4, 5)	Temas controvertidos a los que se pretende dar solución mediante la consecución de los objetivos de fin de la pobreza; hambre cero; salud y bienestar; educación de calidad; e igualdad de género.
			Planeta (6, 12, 13, 14, 15)	Temas controvertidos a los que se pretende dar solución mediante la consecución de los objetivos de agua limpia y saneamiento; producción y consumos responsables; acción por el clima; vida submarina; y vida de ecosistemas terrestres.
			Prosperidad (7, 8, 9, 10, 11)	Temas controvertidos a los que se pretende dar solución mediante la consecución de los objetivos de energía asequible y no contaminante; trabajo decente y crecimiento económico; industria, innovación e infraestructura; reducción de las desigualdades; y ciudades y comunidades sostenibles
			Paz (16)	Temas controvertidos a los que se pretende dar solución mediante la consecución del objetivo de paz, justicia e instituciones sólidas.
			Alianzas (17)	Temas controvertidos a los que se pretende dar solución mediante la consecución del objetivo de alianzas para lograr los objetivos.
	3. Enseñanza a partir de la controversia	3.1. Competencias profesionales	Competencias personales	Se incluye la capacidad para reflexionar sobre las propias creencias personales y valores, y la forma en que afectan al alumnado, y para juzgar cuándo es apropiado compartirlos en el aula.
			Competencias teóricas	Se incluye el conocimiento de la naturaleza de la controversia en una democracia y el papel del diálogo y la resolución pacífica de los conflictos, y el valor correspondiente de los asuntos controvertidos en Educación para la ciudadanía democrática y derechos humanos.
			Competencias prácticas	Se incluye la capacidad de adoptar varios papeles en el aula, usar varias estrategias para gestionar los temas controvertidos con sensibilidad, presentar los temas sin conocer todos los datos, manejar los comentarios imprevistos de alumnos y alumnas controvertidos y cooperar con otras partes interesadas.
		3.2. Estilos docentes	Moderador imparcial	Exige que el profesor no exprese sus propias opiniones, sino que actúe exclusivamente como facilitador del debate. Aunque puede ayudar a reducir la posibilidad de que el profesor pueda influenciar a los alumnos, es difícil de mantener, sobre todo cuando se expresan opiniones inexactas, y a veces puede tener el efecto de reforzar las actitudes y prejuicios existentes. Puede arrojar dudas al alumnado sobre la credibilidad del profesor.
			Equilibrado	Requiere que el profesor presente a los alumnos una gran variedad de puntos de vista alternativos sobre un tema, pero debe hacerlo lo más persuasivamente posible, aunque sin revelar el suyo. Aunque tiene la ventaja de que muestra que los temas no son bidimensionales e introduce ideas y argumentos a los que los alumnos no llegarían, puede dar la impresión de que todas las opiniones tienen la misma solidez y están basadas en pruebas. También puede implicar que se tenga que permitir la expresión de posiciones muy extremas, que lo único que logran es reforzar los prejuicios existentes
			Abogado del diablo	Exige que el profesor defienda conscientemente una posición diametralmente opuesta a la expresada por el alumnado. Aunque este método tiene la ventaja de garantizar que se expresan muchos puntos de vista y de que todos ellos se toman en serio, los alumnos y alumnas pueden identificar erróneamente al profesor con algunas de las opiniones que expresa. Si se discuten demasiado posiciones concretas, también puede reforzar los prejuicios existentes.
			Compromiso manifestado	Requiere que los profesores expresen sus propios puntos de vista en algún momento del debate sobre un tema. Aunque ayuda a que el alumnado sea consciente de los prejuicios y preferencias del profesor y los tenga en cuenta, y le da un modelo para responder a un tema controvertido, también puede hacer que los alumnos y alumnas acepten un punto de vista simplemente porque es el de su profesor.
			Aliado	Exige que el profesor tome partido por un alumno o alumna (o por un grupo de ellos o ellas). Aunque puede ayudar a dar voz a los alumnos o alumnas más débiles, o a los grupos marginados, y a enseñarles cómo crear y desarrollar sus argumentos, también pueden dar la impresión a otros alumnos o alumnas de que el profesor o profesora lo usa simplemente para fomentar su propio punto de vista, o bien se puede entender como un caso de favoritismo.
			Línea oficial	Exige que el profesor apoye lo que dictan las autoridades públicas. Aunque este método puede dar legitimidad oficial y proteger al profesor o profesora contra recriminaciones de las autoridades, si éste tiene un punto de vista distinto, se puede sentir en peligro y, además, el alumnado puede llegar a pensar que sus debates son irrelevantes, ya que solo cuenta una opinión.
Distanciamiento			Presentación de analogías y paralelismos – geográficos, históricos o imaginarios– cuando un tema es muy delicado en el aula, colegio o entorno local.	

	3.3. Estrategias	Compensación	Introducción de información, ideas o argumentos nuevos cuando los alumnos y alumnas expresan puntos de vista muy arraigados basados en el desconocimiento, la mayoría intimidada a la minoría o no se realizan preguntas.
		Empatía	Presentación de actividades que ayuden a los alumnos a ver un tema desde la perspectiva de otro cuando se trata de un grupo que no es nada popular entre el alumnado, el tema incluye prejuicios o discriminación hacia un grupo concreto o el tema está muy alejado de las vidas de los estudiantes.
		Exploración	Presentación de actividades basadas en preguntas o de solución de problemas cuando un tema no está bien definido o es especialmente complejo.
		Despersonalización	Uso de un lenguaje orientado hacia la sociedad, no hacia la persona, al presentar un tema, sobre todo cuando algunos o todos los alumnos y alumnas tienen una conexión personal con un tema y están muy susceptibles a él.
		Involucración	Presentación de material o actividades muy personales o que supongan una involucración muy elevada cuando los alumnos están apáticos y no expresan opiniones o sentimientos sobre algún tema
	3.4. Compromiso del docente	Neutralidad excluyente	Evita el debate y no da su punto de vista.
		Parcialidad excluyente	Evita el debate y da su punto de vista.
		Imparcialidad neutral	Fomenta el debate y no da su punto de vista.
		Imparcialidad comprometida	Fomenta el debate y da su punto de vista.
	II. Patrimonios controversiales	4. Tipología patrimonial	Natural-histórico-artístico
Etnológico			Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social y paisajes asociados a ellos.
Científico-tecnológico			Objetos e instrumentos de la ciencia y componentes tecnológicos e industriales de relevancia social y paisajes asociados.
Holístico			Consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores.
5. Perspectiva patrimonial		Fetichista-Excepcionalista	Admiración irracional, convirtiéndose en amuleto, objeto de culto o mágico. Escasez, rareza, singularidad y valor crematístico.
		Monumental	Grandiosidad y reconocido prestigio, de elementos vivos y no vivos, materiales o inmateriales.
		Estético	Belleza natural, artística y estilística.
		Histórico	Antigüedad superior a tres generaciones.
		Temporal	Carácter evolutivo-temporal de los cambios en la naturaleza, especies relictas.
		Diversidad	Riqueza en bio-geodiversidad y/o diversidad cultural.
		Simbólico-identitario	Elementos simbólicos que caracterizan a una sociedad, un entorno natural, la geo-biodiversidad.
6. Perspectivas patrimoniales controversiales		Antipatrimonios	Elementos patrimoniales que representan contravalores como ejemplo de las atrocidades de las guerras, persecuciones y represiones cometidas por el ser humano.
		Patrimonios de la crueldad	Aquellas costumbres que forman parte de la tradición cultural de los pueblos, que suponen el ejercicio de algún tipo de violencia física sobre personas o animales.
		Patrimonios interesados	Ejemplos de gestión y conservación del patrimonio que permiten el análisis de los conflictos entre la lógica política, ideológica, cultural, económica, ecológica y social, que se ponen en juego en los procesos de selección y activación del patrimonio.
		Patrimonios con perspectiva de género	Relectura crítica del patrimonio, revisando los criterios que lo jerarquizan y que hacen visibles o invisibles aquellos elementos patrimoniales que solo son diferentes por el género de la mano que los creó, o que reproducen patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres cargados de prejuicios y prácticas consuetudinarias o de cualquier otra índole que se basan en la idea de inferioridad o superioridad y de los estereotipos, incluyendo representaciones del género femenino en los propios elementos patrimoniales con roles estereotipados; por lo que se debe establecer una mirada feminista hacia el patrimonio, que busque y refuerce la igualdad/equidad.
		Patrimonios inclusivos	Relectura crítica del patrimonio, revisando los criterios de accesibilidad a los mismos para atender a la diversidad, buscando una visión del patrimonio como recurso para la inclusión y donde se integren elementos patrimoniales que representen la multiculturalidad y la pluralidad social.
		Patrimonios sometidos-rescatados	Aquel patrimonio que se ve subyugado por la cultura dominante, normalmente políticamente impuesta, y que ha sido perseguido en muchos momentos de la Historia; incluyendo al que se pretende hacer florecer y que entre en escena, para romper con la hegemonía del fuerte sobre el débil. Este concepto se amplía con el objetivo de no limitarnos exclusivamente a la especulación urbanística o a intereses económicos, sino incluyendo además aquellos conflictos que se pueden generar entre ideologías, culturas, tradiciones, o las dimensiones ecológicas y sociales
		Patrimonios en transición	Procesos de patrimonialización de patrimonios olvidados adaptados a las demandas sociales de la actualidad, de forma inversa (mercantilización del patrimonio) o directa (poner en valor el patrimonio como fin en sí mismo).
7. Visión de los patrimonios controversiales		Negacionismo	Consideración de que la controversia o conflicto que subyace a la manifestación patrimonial proviene del rechazo a la tradición política, social, ambiental y cultural. Se niega el conflicto en base a conjeturas inconsistentes.
		Desconocimiento	Posición de ignorancia ante la existencia de controversia o conflicto que subyace a la manifestación patrimonial. Se puede o no percibir el conflicto pero no se tiene conciencia de que realmente haya un conflicto

		Conocimiento pasivo	Reconocimiento de la problemática asociada al elemento o manifestación patrimonial mostrando una postura de neutralidad excluyente e inacción personal y social. Se tiene conciencia de su existencia pero lo percibe como algo ajeno, externo a sus intereses
		Posicionamiento crítico	Actitud de parcialidad comprometida ante las injusticias sociales y ecológicas asociadas a la controversia patrimonial sin que ello implique la participación o acción para el cambio ecosocial. Se tiene conciencia de su existencia, es capaz de entender que la acción no es inocua y toma un posicionamiento individual
		Compromiso ecosocial	Participación activa en las acciones socio-científicas que promuevan cambios estructurales en la gestión de los patrimonios controversiales para una transformación ecosocial basada en los principios de equidad y justicia social y ecológica. Se tiene conciencia de su existencia, se entiende la intencionalidad de la acción y se toma un posicionamiento global, mirando los intereses en pro al conjunto de la ciudadanía y la protección del medioambiente
III. Enseñanza de patrimonios controversiales	8. Uso de los patrimonios controversiales	Sin interés socioeducativo	No se considera interés del patrimonio en enseñanza y difusión
		Utilización anecdótica	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con el diseño didáctico
		Recurso didáctico	Fuente de información para el trabajo e interpretación del contexto socioambiental
		Integración plena	Inclusión significativa en todos los elementos del diseño didáctico
	9. Recursos y estrategias empleadas	Clases magistrales	Casi inexistente participación del alumnado. Comunicación unidireccional.
		Materiales específicos	Uso de libros de texto y materiales con comunicación unidireccional y baja participación del alumnado.
		Charlas-Coloquios	Inclusión de nuevos componentes externos de participación y comunicación en el aula.
		Visitas	Salidas de aula para contextualizar la información y dinamizar el proceso.
	10. Finalidad de su enseñanza	Experiencias-Simulaciones	El alumnado participa en la construcción de su conocimiento. El profesorado guía el proceso. Se emplean estrategias motivadoras de enseñanza-aprendizaje.
		Gamificación	Diseños alternativos de carácter investigativo-constructivista que utilizan el juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
		Academicista	Conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos.
		Práctica-conservacionista	Valores patrimoniales en la vida cotidiana (económicos, identitarios...) y potenciación de su conservación.
	IV. Gamificación en la enseñanza de patrimonios controversiales	11. Tipos de estrategias gamificadas	Sociocrítica
Juego de rol estático			En este apartado se incluyen los juegos de rol por escrito, los juegos de mesa y otros similares
Videojuego			Todos los juegos que necesiten de algún tipo de soporte tecnológico para ser jugados (móvil, Tablet, ordenador, consola, etc.)
Breakout			Enigmas, puzzles y rompecabezas que se pueden resolver sin salir de la propia aula
Escape Room			Enigmas, puzzles y rompecabezas que se necesitan resolver para salir de un espacio a otro
Recreación histórica			Actividad en la cual los participantes recrean algunos aspectos de un evento o periodo histórico. Puede ser uno muy estrechamente definido, como una guerra u otro evento concreto, o uno de más amplia cobertura
Juego de rol en vivo			Juego en primera persona, en el que la representación de los personajes por parte de los jugadores se realiza en tiempo real y de forma escenificada
12. Escenarios o ambientaciones		Civil Dialogue®	Simulación de debate sobre conflictos actuales, añadiendo el uso del juego de roles para asignar posturas divergentes
		Mundos de ficción creados para el juego	Se abre un arco de posibilidades infinito. Tienen una cronología oficial hasta una fecha dada. Se fomenta la imaginación y la creatividad. Patrimonio ficticio.
		Mundos de ficción creados en obras previas	Se tratan de adaptaciones de obras de ficción. Tienen una cronología propia específica. Se fomenta la imaginación. Patrimonio literario.
		Mundo real alterado	Se basa en el mundo real estableciendo cambios en el mismo. Se exploran los cambios producidos desde el pasado o mundos futuristas a partir del nuestro. Patrimonio real alterado.
		Mundo real pasado	Se trabaja a partir de la investigación de la realidad. Se ubica en el pasado de nuestro mundo sin hacer alteraciones. Patrimonio histórico.
13. Utilidad de la estrategia para la enseñanza de los patrimonios controversiales		Mundo real actual	Se trabaja a partir de la investigación de la actualidad. Se ubica en el presente de nuestro mundo sin hacer alteraciones. Patrimonio actual.
	Sin interés educativo	Se desconoce el juego y no interesa su aplicación.	
	Desconocimiento del uso	No se utiliza la estrategia pero demuestra interés. Percepción del juego como elemento didáctico, dinamizador y juego creativo.	
	Recurso didáctico aséptico	Se utiliza la estrategia, pero no le parece eficaz. Percepción del juego como elemento de disrupción, generador de conflictos y juego violento.	
14. Tipo de actividades	Estrategia innovadora	Se utiliza la estrategia en la enseñanza de temas controvertidos y se considera positivamente su utilidad. Percepción del juego como potenciador de habilidades sociales, herramienta para la transmisión de contenidos, fomento de la empatía, trabajo cooperativo, pensamiento crítico y divergente, acercamiento al patrimonio.	
	Complejidad sincrética	Se presentan como ejercicios teóricos de carácter descriptivo (buscar datos, copiar y pegar) basados exclusivamente en la utilización del material curricular.	

V. Metodología de enseñanza y aprendizaje		Complejidad analítica	Se formulan actividades teóricas de índole descriptiva y justificativa que pueden utilizar el libro de texto u otras fuentes (bibliográficas y telemáticas).
		Complejidad sistémica	Se diseñan actividades teórico-prácticas basadas en tareas de descripción, justificación y argumentación que requieren diversos materiales y fuentes de información.
	15. Nivel de interacción en el aula	Unidireccional	Monólogo e inexistencia de interacción.
		Bidireccional	Interacción unívoca entre emisor y receptor.
		Multidireccional	Interacciones múltiples entre emisores y receptores.
	16. Tipo de recursos	Pasivos tradicionales	Recursos tradicionales que no implican la participación activa del alumnado.
		Pasivos TICs	Recursos TICs que no implican la participación activa del alumnado.
		Activos tradicionales	Recursos que implican la participación activa del alumnado.
		Activos TICs	Recursos TICs que implican la participación activa del alumnado.
	17. Enfoque de la propuesta	Educación emocional	Capacidad del individuo para tomar conciencia de sus emociones, comprender los sentimientos de los demás y desarrollar una actitud empática y social.
		Educación ambiental	Formar personas conscientes del deterioro del medioambiente y la sobreexplotación de los recursos naturales, comprometidas con la defensa y protección de la naturaleza y el desarrollo sostenible.
		Educación territorial	Capacidad 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
		Educación ecociudadana	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.
	18. Modalidad de Civil Dialogue®	Ausencia de debate	No existe en la propuesta ninguna herramienta similar a un debate. No se proporciona espacio para el diálogo.
		Debate tradicional	Se proporciona espacio para el diálogo con dos bandos diferenciados, posturas a favor y en contra de alguna cuestión.
		Otras formas de debate	Los debates incluidos están estructurados, siguen unas reglas específicas y tienen una finalidad concreta. Pueden albergar múltiples puntos de vista. Espacio distendido para el diálogo (se puede incluir aquí el Civil Dialogue®).
		Diálogo Cívico Gamificado	Se incluyen debates gamificados como el Diálogo Cívico Gamificado, el cual integra una dinámica de juego en el proceso de debate simulado y estructurado. Los puntos de vista son múltiples y asignados al azar. La finalidad es el consenso. Requiere preparación previa y un proceso de investigación.

Índice de tablas

Tabla 1. Tabla utilizada en la publicación 4 para exponer la conexión entre los Problemas Socioambientales Relevantes (PSR) y los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS).	42
Tabla 2. Pasos y acciones establecidas para el desarrollo del Civil Dialogue®.	54-55
Tabla 3. Sistema de categorías de la Publicación 1	69-70
Tabla 4. Sistema de categorías de la publicaciones 4 y 5.	70-71
Tabla 5. Sistema de categorías de la publicación 6.	71-72
Tabla 6. Sistema de categorías de la publicación 7.	72-73
Tabla 7. Ficha de sistematización Publicación 3	74
Tabla 8. Guion de preguntas del grupo de discusión de la Publicación 5.	74-75
Tabla 9. Cuestionario de la Publicación 6.	75-76
Tabla 10. Publicación 1.	81
Tabla 11. Publicación 2.	106
Tabla 12. Publicación 3.	119
Tabla 13. Publicación 4.	128
Tabla 14. Publicación 5.	154
Tabla 15. Publicación 6.	179
Tabla 16. Publicación 7.	203
Tabla 17. Publicación 8.	217
Tabla 18. Actividades educativas innovadoras para la enseñanza del patrimonio.	244
Tabla 19. Categorías y subcategorías del Proyecto EPITEC2.	246-247
Tabla 20. Categorías, subcategorías e indicadores emergentes en la investigación	247-248
Tabla 21. Indicadores emergentes resultado del estudio.	252

Índice de figuras

Figura 1. Marco para la enseñanza de temas controvertidos, piedra angular de la educación democrática.	44
Figura 2. Mosaico del Proyecto EPITEC2 con cada una de las perspectivas patrimoniales controversiales.	48
Figura 3. Estructura de las investigaciones que originan la tesis doctoral.	60
Figura 4. Fases de investigación de la tesis doctoral.	66